

УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ" - СКОПЈЕ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
- ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

**СОВРЕМЕН ТРЕТМАН НА КВАЛИТАТИВНИТЕ  
ПЕДАГОШКИ ИСТРАЖУВАЊА**

(Партиципативно набљудување на наставата во една училница)

ментор

Проф. Д-р Натка Мицковиќ

кандидат

М-р Наташа Ангелоска-Галевска

Скопје, јануари 1997

## *Предговор*

Оваа дисертација е посветена на квалитативните истражувања од областа на педагогијата. Нејзиниот предмет на проучување во поширока смисла, ги опфаќа современите квалитативни педагошки истражувања, нивната застапеност во научно-истражувачката работа во Македонија, како и специфичностите на нивната примена.

За проучување на предметот на истражување се користени неколку стратегии. Прво, тој е теоретски разработен и анализиран од повеќе аспекти, почнувајќи од предусловите за појавата на квалитативните истражувања, па до нивната современа поставеност и улога во општествените науки и педагогијата. Во текстот се презентирани повеќе модели на квалитативни истражувања преку кои се откриваат нивните карактеристики, нивната различност од квантитативните истражувања, етапите по кои се одвиваат, итн. Во овој, прв дел од трудот се разработени и поголем број методолошки прашања врзани за примената на квалитативните техники во научно-истражувачката работа во педагогијата. На крајот е претставена дебатата на квалитативните и квантитативните истражувачи за предностите и слабостите на едните и другите видови истражувања, по што следи листата на позначајни имиња кои се занимаваат со проблематиката на квалитативните истражувања во светот.

Втората стратегија го следи историскиот развој на квалитативните педагошки истражувања во Македонија во изминатиот педесетгодишен период, при што се откриваат трендовите на нивниот развој, условеноста од општествените и политички фактори, како и причините за состојбите во научно-истражувачката работа кај нас. Овој дел содржи и критички осврт и анализа на досегашните педагошки истражувања во Македонија во однос на применетата методологија на истражување.

Во третиот дел од трудот се презентираат текот и резултатите на емпириското истражување во кое се користени техниките на партиципативно набљудување и неформално интервју. Техниката на партиципативно набљудување е користена за следење на наставата во една училишница во која се работеше по моделот на интерактивно учење. Неформалното интервју е водено со субјекти вклучени во проектот Активна настава-интерактивно учење. Покрај резултатите кои се однесуваат на посебниот предмет на проучување, ова истражување треба да укаже и на методолошките специфичности на квалитативниот пристап, односно да помогне во разрешување на извесни дилеми со кои може да се сретне истражувачот во различните етапи на квалитативното истражување.

На крајот од трудот се изнесени општите заклучоци на истражувањето, по што следи списокот на користена литература, прилозите и прегледот на содржината.

Со ваквата структура, трудот треба да расветли повеќе аспекти врзани за примената на квалитативните педагошки истражувања. Тој ги синтетизира сознанијата на најпознатите светски методолози кои се бават со оваа проблематика, ги открива развојните трендови и причините за недоволната развиеност на квалитативните истражувања кај нас и презентира еден модел на практична примена на квалитативните техники

за истражување на наставата. Во поширока смисла, трудот треба да покаже дека постојат низа педагошки феномени кои треба да бидат проучувани со квалитативна методологија. Тоа не значи застапување исклучиво за нејзина примена и отфрлање на квантитативниот пристап, туку за поголемо популаризирање на квалитативните истражувачки техники и запознавање на нивните предности и недостатоци.

ПРВ ДЕЛ

ПРОБЛЕМОТ НА КВАЛИТАТИВНИТЕ  
ИСТРАЖУВАЊА ВО СВЕТСКИ РАМКИ

## 1. ПРЕДУСЛОВИ ЗА ПОЈАВАТА НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО ОПШТЕСТВЕНИТЕ НАУКИ

### *АТАК НА АНТИПОЗИТИВИСТИТЕ*

Долго време во науката за единствен научен метод се сметал позитивистичкиот. Применет во општествените науки и педагогијата тој во почетокот придонесол за нивно научно востановување, за градење на стандарди во истражувањата и за развивање на нивната методологија. Но претераното потпирање на овој метод, на авторитетите кои се создале, на фактите кои само искуството може да ги утврди, имало и свој негативен одраз. Основното прашање што ги поделило научниците од самиот почеток било: дали општествените науки треба да развиваат и користат посебни методи на истражување или да ги користат методите и принципите на истражување од природните науки како 'единствено научни'. Приклонувањето кон едната или другата ориентација не значи само определување за едни или други методи на истражување туку многу повеќе. Тоа значи прифаќање на одредена филозофија, на едно поинакво гледање на стварноста, на животот и луѓето околу себе, на начинот на кој може да се дојде до вистината. Дали во светот владеат универзални закони? Дали однесувањето на луѓето се одвива по дадени механизми и предвидливо доколку тие механизми се откријат или пак секој човек е индивидуум со сопствен свет во кои важат негови правила? Дали стварноста постои и е објективно дадена или пак е продукт на нашата свест? Во филозофијата ова е дебата меѓу реалистите и номиналистите, меѓу објективистите и субјективистите, меѓу материјалистите и идеалистите. Прашањата се онтолошки, гносеолошки и епистемолошки.

Оваа борба на мислења пред да дојде во педагогијата, се јавила во филозофијата, книжевноста, уметноста, и тоа уште во втората половина на минатиот век. Британските педагози Коен и Менион ги отсликуваат овие настани:

"...револтот кон позитивизмот се создаде на широк фронт, привлекувајќи дел од најдобрите интелектуалци на Европа: филозофи, научници, критичари на општеството и креативни уметници ... Во суштина тоа беше реакција кон науката и сликата на светот што таа ја проектираше, а за која се приговараше дека го деградира животот и умот. Поконкретна мета на анти-позитивистичкиот напад беше научното механицистичко и редукционистичко гледање на природата кое, по дефиниција, ги исклучува изборот, слободата, индивидуалноста, и моралната одговорност."

(Cohen, Manion, 1994, стр. 22)

За развојот на новиот пристап определено влијание извршил и егзистенцијализмот. Неговиот зачетник, данскиот филозоф Киркегард (Søren Kierkegaard, 1813-1855) застапува идеи спротивни на позитивистичките. Тој зборува за индивидуализмот и прогресот. За него идеал е единката да се исполни себе си и да го достигне највисокиот степен на својот развој:

"Што ќе ми користи ако ја пронајдам т.н. објективна вистина ако таа за мене самиот, за мојот живот, нема некое подлабоко значење? Она што мене ми треба е да проживеам полн човечки живот а не само некој сознаен живот." - вели Киркегард.

(според Filipovic, 1968, стр. 32)

Киркегард е противник на било каков конструиран систем, противник на апстракцијата, спекулацијата и научната објективизација. Претераната рационалност може да ја уништи

креативноста, фантазијата и емоционалната спонтаност. На луѓето им се наметнува да резонираат логички во склад со менталитетот на "масата". Така се загрозува субјективитетот и емоционалната спонтаност на единката, со еден збор, таа се дехуманизира. За да го реализира својот потенцијал единката треба да се ослободи од создадените илузии дека постојат општи и нужни закони кои го управуваат човековото однесување и мислење. Секој човек е посебен, поединечен феномен и само тој може да ја разбере и толкува сопствената егзистенција. Настаните не можат да се предвидуваат, тие се случуваат и откако ќе ги искусиме може да се обидеме да ги протолкуваме. Секој напор однапред да се планира егзистенцијата е промашен зашто таа не е ни предвидлива, ниту пак е логички заснована.

Во книжевноста, отпорот и настојувањето да се побегне од признатите и добро утврдени книжевни норми започнува со Вилијам Блејк (William Blake, 1757-1827) и романтистите кои се оддалечуваат од традиционалните правила и се свртуваат кон индивидуалитетот на уметникот, кон неговите најинтимни стремежи и вредности:

' ... Очигледно, скршнувањето кон новото започнало со поширокиот интерес на писателите надвор од вообичаените патеки на мислење и чувствување, со нивните поврмени излети во светот на личното доживување, фантазијата и природата, во свет честопати временски далечен, нов и тајновит, во свет кој првенствено го окупира човекот како поединец и е далеку од било какво обопштување.'

(Kogoj-Kapetanić, 1986, стр. 78)

Признавањето на рационалните методи и објективно постојното како единствено научни и валидни го алиенираат човекот, го фрлаат во очај, го умртвуваат неговиот интелект и се погубни за уметноста и



книжевноста. Проучувањето на физичкиот свет преку занемарување на "внатрешниот" живот на човекот не може да даде одговор на прашањата врзани за човековата егзистенција. Општоприсутно станува чувството дека исклучивото потпирање на позитивистичките методи во општествените науки го ограничува духот и дава неприродна слика на стварноста. Општествените феномени мора да се доживеат и искушат преку сопствено искуство.

Реакциите насочени кон позитивистичкиот пристап во истражувањата од втората половина на минатиот век не ја попречиле неговата популарност. Напротив тој во дваесеттиот век станува поприсутен во општествените науки, а во 60-тите години, т.н. неопозитивизам го достигнува својот максимум. Настојувањето да се квантифицираат истражувањата, особено во САД оди до апсурдни граници. Се што треба и не треба, се изразува нумерички за да биде "научно". Методолозите реагираат дека резултатите од позитивистичките општествени истражувања стануваат "банални, тривијални и безначајни токму за оние кому им се наменети: наставниците, социјалните работници, педагозите, директорите." (Cohen, Manion, 1994, стр. 25)

Експерименталниот, квантитативно-аналитичен пристап почнува да ги осиромашува истражувањата. Колку повеќе истражувачите се трудат да ги изолираат, исчистат и контролираат варијаблите во општествените истражувања, толку повеќе завршуваат со сиромашни, незначајни и неприменливи резултати. Позитивизмот во општествените науки доведува до игнорирање на субјективниот свет на поединецот и неговите суштествени квалитети. Тој се задржува само на она што е предвидливо, визуелно достапно, неваријабилно и заедничко за сите.

Од 60-тите години наваму дебатата за научните методи во општествените науки почнува да добива поинаков тек. Сè поприсутно станува мислењето дека внесувањето на критериуми и законитости од природните во општествените науки не е најдобро решение. Разлики меѓу општествените и природните науки постојат и нивното непризнавање е голема заблуда која оди на штета на првите. Луѓето не можат да се третираат на ист начин како предметите. Квантификацијата на истражувањата, математичките пресметки поткрепени со статистичката теорија и методи може да ја осиромашат експлорацијата на општествените појави, на суштината на човековото битие и актот на човекот како продукт на бројни околности.

Разочарувањето од квантитативниот пристап во истражувањата не било единствена причина за појавата на квалитативните истражувања. Иако 60-тите години се сметаат како пресуден период за нивниот развој, предусловите за појава на квалитативните истражувања се јавиле многу порано и тоа во неколку различни интелектуални струи и движења, како што биле: идеите на феноменологизмот, симболичкиот интеракционизам, Веберовото учење, натурализмот, етогенизмот, итн.

### ***ФЕНОМЕНОЛОШКИТЕ ИДЕИ КАКО ПРЕДУСЛОВ ЗА ПОЈАВАТА НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА***

*Феноменологијата* како филозофски правец води потекло уште од времето на Аристотел кој се залагал феномените да се истражуваат и толкуваат преку нивната суштина, преку причините и прапочетоците, а не преку просто опишување на фактите. Денес, под феноменологија се подразбира движењето што на почетокот на овој век го започнал Едмунд Хусерл (Husserl). Тој во раните 20-ти години предложил програма за истражување на универзалните структури на

човековото сфаќање на светот. Хусерл сметал дека набљудувачот треба да се ослободи од претходно усвоените сфаќања и да се препушти на чистото, неконтаминирано субјективно искуство. Сепак неговите идеи не извршиле поголемо влијание врз општествените науки, сè додека Алфред Шиц (Alfred Schutz, 1899-1959) не ги интерпретирал и популаризирал по Втората светска војна. Овој австриско-американски филозоф и социолог се смета за основач на социјалната феноменологија. Шиц бил свесен за потешкотиите кои може да се јават при буквалното применување на феноменолошкиот приод во општествените истражувања. На пример, самото истражување на светот околу нас значи поаѓање од претпоставка дека тој постои, што е спротивно на идеите на феноменолозите. Затоа и феноменолошкиот пристап почнува да се применува во ослободна форма. Епитетот феноменолошки во поширока смисла означува дека во овие истражувања се гледа низ перспективата на субјектите, а не низ перспективата на истражувачот. Феноменолозите имаат задача преку поведението на луѓето да откријат како тие го сфаќаат светот, а не да 'интелектуализираат' и даваат сопствено значење на тугите постапки. Наместо кон појавноста и емпириската содржина, феноменолошките истражувања се насочени кон подлабоката суштина на појавите, кон априорните содржини на свеста, трансценденталното искуство. За таа цел феноменолозите често ја користат интроспективната техника при што субјектите ги опишуваат сопствените интелектуално-мисловни процеси и сопственото искуство со одредени појави.

## **ЕТНОМЕТОДОЛОГИЈАТА - АЛТЕРНАТИВА НА ПОЗИТИВИЗМОТ**

Идеите на Шниц и феноменолозите во општествените науки најмногу се изразени во *етнометодологијата*. Овој термин првпат е употребен од Гарфинкел (Harold Garfinkel) во 60-тите години. Со него се означува неконвенционален приод на истражување на општествената стварност во кој централно место се дава на резонирањето на луѓето и начинот на кој тие го толкуваат светот околу нив. Етнометодолозите почнуваат да вршат квалитативни истражувања и применуваат техники како што се партиципативно набљудување, неструктурирано интервју, итн. Подрачје на нивниот интерес е секојдневниот живот од кој обично избираат нестандартни теми на истражување. Наместо да даваат објективни проценки, етнометодолозите го респектираат субјективното искуство, т.е. позицијата на субјектот во доживувањето на стварноста околу него. Станува збор за еден специфичен начин на известување за светот, кој потоа може да биде подложен на посебно истражување и анализа. Како посовремен вид на етнометодолошки истражувања се сметаат истражувањата со *"анализа на конверзација"* во кои знимените делови од конверзацијата со испитаниците се презентираат изворно, непреработени, туку само проследени со коментар на истражувачот.

## **СИМБОЛИЧКИ ИНТЕРАКЦИОНИЗАМ**

Врз развојот и популаризацијата на квалитативната парадигма како алтернатива на квантитативната, влијание извршило и интелектуалното движење од 60-тите години познато под името *"симболички интеракционизам"*. За разлика од феноменолошкото движење на Хусерл кое опфатило истражувачи од најразлични научни области, од биологија и социологија до психологија и лингвистика,

*символичкиот интеракционизам* е исклучиво пристап на општествените науки, иако за негов предок се смета прагматизмот. За објаснување на интеракционистичкиот пристап ќе се послужиме со зборовите на Д-р Петре Георгиевски. Тој вели: "Претставниците на интеракционистичката теорија сметаат дека човекот активно ја создава општествената стварност. Неговото дејствување не е просто обликувано со општествените сили кои врз него дејствуваат. ... Додека однесувањето на материјата е реакција на надворешните дразби со дејствувањето на луѓето управуваат значењата." (Георгиевски, 1994, стр. 180)

Интеракционистите гледаат на општествениот живот како на процес во кој поведението на индивидуата е одредено од нејзиното сфаќање на тоа што околу неа се случува. За развојот на интеракционистичкото движење најголема заслуга имаат претставниците на Чикашката социолошка школа: Парк, Томас, Знаниецки, и други. (Park, Thomas, Znaniecki). Тие укажуваат на значењето на емпириските истражувања во социологијата и почнуваат да применуваат нови истражувачки постапки од квалитативен карактер, како што се партиципативното набљудување и биографскиот метод. Томас, еден од првите претставници на ова движење вели: "Ако човек ги дефинира настаните како реални тие ќе бидат реални и во нивните последици" (W.I.Thomas, 1931). Ова значи дека било кое дејство на човекот зависи од тоа какво значење тој ѝ придава на одредена ситуација. Според Томас, пред било кој акт, индивидуата размислува, испитува, се двоуми, и во зависност од тоа како ќе ја определи конкретната ситуација, така таа и ќе дејствува. Во согласност со ова е и идејата на некои интеракционисти за "јас", "мене" и "себе" (Mead, GH, 1934). "Јас" го претставува "чистиот" човек, неконтаминиран од срединските влијанија и сведен главно на

неговите биолошки инстинкти. "Мене" е нашето сфаќање за тоа како другите гледаат на нас, а со "Себе" се означуваат претставите, поимите на еднката за самата себе, што се референца за нејзиното однесување кон себе си и кон другите.

Симболичкиот интеракционизам како истражувачки пристап најмногу се врзува за техниката на партиципативно набљудување, но одредени погодности за примена имаат и техниките на индивидуално и групно интервју, како и техниката анализа на содржина.

Во групата предуслови за развојот на квалитативните истражувања значајна филозофска подлога претставува и социолошкото учење на *Макс Вебер* (Weber, M.: 1864 - 1920), еден од зачетниците на европската истражувачка традиција со која општествените појави почнуваат да се третираат на различен начин од природните. Според Вебер, во човековото однесување не постојат универзални закони, и затоа, наместо постојните истражувачки методи треба да се развијат други кои ќе бидат засновани на разбирање (verstehen).

Одредено влијание врз појавата и развојот на квалитативната методологија извршило и филозофското учење познато како *нашурализам*. Иако неговиот назив може да не наведе на помисла дека се бара сличност со природните науки, натуралистичкиот пристап подразбира токму она што е спротивно, а тоа е набљудување на општествените појави во нивниот природен, натурален контекст, а не следење во вештачки, лабораториски услови. Наместо тестирање на хипотези што е карактеристично за позитивистичкиот пристап, натурализмот во истражувањата претпоставува процеси на откривање на појавите, во кои наместо да се контролираат условите, ќе се настојува да се разбере севкупноста на односи со кои тие се опкружени.

Врз развојот на квалитативните методи на истражување одредено влијание извршиле и размислувањата на некои теоретичари, меѓу кои може да го споменеме името на Томас Кун (Thomas Kuhn). Зборувајќи за интерпретативната парадигма како алтернатива на приодите што ги развива позитивизмот, тој истата ја дефинира како: "сеопфатна констелација на верувања, вредности, техники ... кои се заеднички за членовите на една заедница." (Kuhn, 1970, стр. 175).

Под влијание на споменатите предуслови почнува да се расправа за нов научен пристап кој ќе ги надмине слабостите на позитивизмот во општествените науки. Објективизмот, материјализмот, бихевиоризмот и сите форми на колективизам кои водат кон деперсонализација на единката, треба да се напуштат и да се создаде еден "натуралистички", квалитативен пристап кој ќе биде целовит, херменеутички и ќе се занимава со проблематиката на поединецот и заедницата во која тој живее. Овој пристап ќе биде заснован на разбирање, а не на толкување.

## РЕФЕРЕНЦИ

1. Cohen, L.; Manion, L (1994): *Research Methods in Education* (4th ed). Routledge, London.
2. Георгиевски, П (1994): *Социологија на образованието*. Сатва, Скопје.
3. Filipović, V (1968): *Novija filozofija zapada*. Matica hrvatska, Zagreb.
4. Kogoj-Kapetanić, B (1986): *Romantizam*. Engleska književnost, SNL, Zagreb.
5. Kuhn, T (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.
6. Thomas, W.I (1931): *The Unadjusted Girl*. Little Brown, Boston.
7. Mead, G.H (1934): *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press, Chicago.

## II. РАЗЛИКИ МЕЃУ КВАЛИТАТИВНИТЕ И КВАНТИТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

### *ДВЕ ПАРАДИГМИ ВО НАУЧНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА*

Под влијание на споменатите предуслови, од 60-тите години наваму бележиме постојан подем на квалитативните истражувања. Денес, во развиените земји тие се речиси на рамноправно ниво со квантитативните. Квалитативните истражувања имаат многу приврзаници, но и доста противници кои сметаат дека со нив се загрозуваат "научните" квантитативни општествени истражувања. Има и такви кои настојуваат да ги помират едните и другите и да направат некаков спој меѓу нив. Разликите во ставовите на научниците делумно произлегуваат од начинот на кој тие гледаат на едната и другата парадигма. Постојат истражувачи кои "квантификацијата" ја сметаат за пресудна и единствена разлика меѓу двата вида истражувања. За нив различноста на овие истражувања е техничко прашање кое е сведено на изборот и различноста на техниките со кои ги собираме податоците. Тие предлагаат заемно користење на квантитативни и квалитативни техники како би се надминале недостатоците на едните и другите. Сепак, повеќето методолози "специјализирани" за оваа проблематика истакнуваат многу посуштински и подлабоки разлики меѓу двата истражувачки пристапа, отколку што е квантификацијата. Ако во почетокот разликите меѓу квантитативните и квалитативните истражувања се сведуваат на различни техники за собирање податоци, современите методолози повеќе зборуваат за две традиции, две спротивставени методолошки ориентации кои произлегуваат од начинот на кој истражувачот ги сфаќа општествените појави. Неговиот концепт на стварноста може да биде заснован на



субјективниот или објективниот природ. Барел и Морган (Burrell, Morgan, 1979) ова го објаснуваат со помош на следнава шема:

**Шема 1: Субјективен и објективен природ кон општествените појави**

Субјективизам		Објективизам
Номинализам	онтологија	Реализам
Анти-позитивизам	епистемологија	Позитивизам
Волунтаризам	природата на човекот	Детерминизам
Идиографија	методологија	Номотетика

Како што може да се заклучи од шемата, двата приода, субјективен или објективен, условуваат разлики од онтолошки и епистемолошки карактер, како и разлики во сфаќањето на човековата природа и во одбирањето на начините за нејзино проучување.

Онтологијата ги поларизира истражувачите според нивниот став по однос на прашањето за постоењето на стварноста. Постои ли таа објективно или е производ на нашата субјективна свест? Според номиналистите, стварноста зависи од нашиот ум и предметите постојат во нашите мисли. Со зборовите ние им даваме значења и тие почнуваат да постојат. За реалистите стварноста постои независно од нас.

Второто прашање е епистемолошко и произлегува од првото. Со кои методи може да се познае стварноста? Каде се границите на знаењето? Анти-позитивистите сметаат дека знаењето е субјективно, лично, единствено. Истражувачот мора да ги отфрли методите на природните науки и да се приближи до своите субјекти. Позитивистите, пак сметаат дека знаењето е објективно, реално, материјално и

достапно за сите. До него треба да дојдеме со помош на методите од природните науки.

Третата група прашања која ги разделува истражувачите се однесува на сфаќањето на човековата природа и односот човек - средина. Истражувачите - објективисти сметаат дека однесувањето на човекот е детерминирано однадвор, за разлика од другите кои веруваат во "слободната волја" на човекот и можноста самиот да ја креира својата околина и своето однесување.

Односот на истражувачот кон човекот како предмет на неговото проучување и начинот на толкување на односите човек - средина може да има значајно влијание врз концептот на неговото истражување. Едните истражувачи веројатно би се определиле за прецизни, строги и објективни методи од видот на експеримент или анкета, а другите за посуптилни, "помеки" и поприродни техники, како што е на пример, партиципативното набљудување. Овие две алтернативи во методолошката ориентација на истражувачот се нарекуваат: номотетичка и идиографска. Номотетичката е свртена кон универзалното, општото, егзактното, кон законите што владеат со стварноста (номос, *грч.* - закон). Идиографската методологија е свртена кон конкретниот случај, поединецот. Таа го истражува посебното, специфичното, индивидуалното, единственото (идиос, *грч.* - особен, што се однесува на поединецот).

Спротивставеноста на двете парадигми се забележувала и во развојот на педагошките истражувања и нивната методологија:

"Педагошките истражувања во исто време развиле две компетентни гледишта кон општествените науки - востановеното, традиционално гледиште и поскоро настанатото радикално гледиште. Првото тврди дека општествените науки во суштина се исти со природните и затоа е свртено кон откривање на изворните и универзални закони што го

регулираат и детерминираат индивидуалното и социјалното однесување; второто гледиште: .... , нагласува дека луѓето се разликуваат од неживите природни феномени . секако, и еден од друг.”

(Cohen, Manion, 1994, стр. 5)

Во теоретските расправи за двата пристапа, субјективниот и објективниот, често се говори како за две екстремни позиции, потполно меѓусебно спротивставени. Во стварноста не постои таква поларизација. Најголемиот број истражувачи "држат" една средна позиција, а другите преземаат истражувања во кои преовладуваат карактеристики на едниот или другиот пристап.

#### **РАЗЛИКИ МЕЃУ КВАЛИТАТИВНИОТ И КВАНТИТАТИВНИОТ ИСТРАЖУВАЧКИ ПРИСТАП**

На еден симпозиум на кој се расправало за квалитативните и квантитативните методи на истражување, еден од учесниците (Halfpenny, 1979) направил листа на термините што во текот на симпозиумот биле користени за да се истакне разликата меѓу едните и другите методи. Листата ја презентираме во малку модифициран облик:

##### ***Квалиџаџивни***

флексибилни  
дескриптивни/истражувачки  
субјективни  
индуктивни  
спекулативни/илустративни  
интерпретативни  
неригорозни  
меки

##### ***Кванџаџивни***

фиксирани  
објаснувачки  
објективни  
дедуктивни  
тестирање хипотези  
позитивистички  
ригорозни  
тврди

добри	лоши
лоши	добри

Оваа листа ни открива некои особини на квалитативните и квантитативните истражувања. Научните истражувања може да бидат исклучиво квалитативни или квантитативни, но може да претставуваат и спој на едните и другите доколку во нив комбинирано се применат различни истражувачки техники. Во книгата на Бриман "Квантитативноста и квалитативноста во општествените истражувања" (Alan Bryman, 1993) презентирани се примери на типични квалитативни и квантитативни истражувања со цел да се потенцираат разликите меѓу едните и другите. Квантитативното истражување е спроведено од истражувачот Хирши (Hirshi) во 1969 година. Во ова истражување тој ја проверувал валидноста на три различни теории за деликвентоста кај младите од кои едната била негова, сопствена. За таа цел било спроведено анкетаирање (survey) за испитување на ставови кај младите со помош на прашалник. Внимателно бил избран примерок од 5545 училишни деца застапени еднакво по пол и раса, со цел примерокот да биде репрезентативен за регионот на Калифорнија. При статистичката анализа на податоците била применета коваријанса, корелација, и мултиваријантна анализа за сортирање на директните и индиректните ефекти од контролираните варијабли.

Второто истражување кое што е типично квалитативно, е извршено од Адлер и нејзиниот сопруг во осумдесеттите години. Основна цел им била етнографски да истражат одредени девијантни случаи во општеството, конкретно дилерите на дрога. Идејата за едно вакво истражување потекнала од нивното пријателство со соседот за кого се покажало дека е дилер на дрога од висок ранг. Бидејќи оваа

популација е тешко достапна за испитување, тие биле охрабрени да направат етнографско истражување со кое ќе покажат како овие луѓе живеат, мислат, делуваат, односно, како изгледа светот од нивна перспектива. Истражувањето било теренско, со примена на методот на партиципативно набљудување. Адлерови поминале 6 години во секојдневно набљудување на дилерите на дрога, патувале со нив, оделе на забави и средби, ги следеле нивните планови и бизниси, разговарале и правеле сè она што тие го прават, освен продавањето дрога.

Кои се разликите во истражувачките приоди на Хирши и Адлер?

*- Разлики во целта и приодот кон истражувањето.*

Хирши во предговорот на својата книга вели дека цел на неговото истражување е да се провери, тестира една теорија за деликвенција. Тој ја создал својата теорија претходно, а истражувањето требало да покаже дали е таа точна или не.

Квалитативните истражувачи најчесто се противници на идејата да се тргне однапред од одредена теорија која би го насочувала истражувањето. Адлерова на крајот извлекува заклучок дека бавењето со дилерство на дрога е компонента на еден хедонистички стил на живеење, но тоа не било теорија од која претходно тргнала или настојувала да ја провери, туку индуктивно извлечено сознание од нејзиното истражување.

*- Разлики во приемиот на испитаниците и користените истражувачки техники.*

Хирши ги третирал сите испитаници еднакво, применувал ист прашалник и исти упатства за сите. Адлерова користела помалку стандардизиран приод, нејзиниот примерок трпел промени, врските со испитаниците биле на различно ниво, користела набљудување, конверзација, неформално интервју.

*- Разлики во анализата и интерпретацијата на резултатите.*

Хирши високо и прецизно дефинирал сè, барал каузалитет, резултатите статистички ги обработил и ги претставил во табели. Адлерова резултатите ги интерпретирала дескриптивно, со многу наводи и детални описи. Тоа биле квалитативни, а не нумерички податоци.

Како да се гледа на овие две стратегии? Што би станало ако двата истражувачи меѓусебно би ги замениле проблемите на истражување, а би ги задржале истите методи. Веројатно ни едниот ни другиот не би извлекол некои позначајни сознанија. Се работи за две стратегии, две парадигми, два различни начина на раководење на истражувањето. Изборот дали да се користи едниот или другиот зависи од адекватноста и можноста тие да одговорат на одредени истражувачки проблеми.

Разликите меѓу истражувачките техники што се користат во квантитативните и квалитативните истражувања се прикажани со шема 2.

**Шема 2: Квалитативни и квантитативни техники на истражување**

ИСТРАЖУВАЧКИ ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ	
Квантитативни	Квалитативни
Систематско набљудување, однапред структуриран протокол:	Партиципативно набљудување, да се разбере перспективата на испитаниците:
Содржинска анализа, набројување во категории што ги определил истражувачот:	Текстуална анализа, да се разберат категориите на испитаниците:
Анкета, случаен примерок, фиксиран избор на одговори:	Интервју на мал примерок, неструктурирано, отворени прашања:
Транскрипти, да се провери точноста на аудио/видео записот, ретко се применуваат:	Транскрипти, да се разбере како испитаниците го организираат својот говор:

Како што гледаме, некои истражувачки техники, како на пример, систематското набљудување и анкетирањето се карактеристични за квантитативните истражувања, додека други, од типот на партиципативното набљудување и слободното интервјуирање се типични за квалитативните истражувања. Постојат и истражувачки техники, како на пример, техниката анализа на содржина, кои се применуваат и во едните и во другите истражувања, но во зависност од тоа дали станува збор за квантитативно или квалитативно истражување, тие добиваат различен облик и се модифицираат според целта на конкретното истражување.

За разликите меѓу едните и другите истражувачки техники и нивните карактеристики подетално ќе се зборува во делот посветен на нив.

### ***ПРИРОДАТА НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА***

Иако и меѓу самите квалитативни истражувања постојат разлики, сепак сите тие имаат заеднички белези, кои ги одделуваат од другите видови истражувања. Овие карактеристики истовремено ја откриваат природата на квалитативните истражувања. Еве некои од нивните позначајни карактеристики:

#### **А. Истражувањето се одвива во природна средина.**

Квалитативните, особено етнографските истражувања често имаат за цел да ги откријат односите или културните белези на некоја заедница, односно да дојдат до сознанија за начинот на кој индивидуите гледаат на појавите и односите во нивната заедница. За да се дојде до вакви видови податоци истражувачот мора да работи теренски, во природни услови. Дури и кога се работи за видео или аудио снимање на одредени појави, сепак не може сè да се остави на апаратите, туку истражувачот мора да ги запознае и земе предвид условите во кои се врши снимањето на податоците.

Квалитативните истражувања секогаш се одвиваат во природна средина, не постои вештачки создадена истражувачка ситуација, ниту внесување на надворешни варијабли.

#### **Б. Истражуваните појави се гледаат низ очите на испитаниците.**

Најчеста цел на овие истражувања е да се открие и разбере начинот на кој луѓето го перцепираат светот и ги толкуваат настаните во општеството. Иако ова изгледа претежно социолошка преокупација, истражувањата од овој вид се значајни и за научно-истражувачката работа во педагогијата, бидејќи погледите, сфаќањата на наставниците и учениците како индивидуи, го обликуваат процесот на наставата повеќе отколку што ние обично мислиме.

#### **В. Дескриптивност**

За разлика од квантитативните истражувања каде обично истражувачот има за цел да утврди одредени причинско-последични односи, квалитативните истражувачи се бават со опишување на феномените како што се дадени, како што постојат во стварноста. Дескриптивноста, како карактеристика на квалитативните истражувања, е условена од целта на истражувачот да се приближи до испитаниците и да разбере што точно тие мислат за одредени општествени проблеми или ситуации. Затоа во извештаите на овие истражувања се присутни детални описи на појавата што се следела, со користење на наративен стил, за разлика од егзактниот и прецизен јазик со кој се служат квантитативните истражувачи.

#### **Г. Флексибилност**

Квалитативните истражувања се карактеризираат со флексибилност. Кај нив не постои строга рамка по која би се водел истражувачот, туку таа може да се менува во зависност од текот на истражувањето. Проектот на истражување иако е претходно разработен, не е цврст, непроменлив, туку може да се менува и



дополнува во текот на истражувањето. Флексибилноста на дизајнот на истражување нормално доведува и до флексибилен редослед на етапите на истражување. Процесот на истражување не се одвива линеарно, етапа по етапа, туку две или повеќе етапи на истражувањето може напоредно да се одвиваат или циклично да се повторуваат. На пример, често се случува по анализата на добиените податоци повторно да се вратиме на етапата "собирање податоци". И етапите на формулирање и докажување на хипотезите не се стриктно определени, туку во самиот процес на истражување се јавуваат и формулираат нови хипотези.

За определување на карактерот на квалитативните истражувања, кај различни истражувачи среќаваме различни дефиниции. На пример, професорот Поасо од Квебек (Yves Poisson) до суштината на квалитативните истражувања доаѓа преку основното значење на терминот квалитет. Тој вели:

'Зборот квалитет често во мислите на луѓето поттикнува идеја на нешто значајно, суштествено или нужно. Тоа е точно и значењето што треба да се задржи кога станува збор за квалитативните истражувања, зашто истражувачот настојува да дојде до суштината на човечките феномени.'

(Poisson, 1990, стр. 16)

Најзначајните белези на квалитативните истражувања кои ја откриваат нивната суштина се дадени во табела 1:

**Табела 1: Карактеристики на квалитативните истражувања**

<i>Квалитативни истражувања</i>
- ги расветлуваат оние аспекти на општествените појави кои не можат (лесно) да се квантифицираат;
- насочени се кон поединечни случаи;
- не наметнуваат, туку откриваат значења;

- настојуваат да го протолкуваат и интерпретираат човековото однесување, неговиот начин на поимање на стварноста, мислите, верувањата;

- избегнуваат претходни концепти и теории;

- нема структурирани инструменти, во нив истражувачот претставува вид мерен инструмент;

- насочени се кон процесите, а не кон резултатите.

### РЕФЕРЕНЦИ

1. Adler, PA (1985): *Wheeling and Dealing: An Ethnography of an Upper-Level Drug Dealing and Smuggling Community*. Columbia University Press, New York.
2. Bryman, A (1994): *Quantity and Quality in Social Research*. Routledge, London.
3. Burrell, G, Morgan, G (1979): *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Heineman Educational Books, London.
4. Cohen, L, Manion, L (1994): *Research Methods in Education* (4th ed). Routledge, London.
5. Halfpenny, P (1979): *The Analysis of Qualitative Data*. *Sociological Review*, vol. 27, no.4, 799-825.
6. Hirschi, T (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.
7. Poisson, Y (1990): *La Recherche Qualitative en Education*. Presses de l'Université du Québec, Québec.

### III. СОВРЕМЕНИ КВАЛИТАТИВНИ ИСТРАЖУВАЊА

#### *ВИДОВИ КВАЛИТАТИВНИ ИСТРАЖУВАЊА*

Поимот квалитативни истражувања подразбира широк обем на можни стратегии и истражувачки техники. Квалитативните истражувања иако припаѓаат на една иста група или методолошка ориентација, сепак меѓусебно се разликуваат. Тие во себе вклучуваат различни видови истражувања, како на пример, етнографски, историографски, акциони и други применети педагошки истражувања, владини истражувања кои треба да ја развиваат образовната политика (вреднување на програми, наставни методи), квалитативни психолошко-когнитивни истражувања (особено за деца со пречки во развојот), итн.

Од овие причини често кај истражувачите среќаваме и други термини кои треба попрецизно да го определат видот на квалитативно истражување што тие го презеле. Најчесто користени вакви термини се: теренска работа, етнографија, историја на случајот, интерпретативна процедура, итн. Квалитативните истражувања се нарекуват и херменеутички, феноменолошки, натуралистички, интерактивни. Сите овие термини содржат во себе елементи на квалитативните истражувања, но е неправилно да бидат изедначувани. Нивното користење обично изразува желба на истражувачот да го акцентира видот на истражување што самиот го спровел. На пример, антрополозите најчесто го користат терминот теренска работа за да го потенцираат начинот на кој дошле до податоците, но додека порано тој навистина означувал работа на отворен терен, во поле, денес истиот термин има пошироко значење и се користи и во педагошките истражувања.

Бројноста и разновидноста на истражувачките стратегии кои може да се користат во квалитативните истражувања ја отежнуваат работата на нивната класификација. Авторите воопшто не се изедначени ни по однос на критериумите, ни по однос на бројот на категории во кои може да се класифицираат истражувањата. Многу од нив во своите студии посветени на квалитативните истражувања и воопшто не прават класификација, туку едноставно ги набројуваат различните видови истражувања, методи и техники, без да истакнат критериуми за нивно разликување.

Различните видови квалитативни истражувања ние се обидовме да ги класифицираме на следниов начин:

1. Истражувања ориентирани кон документи (биографски метод, анализа на содржина);

2. Истражувања ориентирани кон појавите или односите во една заедница (етнографија, партиципативно набљудување);

3. Истражувања ориентирани кон јазикот или вербалната комуникација (етнометодологија, анализа на говорот, анализа на конверзација).

### ***1. ИСТРАЖУВАЊА ОРИЕНТИРАНИ КОН ДОКУМЕНТИ***

Во групата квалитативни истражувања ориентирани кон обработка на документација може да се вбројат неколку видови истражувања. Еден од покарактеристичните видови претставува истражувањето со примена на *биографскиот метод*. Овој метод се користи кога имаме за цел да направиме реконструкција на животот на некоја индивидуа. При тоа се користат готови материјали, дневници, автобиографии и слични документи, како и материјали што ги создава самиот истражувач по пат на разговор со своите субјекти. Во западната литература биографскиот метод најчесто се среќава под името *метод*

на живојна историја (life history method), а скоро како синоними се користат и називите: метод на живојна приказна (life-story method), метод на лични извештаи (personal accounts), метод на лични документи (personal documents), итн.

Биографскиот метод обично подразбира сеопфатен извештај за животот на некоја личност. Ваквиот извештај се изработува во текот на еден подолг, во некои случаи повеќегодишен период, при што истражувачот дава благи упатства со кои го поттикнува субјектот сам да пишува или зборува за настани од неговиот живот. Според тоа, овие белешки, освен во писмена форма, можат да бидат и во вид на аудио записи, снимени на касетофонска или магнетофонска лента. Податоците добиени од записите и разговорите со избраниот субјект, потоа се дополнуваат и споредуваат со податоци од други лични документи: писма, дневници, фотографии. Материјалот за обработка може да се дополни и со податоци од разговори со други лица, познаници на субјектот или со интензивно набљудување на неговиот живот, доколку е тоа можно. Затоа и покрај свртеноста кон документацијата, овој метод, како што истакнува Пламер има карактеристики на "интерактивен и кооперативен" метод. (Plummer, 1983). Како пример за ова може да ни послужи извадокот од едно доста цитирано истражување на Луис (Lewis, 1961). Овој американски истражувач го користи методот на животна историја за проучување на животот во едно мексиканско село. Луис водел групен разговор со петте членови на семејството Санчез (Sanchez). Опишувајќи го своето искуство од примената на овој метод, тој вели:

"... Јас ја охрабрував слободната асоцијација и бев добар слушател. Се обидував систематски да покријам широк дијапазон на теми: нивните најрани сеќавања, нивните соништа, нивните надежи, стравови, радости и страдања; нивната работа; нивните односи со

пријателите, роднините, работодавците; нивниот сексуален живот; нивниот концепт за праведност, за вера, за политика; нивното знаење од географија и историја; накратко, нивниот тотален поглед на свет. Многу од моите прашања ги поттикнаа да се изразат себеси за теми за кои, можеби никогаш дотогаш не помислиле."

(Lewis, 1961, стр. XXI)

Истражувањата со биографскиот метод, без разлика дали станува збор за животна историја, животна приказна или лични извештаи, може да ги определеме како неструктурирани, некуантитативни истражувања во кои истражувачот со користење на лични документи настојува да го проучи искуството на некоја личност и да ни ги претстави нејзините размислувања, погледи и сфаќања за светот околу неа.

#### *Крајок историски осврт кон појавата и развојот на биографскиот метод*

Биографскиот метод веќе поодамна се користи во општествените науки. Како истражувачки метод почнува да се користи во социолошките истражувања на почетокот на овој век. Неговата примена за прв пат е забележана во истражувањата на Чикашката социолошка школа. Претставниците на оваа школа Томас и Знаниецки се првите истражувачи што го употребиле биографскиот метод во познатото истражување "Полскиот селанец во Европа и Америка" (Thomas, W.I.; Znaniecki, F. 1918). Некои методолози ова истражување го сметаат за пресвртница во развојот на општествените научни методи.

Примената на биографскиот метод во научните истражувања претставувал придонес кон општата ориентација за согледување на субјективната страна на општествените процеси, без која не било возможно тие да бидат разбрани и толкувани во целост. Биографскиот

метод можел да ги расветли животните околности на луѓето, да допре до нивните мисли, сфаќања, да ги открие мотивите за нивно делување. До овие податоци се доаѓало со користење на документи од личен карактер (писма, дневници, автобиографии) од каде и произлегуваат термините "метод на животна историја", "метод на животна приказна" или "метод на лични документи". Автобиографиите биле пишуваани од избрани, типични претставници на одредена структура на население или општествена група која била интересна за истражувачите. Во студијата за полскиот селанец тоа била личноста на Владек Вишниеви (Wlodek Wiczniowski) кој, во договор со истражувачите, за три месеци напишал обемна автобиографија во која на сопствен начин се обидел да го согледа својот живот. Покрај личните документи, чикашките истражувачи користеле и официјални, службени документи од институционален карактер: документации од агенциите за имиграција и други општествени организации, архивска документација и слично. Користењето на институционалните извори дало пошироко значење на овие истражувања бидејќи овозможило согледување на поглобални општествени проблеми и надминување на рамките на поединечните случаи. Секако дека вредноста и значењето на овие први социолошки истражувања не е само во обемноста на користената граѓа, туку и во проникливоста на заклучоците на истражувачите за што било потребно богато животно искуство и познавање на дадената проблематика.

Студијата на Томас и Знаниецки отворила многу методолошки расправи за валидноста на биографскиот метод во научните општествени истражувања. Критиките на некои автори (Блумер, 1946) главно се однесувале на релијабилноста на користениот материјал и на репрезентативноста на примерокот. Тие се сомневале во можноста истражувачот да се потпре на личните писма и документи како

сигурен, индуктивен материјал, како и во оправданоста избраните субјекти, пишуваачи на автобиографиите, да се сметаат за вистински претставници на својата група. Критиките за ненаучноста на биографскиот метод се однесувале и на неговата ориентираност кон поединечните настани и "субјективните" вистини, а не кон универзалните правила и законitosti што треба да претставуваат цел на науката. Од друга страна, пак, поборниците на биографскиот метод истакнувале дека тој води кон она што е автентично, реално и вистинито за самите субјекти на општествените процеси, што воедно претставува најважна и единствена вистина.

Под влијание на Чикашката школа, биографскиот метод почнал да се применува и во други земји. На пример, познато е "биографското движење" во Полска кое се развило под директно влијание на Знаниецки.<sup>1</sup> Тој и негови полски соработници почнале да практикуваат нов вид научни активности кој се состоел од распишување јавни конкурси за прибирање на автобиографии и "животни приказни" од најразлични структури на луѓе: селани, рудари, учители, невработени, и други. Интересно е што овие конкурси наишле на голем одзив кај населението. Биле испраќани илјадници ракописи. Така, во Полска покрај научното и истражувачко значење, биографскиот метод одиграл своја улога во културното мобилизирање на населението и се сметал за нова литературна форма. Пристигнатите автобиографии биле прегледувани, анализирани и објавувани во повеќетомни изданија. Карактеристично за полскиот приод е што автобиографиите и "животните истории" се користеле како доминантни и единствени документи, за разлика од американските истражувачи кои во примената на биографскиот метод користеле и документи од институционален карактер (податоци од архиви, службени извештаи,

---

<sup>1</sup> Во 1920 година Знаниецки оди во Полска каде продолжува со интензивна истражувачка работа и популаризирање на биографскиот метод.



документи од општествени организации и итн). Во Полската школа биле направени повеќе значајни истражувачки студии кои поради јазикот останале подолго време недостапни за пошироката јавност.

За разлика од Полска каде биографскиот метод континуирано се користел и развивал од 20-тите години наваму, во другите земји тој станува популарен во 60-тите и 70-тите години, кога се афирмираат и другите квалитативни истражувачки методи. Неговата повторна популарност се должи на потребата од приближување на науката до животот, односно ослободување од нејзината затвореност во професионалните институции. Биографскиот метод, како и останатите квалитативни методи треба да знесе живост и да ги "очовечи" општествените истражувања.

Во 70-тите години во Европа расте интересот за примена на биографскиот метод. Неколку меѓународни конгреси и поголем број публикации се посветени на неговата улога во научните општествени истражувања. Тоа наскоро ќе резултира со квалитативни промени во начинот на неговата примена.

#### *Современа примена на биографскиот метод*

Во текот на својот седумдесетгодишен развој биографскиот метод претрпел извесни модификации. Карактеристично за неговата современа примена е проширувањето на предметот на проучување, односно фокусирање не само кон микро, туку и кон макро општествените процеси.

Денес биографскиот метод се користи и во педагошките истражувања, најчесто под називот "метод на животна историја". При тоа се сретнуваат различни варијанти на примена на овој метод од страна на истражувачите. Кај авторите Хичкок и Хјуз (Hitchcock, G; Hughes, D: 1989) се сретнува поделба според видот и начинот на презентирање на податоците добиени со овој метод. Тие разликуваат

два вида животна историја: *ретроспективна* и *современа* животна историја. Во ретроспективната животна историја се реконструираат настани што се случиле во минатото од сегашна точка на гледање на субјектите. Во современата или тековна животна историја се опишуваат настаните од секојдневниот живот на индивидуата онака како што тие се одвиваат, во дадено време и простор.

Според начинот на презентирање може да се разликуваат: натуралистички, тематски-обликуван и интерпретативен начин на презентирање на податоците добиени со методот на животна историја.

Во натуралистичкиот начин на презентирање, податоците се дадени изворно како што ги искажал самиот автор, а истражувачот од своја страна може да даде краток увод, коментар и заклучок.

Тематски-обликуваниот начин подразбира изворно презентирање на податоците, но тие се групирани и подредени по теми од страна на истражувачот. Зборовите на избраниот субјект се задржуваат во оригинал, а истражувачот го определува редоследот на нивно презентирање.

Во третиот, интерпретативен начин на презентирање, влијанието на истражувачот е поприсутно и се огледува во уредувањето и интерпретирањето на податоците на негов начин, во сепак задржувајќи ја нивната суштина и автентичност.

За каков начин на презентирање ќе се одлучи истражувачот секако зависи од целта на неговото истражување, на пример, дали сака да претстави поединечен случај или пошироко да расветли одредена појава, па дури и да развие и докаже одредена теорија. Што се однесува до изворите на податоци кои се користат во биографскиот метод тие може да бидат различни како најчесто користени извори се автобиографиите и дневниците.

И покрај зголемената популарност на методот на животна историја, неговата примена во педагошките истражувања се уште не е

толку масовна како во социолошките. Сепак постојните истражувања со примена на овој метод ги откриваат перспективите за негово понатамошно користење во проучувањето на различни педагошки проблеми. За разновидноста на подрачјата на негова педагошка примена зборуваат и насловите на истражувачките студии во кои е користен овој метод: Сајкс и др.: Кариерата на наставниците (Sikes, P.; Measor, L.; Woods, P. 1985); Гудсон: Изработка на курикулумот (Goodson, I. 1988); Екер: Наставниците, полот и кариерата (Acker, S. 1989); Еветс: Жените во основното образование (Evetts, J. 1990); Еветс: Искуство со изборот на раководители во средното образование: континуитет и промена (Evetts, J. 1991).

Податоците од овие и слични истражувања не само што претставуваат вреден и продлабочен увид во педагошката практика, туку и ни го откриваат односот, врската меѓу личните проблеми на субјектите и прашањата од општ интерес.

## ***2. ИСТРАЖУВАЊА ОРИЕНТИРАНИ КОН ПОЈАВИТЕ И ОДНОСИТЕ ВО ЕДНА ЗАЕДНИЦА***

Втората група истражувања во нашата класификација, се оние кои за своја цел имаат проучување на појави или односи во една заедница. Ова е група на дескриптивно-интерпретативни и етнографски истражувања. Под поимот интерпретативни, подразбираме истражувања со кои се настојува да се објаснат социјалните или културните настани преку искуството и сознанијата на луѓето кои се дел од тие настани. Интерпретативните истражувања се свртени кон секојдневниот живот на луѓето и се базирани исклучиво на дескрипција на одделни фрагменти од тој живот.

Некои автори не прават разлика во определувањето на истражувањата како квалитативни, етнографски или интерпретативни.

Други, пак, нив ги разграничуваат укажувајќи на различната општост на споменатите атрибути. На пример, за Ноблит, интерпретативното и квалитативното се поими со поголема општост од поимот етнографско. Тој вели:

"Интерпретативното е поим кој ја определува *парадиџмата* на истражувањата ... Квалитативното, според нас, се однесува на сите пристапи кои ја практикуваат интерпретативната парадигма, меѓу другите вклучувајќи ја етнографијата, истражувањата со проучување на случајот, интензивното интервјуирање, и анализата на говорот. Етнографското се однесува на еден базичен интерпретативен пристап кој е заеднички и за антрополозите и за социолозите. ... Со ова обично мислиме на подолготрајни, интензивни проучувања што во себе вклучуваат набљудување, интервјуирање, и преглед на документи (како и преглед на други производи на човекот.)"

(Noblit, 1988, стр. 13)

Етнографијата е една од примарните истражувачки традиции базирани на дескрипција. Етнографските истражувања се поврзани со проучување на културата на една заедница, но додека во почетокот се однесувале на културата на народите во колонизираните земји и биле практикувани главно од антрополозите, денес тие имаат многу пошироко значење и се користат во социологијата, педагогијата и другите науки. Етнографијата може да се дефинира како приод на истражување на општествената стварност кој има за цел да ја опише и анализира културата и однесувањето на луѓето и нивните заедници од точка на гледање на оние кои се предмет на истражување.

Во литературата се зборува за повеќе видови етнографија. *Класичната* етнографија "ја опишува културата или дел од неа преку опишување на верувањата и обичаите на определена група што се

проучува, и покажува како различните делови придонесуваат кон културата како унифицирана единствена целина." (Jacob, 1987, стр. 10)

Покрај класичната етнографија се зборува и за *ситурационална* етнографија која е насочена кон општествената организација и односите во неа, откриени преку т.н. когнитивни мапи. Тоа значи откривање на односи во една заедница преку сфаќањата на субјектите што ги градат тие односи.

Трет вид етнографски истражувања се *микроетнографските* кои се фокусирани на комуникацијата и интеракцијата меѓу членовите на определена група или меѓу различни културни групи. Етнографијата на комуникацијата го открива односот на микро процесите со макро процесите во културата и општествената организација. Применето во педагошката научно-истражувачка работа тоа може да се однесува на различноста на формите на образование во различни култури и субгрупи во општеството. Често се случува и во иста одделенска заедница да постојат ученици кои заради различното социјално и етничко потекло имаат различно искуство што ја отежнува работата на наставникот. Влијанието на етничките и социјалните фактори врз образованието на децата претставува чест предмет на проучување на етнографските истражувачи.

Денес, британските истражувачи како етнографски истражувања ги определуваат сите истражувања во училищата во кои со помош на партиципативно набљудување се проучува социјалната структура на одделенската заедница. Се смета дека одделението со својот социокултурен состав претставува микросвет на пошироката заедница, во кој членовите имаат свој статус, поделеност на улоги и развиена мрежа на односи.

Етнографијата во педагогијата обезбедува богати, описни податоци за активностите и сфаќањата на партиципиентите на

образовниот систем. Етнографите ги документираат и животите на наставниците, студентите и администраторите во образованието, при што обично поаѓаат од определен културен концепт.

### 3. ИСТРАЖУВАЊА ОРИЕНТИРАНИ КОН ЈАЗИКОТ

Третата група на квалитативни истражувања, според нашата поделба се истражувања ориентирани кон проучување на говорот или јазикот на група испитаници. Во оваа група би се вклучиле етнометодолошките истражувања, истражувањата на анализа на говорот, анализа на конверзацијата, итн.

Анализата на говорот (discourse analyses) како метода треба да обезбеди "увид во формите и механизмите на човековата комуникација и вербалната интеракција" (Van Dijk, 1985, стр. 4). Тоа се лингвистички истражувања кои го проучуваат пишуваниот или устен говор во одредена природна средина.

За пристапот на истражување што се нарекува **анализа на конверзација** (conversation analysis) е карактеристично што во него се користат транскрипти од аудио или видео записи на разговор со индивидуи, при што конверзацијата се презентира изворно, онака како што се случила во една природна ситуација. Истражувачот потоа може да даде своја интерпретација на текот на настаните. И во овој пристап се забележува влијанието на феноменолозите во настојувањето да се задржи акцентот на перспективите на испитуваниот субјект. Од ваков непреработен начин на презентирање на податоци, читателот треба сам да извлече сознанија и заклучоци за дадената појава.

Многу често во квалитативните истражувања се користат и комбинации на неколку истражувачки техники, односно истражувањата имаат комбиниран карактер. На пример, доста популарен вид се истражувањата на *историја на случајот*.

Историјата, проучувањето или анализата на случајот (case history, case study) може да е насочена не само на истражување на појави кај индивидуи, туку и на други процеси што сакаме ретроспективно да ги истражине. При ова користиме т.н. досие на случајот, како архива на сирови податоци кои понатаму се обработуваат. Анализата на случајот често подразбира и следење на појавата во текот на извесен период со помош на партиципативното набљудување. Затоа овие истражувања може подеднакво да припаѓаат и на првата и на втората група истражувања во нашата класификација.

Техниката на *наративна анализа* (narrative analysis) исто така претставува комбинација на повеќе истражувачки стратегии и во себе содржи примеси на биографскиот, аналитичкиот метод, методот на историја на животот и интервјутото. Со неа се следи хронологијата на животот на одредена личност, со откривање на нејзините особини, начинот на размислување, причините што влијаеле врз одредени нејзини постапки, итн. Во извештаите на ваквите истражувања околу 50% од текстот содржат наводи на зборови или размислувања на личноста за која станува збор, а остатокот се коментари на истражувачот.

Како посебен вид квалитативни истражувања базирани на техниката на наративна анализа се и т.н. *феминистички* истражувања или истражувања со феминистичка методологија. Иако кај нас малку познати, тие на запад стануваат сè популарни, па дури на некои западни универзитети се слушаат како посебен предмет. Еден типичен пример на ваков вид истражување е студијата на Гинсберг за погледите и сфаќања на жените-активисти во однос на прашањето за абортусот. Гинсберг настојува да објасни зошто овие жени имаат позитивен став кон абортусот, откривајќи ни ја нивната позиција преку нивни сопствени кажувања. Меѓу другите, овде е присутна феминистичката

студија "Животната приказна на Кеј Балард", жената што 1981 година ја отворила првата клиника за абортуси во Индијана, САД (Kay Ballard's Life Story, 1986). Во студијата се открива животот на Кеј почнувајќи од семејството од кое потекнува, начинот на кој била воспитувана, премрежијата што подоцна и се случиле во животот и сите оние настани кои придонесле таа да стане феминистка и да ја отвори споменатата клиника. Текстот е поткрепен со бројни нејзини размислувања изворно цитирани, со кои таа ги објаснува своите постапки во животот или раскажува за настани што се случиле.

Во наративната анализа не постои строго утврдено правило како да се трансформира говорот на испитаниците во пишуван текст. Некои истражувачи како Гинсберг се поконвенционални, и нивната интерпретација е фокусирана на одредени сегменти на појавата кои претходно ги определиле. Други пак одат многу поопширно, опфаќаат повеќе теми, а извлекуваат помалку заклучоци. Се случува авторите премногу да го наметнат своето толкување на настаните во однос на автентичните размислувања на личностите за кои се пишува. Тоа може да го оневозможи читателот да извлече правилни заклучоци за темата која се обработува во споменатата студија.

Во овој преглед накратко беа претставени некои покарактеристични видови квалитативни истражувања и не сметаме дека тој е целосен и сеопфатен. На крај, уште би ги споменале **акционите истражувања**, како вид на истражувања кој е особено популарен и користен во педагошката научно-истражувачка работа. Иако првите идеи за овие истражувања потекнуваат одamna (Курт Левин, 1944), како методолошки и епистемолошки пристап почнува вистински да се развива и користи во почетокот на 30-тите години. Акционите истражувања можат да бидат од различен карактер, и не се секогаш исклучиво квалитативни. Сепак, поради нивната теренска



природа, поради следењето на појавите во нивниот природен контекст, поради приоритетот што го даваат на квалитативните истражувачки техники, тие со право можат да се вбројат во истражувања со интерпретативен, дескриптивен или етнографски карактер. Најчесто користена техника во акционите истражувања е набљудувањето и тоа применето на поединечни случаи. Но, за разлика од социолошките истражувања каде што обично станува збор за една мала група како предмет на проучување, во педагошките истражувања сè повеќе се преземаат тимски истражувања со вклучување на повеќе истражувачи, во кои компаративно се следат и анализираат поголем број поединечни случаи. Акционите педагошки истражувања најмногу се баваат со проблемите на изработка и вреднување на програми, со ефикасноста на наставните методи и постапки, со интеракцијата во воспитните групи и со професионалното усовршување на наставниците.

### *МЕТА-ЕТНОГРАФИЈА*

Настојувањата на методолозите да ги развијат и популаризираат квалитативните истражувања резултираат со доста голем број публикувани дела во последнава деценија, кои се однесуваат на стратегиите за преземање на едно квалитативно истражување, на суптилноста на теренската работа на истражувачот и особено начините на анализа, транскрипција и интерпретација на квалитативните податоци. Некои методолози отидоа и понатаму, обидувајќи се да ги расветлат проблемите врзани за компаративното проучување на квалитативните истражувања, што подразбира синтетизирање на резултати од повеќе истражувања врз нивна претходна поединечна анализа. Меѓу позначајните истражувачи што се занимаваат со оваа проблематика се Ноблит (George W. Noblit) и Хер (R. Dwight Hare) кои се автори на книгата 'Мета-етнографија' (Meta-

ethnography, 1988) во која се разгледуваат поголем број прашања врзани за синтетизирањето на квалитативните студии. Мета-етнографијата, може да се рече, има заеднички интерес со мета-анализата на квантитативните истражувања, а тоа е систематското собирање и компарирање на емпириски истражувања за кои имаме некаков интелектуален интерес. Но, за разлика од мета-анализата која ги синтетизира податоците, мета-етнографијата ја синтетизира содржината, открива нови врски и значења и ги реинтерпретира резултатите на истражувањата од определена проблематика. Нејзината задача воопшто не е едноставна зашто таа е повеќе од просто акумулирање на студиите или од некаков интерпретативен преглед на литература. Специфичноста на проблемите кои се третираат во квалитативните истражувања, нивниот културен и социјален контекст, честопати поставува сложени и софистицирани задачи пред мета-етнографот, задачи врзани за културната многујазичност. За правилна интерпретација на содржината на етничка студија не само што е важно да биде точно преведена, туку и да се разбере социјалниот и културниот контекст во кој таа се одвивала, како и теориите на кои е заснована. Во тоа се состои и специфичноста на мета-етнографскиот пристап. Според Ноблит, тоа е начин да се надмине 'бирократизацијата' во анализирањето на податоците. 'Ние сме насочени кон интерпретирање, не анализирање. Сметаме дека синтетизирањето на квалитативните истражувања треба да биде исто толку интерпретативно колку и било кој етнографски извештај' - вели тој. (Noblit, 1988. стр. 11)

Мета-етнографијата создава извесен ред во шаренилото на студии, открива нови значења и не учи да бидеме вешти, внимателни и критични читатели на извештаите од квалитативните истражувања.

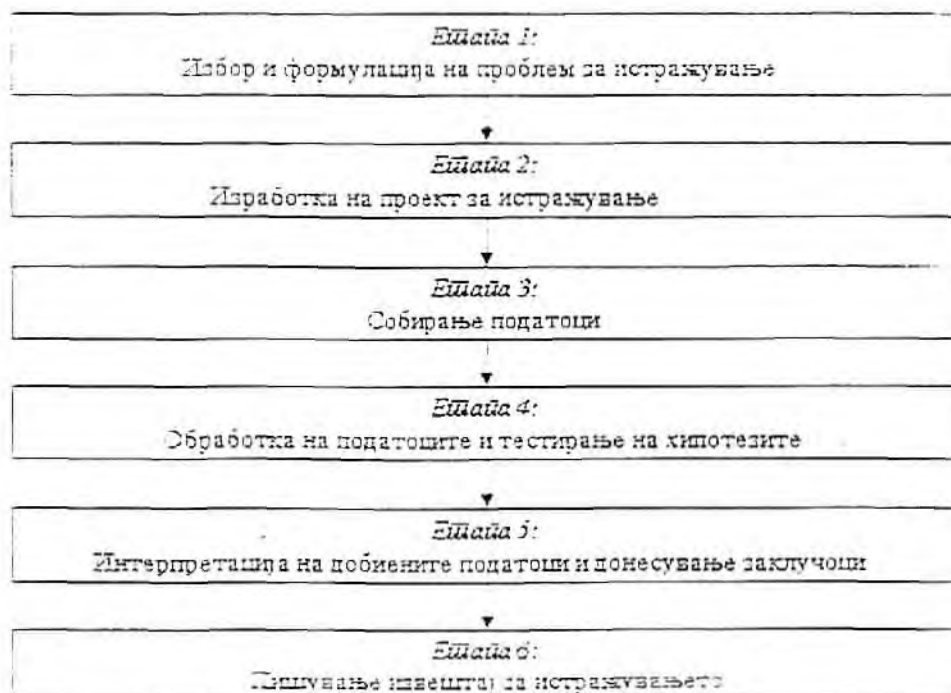
## РЕФЕРЕНЦИ

1. Acker, S (1989): *Teachers. Gender and Careers*. Falmer Press, Lewes.
2. Evetts, J (1990): *Women in Primary Teaching*. Unwin Hyman, London.
3. Evetts, J (1991): *The Experience of Secondary Headship Selection: Continuity and Change*. *Educational Studies*, 17 (3), 285-294;
4. Ginsburg (1986): *Kay Ballard's Life Story*, Personal Narratives Group, USA, Indiana.
5. Goodson, I (1988): *The Making Of Curriculum*. Falmer Press, Lewes.
6. Hitchcock, G; Hughes, D: (1989): *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. Routledge, London.
7. Jacob, E (1987): *Qualitative Research Tradition: A Review*. *Review of Educational Research*, 57 (1), 1-50;
8. Lewis, O (1961): *The Children of Sanchez*. Vintage, New York.
9. Noblit, GW & Hare, RD (1988): *Meta-ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. *Qualitative Research Methods Series No. 11*. Sage University Paper.
10. Plummer, K (1983): *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. Allen & Unwin, London.
11. Sikes, P; Measor, L; Woods, P (1985): *Teacher Careers*. Falmer Press, Lewes.
12. Thomas, W.I.; Znaniecki, F. (1918): *The Polish Peasant in Europe and America*. University of Chicago Press, Chicago.
13. Van Dijk, T (1985): *Handbook of Discourse Analysis (Vol. 1-4)*. Academic Press, London.

## IV. ТЕКОТ И ЕТАПИТЕ НА КВАЛИТАТИВНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ

Зборувајќи за разликите меѓу квалитативните и квантитативните истражувања истакнавме дека текот по кој се одвиваат квалитативните истражувања е различен од оној кај квантитативните. Квантитативните истражувања повеќе или помалку имаат утврден редослед на одвивање на етапите кој започнува со една предистражувачка фаза во која се избира проблемот на истражување и се изработува истражувачки проект. Потоа доаѓа истражувачкиот дел во кој со примена на соодветни техники и инструменти се собираат податоците, по што следи нивна анализа, интерпретација и донесување заклучоци. На крајот се пишува извештајот за истражувањето.

**Шема 3: Вообичаен редослед на етапите кај квантитативните истражувања**



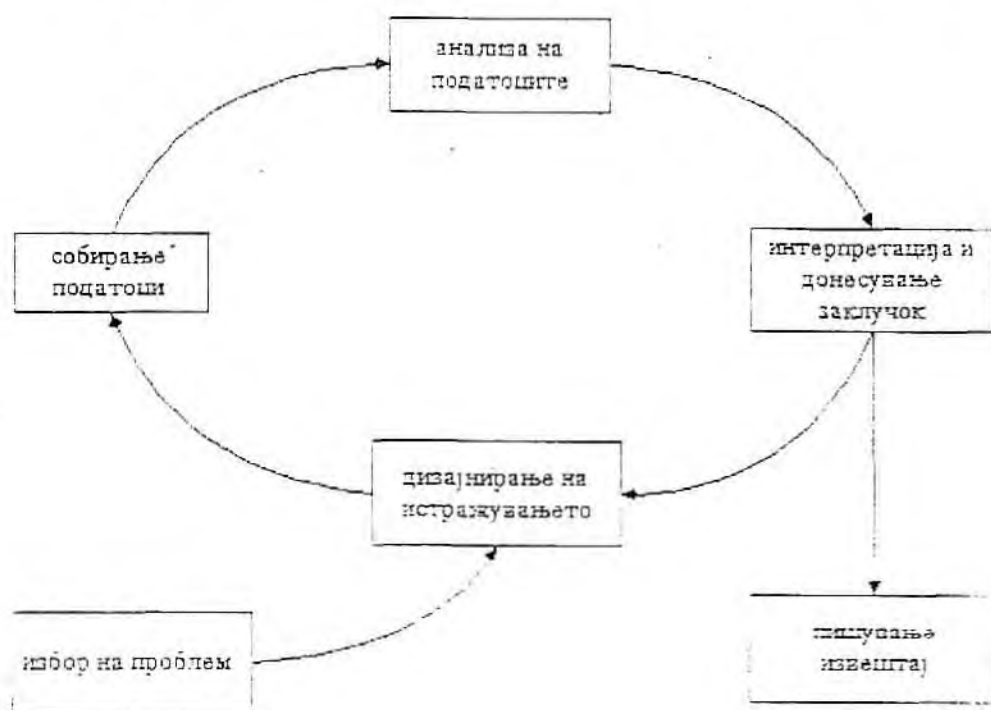
Процесот по кој се одвива квантитативното истражување е линеарен, што значи етапите следат една по друга по редоследот прикажан на шема 3.

Ваквиот редослед на одвивање на етапите на научното истражување со помали или поголеми измени го прифаќаат повеќето методолози. Разлики се јавуваат околу содржината на некои етапи, на пример, повеќе американски методолози, под влијание на Дјуи (J. Dewey), сметаат дека формулирањето на хипотезите треба да следи веднаш по дефинирањето на проблемот за истражување како посебна втора или трета етапа на истражувањето. Методолозите од источноевропските земји под влијание на марксизмот зборуваат за уште една, последна, седма етапа на истражувањето која има посебно значење, а тоа е етапата на примена на сознанијата од научното истражување во практиката. Меѓутоа она што е заедничко кај сите нив е линеарниот тек на истражувањето, односно правилниот и утврден редослед на етапите, една по друга.

Кај квалитативните истражувања не важи овој линеарен модел на одвивање на истражувањето. Редоследот на етапите кај овие истражувања не е строго утврден и тие може да се повторуваат, односно истражувачот повеќе пати да се навраќа на одделни етапи доколку смета дека е тоа потребно.

Текот на квалитативните истражувања е графички претставен со шема 4. Како што може да се заклучи, истражувачките етапи кај квалитативното истражување имаат цикличен, а не линеарен карактер. Во текот на целото истражување генерираат нови прашања, нови хипотези, кои го враќаат истражувачот на некоја од претходните етапи. За текот на квалитативното истражување и содржината на одделните негови етапи подетално се осврнуваме во наредниот текст.

Шема 4: Текот на етапите кај квалитативните истражувања



### ИЗБОР НА ПРОБЛЕМ ЗА ИСТРАЖУВАЊЕ

Изборот на проблем за истражување е прва етапа, карактеристична и за квалитативните и за квантитативните истражувања. Од оваа етапа директно зависи карактерот на истражувањето како и содржината на сите наредни етапи. Кај квалитативните истражувања може да зборуваме за четири основни категории на истражувачки проблеми кои ја определуваат нивната природата:

а) *описни*, кои го анализираат постојното, она што е присутно во дадена ситуација или контекст. Некои автори, како на пример, Ричи и Спенсер (Ritchie, J; Spencer, L), заквите истражувачки проблеми ги нарекуваат *контекстуални*, бидејќи со нив се доаѓа до

информации и се опишува ситуацијата во определен социјален контекст. Тоа можат да бидат проблеми кои се однесуваат на потребите на испитаниците од одредена популација, на нивните ставови и мислења, на потешкотиите со кои се среќаваат во системот, одлуките и акциите што ги преземаат, итн.

б) *дијагностички*, кои анализираат зошто нештата се случуваат. На пример, зошто се раѓаат потребите, зошто постојат одредени ставови кај група испитаници, зошто службите се недоволно ефикасни, зошто се преземаат или не, одредени активности. Кај ваквите проблеми е карактеристично длабинското проучување на појавите и иницирањето на вистински прашања.

в) *евалуативни*, кои анализираат како се одвиваат работите, како оперира одреден систем, како се постигнати одредени цели, какви се ефектите од одредено искуство. Со ваквите истражувачки проблеми треба да се дојде до оценка за одредена ситуација. Во оваа група припаѓаат истражувањата кои имаат за цел да проверат или верифицираат одредена теорија.

г) *стратешки*, кои анализираат што е потребно понатаму да се направи, на пример, какви служби се потребни за да се одговори на барањата, на кој начин програмите за обука да станат поефикасни, како да се подобри системот. Во оваа категорија може да влезат проблемите со кои се бават развојните истражувања и оние кои имаат за цел да развијат одредена теорија.

### **ДИЗАЈНИРАЊЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

По определување на проблемот на истражување се оди кон дизајнирање на истражувањето, односно изработка на истражувачки проект со кој ќе се определи концепциската рамка на истражувањето, неговите димензии, пристапот, итн. Со изработката на проектот на истражување истражувачот треба да ги определи целта и задачите на

истражувањето, да постави појдовни хипотези, да се одлучи за видот на примерок, да се определат за методите и техниките за собирање на податоците и да ги изработи инструментите на истражување.

Дизајнирањето на истражувањето всушност значи да се даде одговор на повеќе прашања врзани за неговиот тек, како што се прашања од типот:

- **Што** конкретно ќе се истражува? Кои настани?

- **Каде** ќе се одвива истражувањето? Кои ќе бидат истражувачки единици, каде тие се наоѓаат?

- **Кои** се субјектите на набљудување? Какви се нивните лични карактеристики, пол, возраст, образование, националност и сè останато што може да биде релевантно за проблемот на истражување?

- **Како** ќе се врши истражувањето? Со кои методи, техники, инструменти?

- **Кога** ќе се истражува? Во кое време на годината, седмицата, денот, колку често и колку долго ќе се следи појавата?

Со еден збор дизајнирањето на истражувањето треба да ги разреши сите дилеми околу неговиот тек, онолку колку што е тоа можно во предистражувачката фаза. Проектот на истражување и понатаму ќе трпи промени, особено по првите излегувања на теренот. Преобемноста на материјалот и податоците што ни ги нуди квалитативното истражување понатаму ќе наметне потреба од уште попрецизно дефинирање на предметот на нашиот интерес и видовите податоци што сакаме да ги добиеме.

### *Избор на примерокој*

При дизајнирањето на квалитативното истражување некои постапки се мошне слични како кај квантитативните истражувања, но некои значително се разликуваат. Една од компонентите која добива поинаков тек кога станува збор за квалитативни истражувања е



стратегијата на избор на примерокот. Во квалитативните истражувања најчесто не може да се врши селектирање на примерокот по случаен избор, туку е потребно користење на други стратегии. Во литературата посветена на квалитативните истражувања се зборува за повеќе видови примероци добиени по различен пат. Ние ќе се задржиме на најтипичните како што се: примерок по проценка, пригоден примерок и примерок "снежна топка".

*Примерокој по проценка* (анг. - judgement) е најтипичен за квалитативните истражувања. Поаѓајќи од предметот на своето истражување, истражувачот одлучува какви испитаници му се потребни и формира критериуми за избор според релевантните карактеристики: пол, возраст, националност, образование, занимање, претходно искуство, итн. Потоа, бара популација на испитаници со такви карактеристики и доколку не се јават одредени проблеми, тие стануваат субјекти на неговото истражување. Овој примерок значи е условен од проценката на истражувачот какви испитаници му се потребни. Како стратегија на избирање, примерокот по проценка не се применува само при изборот на испитаниците - субјектите на истражување, туку и при изборот на настани, активности или процеси што сакаме да ги проучуваме.

Друг вид на примерок доста сличен на претходниот е *пригодниот* примерок. Овој вид примерок се нарекува уште и опортунистички (opportunistic) затоа што истражувачот ги избира оние испитаници кои му се достапни, со кои смета дека ќе може да соработува и кои ќе можат да му ги дадат потребните информации. Варијанта на пригодниот примерок е примерокот "снежна топка".

За примерокот "снежна топка" е карактеристично што се формира постапно со користење на информации од еден извор, па од друг, итн. Истражувачот стапува во контакт со една група испитаници

или со неколку индивидуи за кои знае дека можат да дадат информации за предметот што тој го истражува. Тоа се испитаници кои лично ги познава или на некаков начин стапил во контакт со нив. Овие испитаници натаму го запознаваат истражувачот со нивни пријатели, колеги или познаници кои стануваат предмет на интерес на истражувачот. Од нив добива информации и врски за контакт со трети испитаници и така следејќи ја нивната мрежа на односи се формира примерокот. Во ваквиот примерок на испитаници како да постои еден невидлив синџир на односи. Називот на овој примерок ја изразува аналогијата со снежна топка која тркалајќи се низбрдо станува сè поголема.

Ова се некои од најчесто користените видови примероци во емпириските квалитативни истражувања.<sup>1</sup> Може да се забележи дека ниеден од нив не ги почитува критериумите на репрезентативен примерок и не е заснован на теоријата на веројатност. Причините што квалитативните истражувачи сепак се одлучуваат за вакви видови примероци произлегуваат од природата на квалитативните теренски истражувања. Кај нив тешко може да се формира конечна листа на популацијата испитаници релевантна за истражувањето од која со помош на математички методи ќе го избереме репрезентативниот примерок. Кај овие видови истражувања најчесто се работи за општествени, социјални и други специфични групи на испитаници за кои речиси е невозможно, а и непотребно да се направи список на членови. На пример, чест предмет на истражување се однесувањата во групите со девијантно однесување, потоа религиски секти, симпатизери на некоја партија или движење, училишни заедници во одредени субкултурни региони, итн. Ако од овие популации избереме

<sup>1</sup>Подетално за стратегиите на избор на примерокот во квалитативните истражувања може да се прочита во книгата на Burgess, R.G. (1991): *In the Field*. Routledge, London, стр. 51, 58.

испитаници по пат на случаен избор, многу се мали шансите да ни биде дозволено едно продлабочено истражување на појавата што нас не интересира. Интензивно проучување на појавата е можно само во група која не прифатила и стекнала доверба во нас. Случајниот репрезентативен примерок во овие истражувања е неприменлив и затоа што истражувачот не го интересираат варијациите на појавата во различни групи, туку токму она што претставува карактеристика на групата што тој ја избрал.

### **СОБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ**

По дизајнирањето на истражувањето и разрешувањето на одделните негови компоненти, доаѓа етапата на собирање податоци. Еден важен предуслов за ова секако е *обезбедувањето пристап на теренот*. Тоа значи дека за претходно лоцираното место или единица на набљудување, потребно е да се обезбеди одобрение од надлежните лица или институции за реализирање на истражувањето, идентификување на респондентите или партиципиентите во истражувањето, итн.

Во етапата на собирање податоци всушност се применуваат предвидените истражувачки техники и инструменти, било да се работи за набљудување со партиципација, интервјуирање или комбинирано користење на различни техники. Во зависност од тоа за која техника станува збор, оваа етапа има свои специфичности кои подетално се образложуваат во поглавијата посветени на нив.

### **АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ**

Во литературата за квалитативните истражувања со која досега се располага, доста се пишува за значењето на овие истражувања, за начинот на нивно спроведување, за начините на собирање податоци и

истражувачките техники што во нив се користат. Помалку внимание е посветено на постапките на анализа на тие податоци. Некои истражувачи се обидуваат да разјаснат кои се фазите на обработка, анализа и интерпретација на квалитативните податоци и кои се практичните постапки што ќе нè доведат до финалниот продукт на истражувањето. Мајлс и Хуберман (Miles; Huberman) истакнуваат дека:

"... во областа на квалитативните истражувања се неопходни експлицитни, систематски методи за извлекување заклучоци и нивно внимателно тестирање - методи кои ќе можат понатаму да бидат користени од други истражувачи, како што се корелацијата и тестирањето на значајност кај квантитативните истражувачи."

(Miles and Huberman, 1984)

Причините за избегнувањето на оваа проблематика и покрај нејзината значајност, можеби лежи во самата природа на квалитативната анализа за која се смета дека е индуктивна, интуитивна и неексплицитна. Следствено на тоа, не постојат голем број систематизирани и адекватно документирани анализи на квалитативни податоци од кои би можеле да извлечеме генерални правила за начинот на кој се врши квалитативната анализа. Еден од авторите кој се залага за развивање на методите на квалитативна анализа е Штраус (A.L. Strauss). Тој вели:

" Ако направиме споредба меѓу квантитативните анализи на податоци и постојните зборови податоци на квалитативните аналитичари, методите за квалитативно анализирање на материјалите се рудиментирани. Тие треба да се развиваат и трансмитираат широко и експлицитно во светот на општествените науки." (Strauss, 1987)

Определувањето на целите и постапките на анализата е значајно затоа што податоците добиени од квалитативните истражувања се преобемни, неструктурирани, гломазни. Тие се најчесто во форма на детални вербални дескрипции и белешки на набљудувани појави на теренот или транскрипции од интервјуа или дискусии. Определување на целите на анализата води кон стратегијата за средување, категоризирање и презентирање на податоците, односно обезбедување кохерентност и структура, а сепак задржувајќи ја нивната оригиналност. Анализата треба да ја зачува автентичноста на податоците, а од друга страна да биде систематска и целовита.

Квалитативната анализата се одвива по одредени фази, но тие не се строги и секогаш по ист редослед како кај квантитативната анализа. Карактеристично е што таа се одвива низ истражувачкиот процес. Во неформален вид се јавува уште при собирањето на податоци, односно при набљудувањето или поставувањето прашања и може да влијае врз менувањето на стратегиите за собирање податоци, односно да го насочи интересот на истражувачот кон нови податоци што претходно не ги имал планирано. Анализата се јавува и во фазата на прегледување и читање на белешките од теренот каде повторно може да влијае на менување на дизајнот на истражувањето. Ваквата анализа соодветствува на флексибилноста на проектот на квалитативното истражување кој се менува во од, па затоа и ваквиот вид анализа може да се нарече *продолжена* анализа. (анг. *on-going*, која е во тек, која трае.)

Покрај ваквиот доста слободен вид анализа, кај некои автори се сретнува поформален концепт на анализа, со кој се предвидува користење на кодови, шифри, кратенки и потсетници за групирање на податоците, што донекаде наликува на апаратурата на квантитативната анализа. Се смета дека создавањето ваков концепт на

анализа на квалитативни податоци ќе ги намали критиките за нивната нерелијабилност. Оваа анализа одредени автори ја нарекуваат *интерим* или привремена анализа и таа предвидува пет фази на анализата на податоци.

Првата фаза е *запознавање со податоциите*. Истражувачот се запознава со податоците уште во самиот процес на истражување, било да се работи за индивидуално истражување, групна дискусија или набљудување. Овие впечатоци најчесто се фрагментарни, недоволни, едни се појаки, а другите избледеле. Запознавањето со податоците подразбира добивање генерален впечаток за податоците или може да се рече, добивање една општа претстава за нивната содржина, богатство, обем, разновидност и квалитет. Во оваа фаза е потребно истражувачот да ги преслуша податоците, доколку се работи за аудио записи, да ги прелиста своите белешки и белешките на другите истражувачи доколку постојат такви, да ги прочита транскриптите, или да го прегледа видеоматеријалот. По ваквиот увид тој може да направи и селекција, при што ќе ги оддели поуспешните, специфичните и репрезентативни податоци, а нецелосните и нејасните ќе ги отфрли.

Втората фаза на анализата се состои во *определување тематска рамка* за работа. Уште од самиот преглед на податоците истражувачот ќе забележи групи на проблеми за кои испитаниците искажале свое мислење, ќе забележи типови на однесување и реагирање кај одредена група испитаници или други појави кои може да се окарактеризираат како заеднички или специфични. Во оваа фаза истражувачот често се навраќа на идејната рамка од која тргнал пред да го спроведе истражувањето, размислува колку од неа да отстапи, се јавуваат нови прашања за кои тој може да даде одговор, се двоуми колку да задржи од деталите на неговата дескрипција, како да ги определи категориите на појави, итн. Преку процесите на апстракција

и конкретизација тој доаѓа до концептуализација, односно до изборот на некои клучни теми околу кои ќе ги групира податоците. Тоа може да бидат разновидни карактеристики на испитаниците, како на пример:

- работно искуство на наставниците/воспитувачите;
- модели на наставна работа;
- ставови кон одредени видови иновации;
- очекувања и планови за нивната иднина /кариера, итн.
- социо-демографски карактеристики на учениците;
- видови пречки во развојот или проблеми во учењето, итн.

Откако е поставена иницијалната рамка може да се премине на третата фаза на *индексирање*.<sup>2</sup> Тоа значи повторно читање на податоците, сега на секој транскрипт поединечно, определување на која тема тој се однесува и бележење на соодветни знаци, индекси. При тоа може да се случи претходно определените теми да станат недоволни, односно да се јави потреба од формирање нови или корегирање на постојните. Доколку истражувачот смета дека еден текст се однесува на повеќе теми, може да стави и повеќе индекси. Индексирањето тогаш станува мултипликативно. Според начинот на бележење тоа може да биде нумеричко (со броеви) или дескриптивно (со помош на текст). Предноста на дескриптивниот систем е што е достапен и за другите и секој може да има увид како се бележени и организирани податоците. Од друга страна, тој е подолг и бара повеќе време за примена.

Фазата на индексирање не е еднакво применлива во различни истражувања. На пример, кај истражувања со примена на техниката на интервју, истражувачот треба да реши дали текстот од транскриптите ќе го организира и групира во теми или ќе ја задржи неговата целовитост при што секој транскрипт ќе го разгледува и интерпретира

---

<sup>2</sup>Некои автори оваа фаза од следувањето на податоците ја нарекуваат кодирање.

поединечно. Секако тоа зависи и од целта и насоченоста на истражувањето кон самите испитаници како индивидуи или кон одредени групи прашања за кои од испитаниците бараме мислење.

Податоците од партиципативното набљудување исто така можат да се групираат по теми, по видови слични забележени ситуации и на тој начин да се врши индексирањето. При тоа треба да се води сметка дали за истражувањето е поважно групирање на настаните по теми или нивно презентирање по хронолошкиот редослед и континуитетот на случување. Во случаи кога целовитоста или континуитетот на настаните се поважни од нивното групирање, постапката на индексирање, сепак може да има своја улога. Епизодата од набљудувањето ја задржува својата целовитост, но се ставаат индекси на делови од текстот кои се однесуваат на определени теми. Тие на крајот ќе помогнат во проверување на хипотезите и изведувањето заклучоци.

Во случаи кога целиот материјал од истражувањето се индексира по теми понатаму се продолжува кон фазата што некои ја нарекуваат *групирање* или *табелирање*. Индексираните податоци сега се издвојуваат од оригиналниот контекст и се групираат, односно реорганизираат според тематиката. Овде се присутни процесите на апстракција и синтеза. Доколку податоците се внесени во компјутер ја користиме постапката на "cut and paste" (пресечи-залепи). Во определени случаи може да се направат табели во кои тие ќе бидат внесени, особено ако се работи за интервју на повеќе испитаници на иста тема. Тогаш табелата ќе има толку редови колку што има интервјуирани испитаници и толку колони колку што теми сме определиле. Текстот што го внесуваме во табелата треба да ја задржи оригиналноста и да биде презентираен дословно така како што е забележен во истражувањето. Во заграда може да стои и податок на



која страна од нашите белешки тој се наоѓа, со што ќе се овозможи полесно проверување и навраќање на оние делови каде е тоа потребно.

Петтата фаза на анализата која веќе преминува во интерпретација на податоците е *категоризацијата*. Кога сите податоци се обележени и разделени по теми, аналитичарот мора да се врати на изворните цели и задачи на неговото истражување. Преку збировите карактеристики тој дефинира концепти или креира типологии. Сортирајќи ги исказите на испитаниците, компарирајќи ги сличностите и разликите меѓу нив, тој настојува да открие некои внатрешни димензии на појавата. Користејќи ја индукцијата тој креира модели на асоцијација и дефинира концепти. За нив истражувачот дава свое објаснување и коментар и развива стратегија на делување.

Концептот на анализа прикажан овде може да му помогне на истражувачот во етапите на анализа и интерпретација на податоците. Содржината на одделните фази на анализата не е применлива и адекватна за сите истражувања, туку треба да се користи зависно од целта и карактерот на конкретното истражување.

### **КОМПЈУТЕРСКА АНАЛИЗА НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ПОДАТОЦИ**

Иако квалитативните податоци по својата природа се многу понепогодни од квантитативните за компјутерска обработка, сепак компјутерот може да ја олесни работата на истражувачот. Проблемите што се јавуваат при компјутерската обработка на податоците од квалитативните истражувања произлегуваат од самата нивна природа, односно нивната насоченост кон дескрипција и интерпретација.

Популарноста и омасовувањето на квалитативните истражувања во развиените земји сепак придонесоа компјутерските програмери да се позанимаваат и со оваа проблематика, што како резултат доведе до

креирање на софтвер специјално наменет за анализа на податоците од квалитативните истражувања. Софиетициран на високо ниво, овој софтвер овозможува полесно ракување и анализа на текстуалните податоци. Особено е голема неговата помош во почетните етапи на содржинската анализа.

Еден од програмите кој веќе нашироко се користи во Британија е софтверскиот пакет Етнограф (Ethnograph). За жал тој не може да помогне во етапите на комплексно интерпретирање на податоците. Но развојот на овој вид софтвер оди понатаму. Неодамна е создаден програмскиот пакет познат под кратенката НУДИСТ (NUDIST) што претставува кратенка на "Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorising" или во превод "Индексирање, барање и теоретизирање на ненумерички неструктурирани податоци". Овој пакет го надминува обичното средување податоци и овозможува нивно организирање, конструирање и резонирање.

Примената на компјутерите во анализата на квалитативните податоци сигурно има добра перспектива. При тоа, секогаш, треба да ги користиме нивните предности имајќи ја на ум и нивната ограниченост. Финалните производи на анализата што со нив се добиваат не смеат да останат и финални резултати на нашето истражување, туку само олеснителен чекор до нив.

**РЕФЕРЕНЦИ**

1. Burgess.R (1991): *Selection strategies in field research*. In the Field. Routledge. London. 54-58
2. Miles.MB; Huberman.AM (1984): *Qualitative Data Analysis*. Sage. London.
3. Ritchie.J; Spencer.L: *The Analysis of Qualitative data. An approach to analysis for applied social policy research*. Social & Community Planning Research. (working paper)
4. Strauss.AL (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge University Press. Cambridge.

## **V. ПРИМЕНА НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ТЕХНИКИ ВО ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА**

На примената на квалитативните техники во истражувањата на педагошките појави претходела нивна примена во другите науки. На пример, партиципативното набљудување била техника што ја користеле антрополозите, а која подоцна, со извесни модификации почнала да се применува и во педагошките истражувања. И историскиот метод, со техниката анализа на содржина не се развиле во педагогијата, но успешно се користат особено во комбинација со биографскиот метод и историјата на случајот.

Во продолжение ќе ги разгледаме најтипичните квалитативни техники и методолошките специфики на нивната примена во педагошките истражувања.

### **АНАЛИЗАТА НА СОДРЖИНА КАКО ТЕХНИКА ВО КВАЛИТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА**

Анализата на содржина е една од најстарите и најпознатите истражувачки техники. Кога станува збор за примена во истражувања со квалитативен карактер, анализата на содржина се разликува од онаа класичната што се користи во квантитативните истражувања. Класичната анализа настојува со помош на квантитативни показатели да ја презентира содржината на еден не-квантитативен, вербален документ и потоа систематски да изведе заклучоци. Од тие причини, анализата на содржина од ваков вид може да се вброи во групата на објективни, квантитативни техники. Берелсон, анализата на содржина ја дефинира како техника на истражување чија задача е да даде "објективен, систематски и квантитативен опис на очигледната

содржина на комуникацијата." (Berelson, 1960). Класиците на анализата на содржина (Lasswell, Lazarsfeld, Berelson) сметале дека со инсистирањето на нејзината квантификација ќе ја направат оваа техника понаучна и пообјективна. Во раните години на својот развој таа главно се користела за проучување на содржината на политичките документи а нешто подоцна за вреднување на новинарските написи преку т.н 'column inches', односно просторот што им се посветува на одредени рубрики во весниците. Меѓутоа, уште во ова време биле присутни барања за квалитативна анализа на содржината на написите во текот на одредени периоди. (Weber, 1910)

Во современите определби на анализата на содржина не само што не се инсистира на нејзината квантитативна природа, туку и нејзиниот предмет се поместува од очигледните, манифестни содржини на документите кон поскриените, симболички значења што тие ги носат. Покрај видливото, манифестното, очигледното, пораките најчесто имаат и скриено, латентно, преносно значење. За да може тоа да се открие потребно е да се увидат односите, врските на пораката со средината, контекстот во кој таа настанала. На пример, Крипендорф ја дава следнава дефиниција: "Анализата на содржина е истражувачка техника за изведување на повторливи и релијабилни заклучоци од содржината и нејзиниот контекст" (Krippendorff, 1981, според Gredelj, 1986). Според тоа, анализата на содржина освен како систематска, квантитативна и објективна техника може да се сфати како квалитативна техника која ги проучува скриените, симболички значења на пораките врз основа на контекстот во кој тие настанале. Наместо самите документи како предмет на анализа, во овој случај се обидуваме да дознаеме нешто и за оној што нив ги создал, за неговите особини, цели и мотиви тие пораки да бидат напишани. Некои методолози ваквата техника ја нарекуваат контекстуална анализа.

оправдано сметајќи дека називот анализа на содржина е премногу тесен и повеќе не соодветствува на природата на оваа техника. Контекстуалната анализа е квалитативна, рефлексивна: таа настојува да открие значења и да верифицира теоретски односи. За неа самата содржина на документот го губи поранешното значење и на некој начин станува посредник за проучување на изворите од кои тој настанал.

Иако анализата на содржина првенствено се развила како техника за анализа на комуникацијата, нејзиното поле на истражување денес е многу поголемо. Поради можноста да се прилагодува, таа се користи во повеќе науки: книжевност, новинарство, политика, педагогија, социологија, историја, психологија, психијатрија, итн. Полето на истражување на анализата на содржина се проширува од писмените документи кон иконичките симболи, усмените кодови и другите кодови на семиотиката. Така се истакнуваат нејзините можности за проучување на уметноста, современото сликарство, фотографијата и нивното влијание во современиот живот.

Оваа истражувачка техника има големи можности за примена во проучувањето на педагошки проблеми и како самостојна и како помошна техника. Со неа може компаративно да се истражуваат целите на воспитанието и образованието, да се анализираат наставните планови и програми, да се вреднуваат учебниците од различни аспекти, да се вреднуваат моделите и содржините на учењето, да се истражуваат ставовите на субјектите на наставата, комуникацијата, однесувањето на учениците, да се анализираат историографски документи значајни за развојот на образованието и воспитанието, да се прават портрети на значајни личности од педагошката историја, да се истражуваат вредностите на содржините на прирачната литература, на лектирните изданија, да се открива нивната идеолошка и политичка обременост, итн. За можностите за примена на анализата на содржина во педагошките

истражувања сведочат и поголемиот број истражувања во нашата земја во кои техниката анализа на содржина е применета како основна или помошна техника за проучување на педагошките појави. На овие истражувања ќе се осврнеме во вториот дел на трудот.

## *ПРИМЕНА НА ПАРТИЦИПАТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ ВО ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА*

### *ПОЈАВА И РАЗВОЈ НА ТЕХНИКАТА НА ПАРТИЦИПАТИВНО НАБЉУДУВАЊЕ*

Најпозната техника која се користи во квалитативните истражувања е партиципативното набљудување. Како истражувачка стратегија таа се развива на преминот од 19-ти кон 20-ти век. првенствено во социјалната антропологија. Нејзиното користење особено го заговара Малиновски (Malinowski) кој бара истражувачите да "слезат" и престојуваат меѓу домородците доколку сакаат да ја проучат нивната култура. Освен за добивање сознанија за животот на одредени интерактивни човечки групи, партиципативното набљудување почнува да се користи и за други општествени проблеми. За развојот на техниката на набљудување како неструктурирана, квалитативна и партиципативна техника голема заслуга имаат претставниците на Чикашката социолошка школа Томас, Мид и други. (W. Thomas; G.H. Mead). Партиципативното набљудување почнува да се користи во поголем број социолошки истражувања, како на пример, истражувањето на италијанско-американската заедница на Генс (Gans, 1962), истражувањето на индустриските работници што го спровеле Рој (Roy, 1960) и Липтон (Lipton, 1963), итн.

Во одредена фаза на својот развој антропологијата, социологијата и педагогијата меѓусебно се приближуваат и почнуваат да се преземаат истражувања со интердисциплинарен карактер, како на пример, истражувањето на Спиро (Spigo) за образованието во израелските кибуци. Вили (Wylie) ги истражува француските селски училишта, а други истражувачи ги проучуваат ритуалите, културата и социјалната структура на ученичката популација во одредени региони.

Техниката на партиципативно набљудување почнува да се применува во "чисто" педагошки истражувања во седумдесеттите години во Британија, потоа во САД и во други западни земји. Таа станува посебно популарна со т.н. *истражувања во училишната* (classroom life-research) кои имаат за цел да обезбедат автентичен извештај на животот и настаните кои се одвиваат во една или повеќе училиници. Тоа значи запознавање со процесот на наставата и учењето во нивниот природен контекст, како и запознавање со начинот на кој учесниците во наставниот процес ги доживуваат настаните во својата училиница.

Истражувањата со партиципативно набљудување најчесто проучуваат проблеми врзани за процесот на социјализација на учениците, интеракциските односи, однесувањето на учениците и наставникот, мерките на опомена и казна, начинот на кој нив ги доживуваат учениците, итн.

Техниката на партиципативно набљудување се применува и во истражувања од областа на предучилишната педагогија. Интересно е, на пример, истражувањето на Сузан Флорио (Suzan Florio, 1978) од Харвардскиот Универзитет. Преку набљудување кое траело две години Флорио ги проучувала механизмите на социјализација што постепено ги граделе децата од забавиште и прво одделение, како предуслов за нивно успешно адаптирање на понатамошното



школување. Во својот извештај Флорио дава богати дескрипции на забележените настани, исечоци од конверзација со субјектите, графички прикази на поставеноста на субјектите во одредени ситуации, како и лични коментари за резултатите од анализираните податоци. Со истражувањето се идентификуваат различните етапи на социјализација на децата во забавиштето и во првото одделение, што може да користи за унапредување на педагошката практика или при изработката и усовршувањето на воспитно-образовните програми за деца од оваа возраст.

Самиот назив на техниката на партиципативно набљудување кажува дека две суштествени работи ја дефинираат нејзината природа:

1. Податоците примарно се собираат по пат на набљудување, и
2. Истражувачот партиципира во појавата што ја набљудува.

Со примената на партиципативно набљудување се очекува да се унапредат педагошките истражувања и да се одговори на бројните критики упатени на истражувачката работа во образованието. Критиките најмногу се однесуваат на дотогашната методологија на педагошките истражувања. На "квантитативните" истражувачи им се забележува дека ги проучуваат педагошките појави "од дистанца", дека се рамнодушни кон своите субјекти и дека користат неадекватни, однапред изготвени инструменти за истражување. На крајот од истражувањето тие доаѓаат до податоци и резултати кои се неупотребливи, особено за оние кому треба да бидат наменети, наставниците и другите учесници во образованието.

Со партиципативното набљудување истражувачите ќе можат да го запознаат контекстот во кој се одвива процесот на настава и учење, да се соживеат со настаните кои ги набљудуваат и да станат дел од нив.

### *СИСТЕМАТСКО И ПАРТИЦИПАТИВНО НАБЉУДУВАЊЕ*

Појавата на партиципативното набљудување, како што беше споменато, била условена од неколку претходни трендови присутни во методологијата на истражувањата во наставата. Во шеесеттите и седумдесеттите години систематското набљудување претставувало доминантен и единствен начин за следење на настаните во училищата. Тоа било карактеристично по својата квантитативна природа. Неговата суштината е во тоа што истражувачот однапред создава систем на категории во кои потоа, во текот на набљудувањето, ги сместува наставните активности од училищата, при што на одредени временски интервали ја бележи нивната фреквенција. Од повеќето модели на систематско набљудување, особено популарен станува т.н. Фландерсов систем на набљудување кој содржи табела од десет категории, што истражувачот ја пополнува секои три секунди од набљудувањето. Во зависност од карактеристиките на појавата што е предмет на набљудување, во овој период се развиле и други системи на систематско набљудување. На пример, Бејлс (R. Bales) развил систем на категории за набљудување на мали групи од околу 10 испитаници. Овој систем претрпел повеќе модификации, но во последниот облик содржи 12 категории во кои се бележат и класифицираат различните вербални и невербални облици на поведење на членовите на групата. Бејлсовиот систем се применува во експериментални истражувања, при што групата се набљудува во лабораториски услови. Обсерваторите, најчесто двајца, се наоѓаат во друга просторија и низ еднонасочно пропустливо стакло ја набљудуваат групата. Членовите на групата знаат дека се предмет на набљудување, но не постои никаква врска меѓу нив и обсерваторите. Со Бејлсовиот систем на набљудување се добиваат детални податоци за поведението на одделните членови на групата, како и податоци за профилот на

поведение на групата во целина, на пример, група во која доминираат негативни општествено-емотивни реакции, група која сложно и единствено работи на решавање на некој проблем, итн.

Системите на систематското набљудување и покрај тоа што поседуваат одредени квалитети имаат и доста недостатоци. Повеќе истражувачи (Chanap & Delamont, 1975; Hammersley & Woods, 1976; Stubbs & Delamont, 1976;) почнуваат да укажуваат на нивните слабости и да заговараат поинаков приод кој ќе внесе свежина во постојните истражувања на наставата заситени од нумеричкото прикажување на нејзините карактеристики. Новиот пристап на партиципативно набљудување треба да биде интерактивен. Наместо повремените посети на истражувачот во училищата, за време на кои богатството наставни активности треба да се смести во некакви претходно детерминирани категории, истражувачот треба да стане набљудувач кој ќе партиципира во настаните што ги набљудува и со присутна емпатија ќе се труди да ги разбере истите. Истражувачот, како што вели Мек Намара, треба "да биде подготвен да се впушти во сериозни стручни дискусии со наставниците" и на нив "повеќе да гледа како на авторитетни стручњаци отколку како на субјекти" (Mc Namara, 1980, стр. 124). Тоа многу повеќе може да придонесе за осветлување на суштинските аспекти на процесот на наставата, отколку систематското набљудување во кое истражувачот останува "аутсајдер" издвоен од реалноста.

### ***ПАРТИЦИПАТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ ВО ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА - МЕТОДОЛОШКИ ПРАШАЊА***

За разлика од кај нас каде техниката на партиципативното набљудување скоро воопшто не се користи, на запад постојат значајни педагошки истражувања од овој вид. Но и покрај нивната популарност

тие се уште се во многу помал број во однос на оние во кои се користи систематското набљудување. Причините што помал број истражувачи се одлучуваат за користење на оваа техника произлегуваат од методолошките специфичности на нејзината примена.

Преземањето на едно квалитативно педагошко истражување со помош на партиципативно набљудување значи минување низ сите етапи карактеристични за квалитативните истражувања воопшто. Бидејќи за тие етапи веќе зборувавме овде ќе се задржиме само на оние методолошки прашања кои произлегуваат од примената на партиципативното набљудување во научните педагошки истражувања.

Истражувањето со партиципативно набљудување е теренско истражување, во кое истражувачот проучува една социјална ситуација при што самиот учествува во неа. Истражувачот кој ќе се реши своето истражување да го прави со помош на партиципативно набљудување, неминовно ќе се сретне со поголем број дилеми врзани за неговата улога на теренот, степенот на партиципација, обемот и видот на податоци што треба да ги забележи, итн. За решавањето на повеќето дилеми може да помогне познавањето на специфичностите и суптилните барања што ги поставува оваа техника.

### **ОБЕЗБЕДУВАЊЕ ПРИСТАП НА ТЕРЕНОТ**

Еден од првичните проблеми со кој се сретнува истражувачот уште пред да започне истражувањето е *обезбедувањето пристап на теренот*. Тоа значи претходно лоцирање на местото и единицата на набљудување, на пример, определување на училиштето, училницата, одделението во кое ќе се врши набљудувањето, потоа, обезбедување одобрение од надлежните лица или институции за реализирање на истражувањето, идентификување на партиципиентите во истражувањето, итн. Во оваа фаза истражувачот треба да се одлучи и

за видот на примерокот што ќе го користи и тоа во однос на испитаниците, настаните, местото и времето на набљудување.

Теренските истражувања нудат огромна маса на податоци. Истражувачот на теренот се сретнува со изобилство на односи, ситуации и тука тој треба да избере каде ќе го фокусира своето внимание. Иако истражувачот не може однапред да предвиди какви сè податоци ќе му бидат достапни, сепак може да се обиде да направи одредена класификација, односно однапред да ги определи видовите податоци потребни за неговото истражување.

### **ВИДОВИ ПОДАТОЦИ**

Кога зборуваме за видовите податоци што може да се добијат со набљудувањето најдобро е да тргнеме од начинот на набљудување што може да го примени истражувачот. Некои автори (Spradley, 1980; Burgess, 1991) зборуваат за три начини на набљудување, и тоа: дескриптивно, фокусирано и селективно набљудување. Секој од овие начини на набљудување е во директна врска со прашањата и задачите што си ги поставува истражувачот и како производ дава различен вид податоци.

*Дескриптивното набљудување* има за цел да обезбеди опис, дескрипција на појавата што ја проучуваме преку опишување на околностите и просторот во кои таа се случува, опишување на луѓето кои се присутни во дадената ситуација, како и опишување на настаните и сè друго што е потребно за да се сфати контекстот во кој таа појава се случува.

Податоците од дескриптивното набљудување може да се групираат во повеќе категории, а секоја категорија може понатаму да се дели на субкатегории. На пример, категоријата луѓе може да се подели на субкатегории како што се пол, возраст, образование, и

друго. Категориите на податоци зависат од природата на проблемот што го истражуваме. На пример, кога станува збор за проучување на социјалните ситуации во училиштето Спредли разграничува девет основни категории на дескриптивното набљудување, и тоа: простор, актери, активности, предмети во набљудуваната ситуација, постапки, цели, настани, време и чувства. Овие категории за групирање на податоците со мали модификации се презентирани во табела 2.

*Табела 2: Категории на податоци при дескриптивно набљудување на социјалните ситуации во училиштето*

<i>Категории</i>	<i>Карактеристики на училиштето</i>
1. Простор	Поставеност на училниците, канцелариите и другите простории во училиштето кое се набљудува:
2. Актери	Луѓето присутни во ситуацијата и нивните имиња:
3. Активности	Различни активности поврзани со луѓето во дадената ситуација - наставниците и учениците:
4. Предмети	Присутни физички елементи, на пример, мебелот и неговата поставеност во определена канцеларија или училница:
5. Постапки	Постапки на поединци - наставници и ученици:
6. Настани	Определени активности на поединци или групи, на пример, на училишниот совет:
7. Време	Временски секвенци во училиштето - наутро и попладне часови, одмор и пауза за ручек:
8. Цели	Активности на луѓето кои се обидуваат да ја сфатат определена ситуација. Разликата меѓу наставниците и учениците на часовите:
9. Чувства	Емоциите во определен контекст:

(адаптирано според Spradley, 1980)

Како што може да се забележи, уште на самиот почеток од истражувањето дескриптивното набљудување доведува до огромна маса податоци. По нивното средување и обработка се преминува на *фокусирано набљудување* кое е сосредочено на подетални истражувачки проблеми што се однесуваат на одделни активности, настани или временски периоди. На пример, се набљудуваат само часовите по уметност, или пак се следи однесувањето на учениците за време на училишниот одмор, итн. При фокусираното набљудување се опишува атмосферата во која се случува конкретната појава, настаните, разговорите меѓу субјектите и сите останати околности што се неопходни за да се добие детална слика на аспектите на појавата што ја следиме.

Кај третиот вид наречен *селективно набљудување*, фокусот на истражувачот уште повеќе се стеснува и насочува кон одделни фрагменти на појавата што ја набљудува. Анализата на податоците добиени со селективното набљудување понатаму ќе овозможи да се воочат разликите и контрастите меѓу одделните делови на појавата.

*Интерпретацијата* на сите овие групи податоци добиени со различните видови набљудување и анализирани во различни фази од истражувањето, на крајот треба да претставува една целина. Таа ќе наликува на приказна која започнува со опис на просторот и околностите во кои се случувала појавата, потоа се откриваат улогите и карактерот на луѓето што учествувале во неа и се презентираат поважните епизоди што се случиле по нивниот хронолошки редослед.

Спроведувањето на едно педагошко истражување со помош на партиципативно набљудување поставува и други дилеми пред истражувачот, како на пример: до кој степен треба тој да партиципира во настаните што ги набљудува и како да ги снима и бележи појавите во процесот на набљудување.

### *КОЛКУ И КАКО ДА ПАРТИЦИПИРА ИСТРАЖУВАЧОТ?*

Степенот на партиципација е мошне значајно прашање од кое зависи активната или пасивната улога на истражувачот при набљудувањето. Голд (Gold, 1958) уште пред неколку децении дал една основна типологија за улогите на набљудувачот во набљудувањето, односно за неговата положба во групата која се набљудува. Поделбата на Голд се однесувала на теренските истражувања воопшто и може да се прифати како класификација на можните улоги на истражувачот во набљудувањето на наставата. Голдовата класификација е прифатена и разработена од истражувачот Џанкер (Junker, 1960), па затоа често се сретнува и под називот Голд-Џанкерова класификација. Според неа, во однос на степенот на партиципација во настаните што ги набљудува, истражувачот може да се јави во улога на:

- целосен партиципиент (complete participant),
- партиципиент-набљудувач (participant-as-observer),
- набљудувач-партиципиент (observer-as-participant), или
- целосен набљудувач (complete observer).

Улогата на целосен партиципиент или комплетен учесник подразбира истражувачот да стане рамноправен член на групата која ја набљудува при што членовите на групата не знаат дека се предмет на набљудување. Станува збор за скриено истражување, во кое истражувачот "се маскира" и го прифаќа однесувањето и стилот на живот на останатите членови на групата. Иако при тоа се сретнува со етички проблеми за кои подоцна ќе стане збор, поголемиот број истражувачи сметаат дека ваквите истражувања се оправдани, бидејќи често претставуваат единствен можен начин за истражување на одредени појави. Преземањето на улогата на целосен партиципиент од страна на истражувачот е користено во бројни истражувања со кои се проучувале стилот на живот, нормите на однесување и начинот на



размислување во одредени општествени групи. Во книгите посветени на оваа проблематика за класичен пример на ваков вид истражување, се зема социолошкото истражување на Фестингер и соработниците (Festinger, Riecken, & Schachter, 1956). Нивен предмет на интерес била една мала религиозна група чии членови го предвидувале крајот на светот. Лидерите на групата биле обвинени со таинственост и отпор кон "неверниците", па така уште од првиот контакт со нив, јасно се покажало дека целта на истражувањето мора да остане скриена од субјектите на набљудување.

Проблемите што подоцна може да се јават од ваквата ситуација се врзани за присуството на истражувачот кое може да влијае врз однесувањето на групата. Освен тоа, како истражувачот е само "заинтересиран член", сепак лесно може да западне во непријатни ситуации, како на пример кога соработникот на Фестингер добил задача да раководи со една од групните средби. Постои и опасност истражувачот премногу да се приврзе и соживее со активностите на групата па да прекине со снимањето или средувањето на податоците по извршеното набљудување. Затоа се препорачува почесто одвојување од теренот за време на кое ќе може да се средат и анализираат снимените податоци.

Како примери на истражувања со скриено, целосно партиципирање на истражувачот може да се споменат истражувањата на девијантното однесување на Хамфри (Humphrey, 1970), студиите на Хоуман (Homan, 1978) и Прајс (Price, 1979) за секташките групи, и други истражувања со кои се проучувани групи на професионални музичари, гастарбајтери, скитници, итн. И студијата на Гинтер Валраф "На самото дно" која стана хит кон крајот на 80-тите години е базирана на набљудување со целосно учество. Преправен во турски гастарбајтер, авторот две години работел најтешки работи, со

што успеат да дојде до детални податоци и да даде реална слика за животот на турските гастарбајтери во Германија.

Улогата на *партиципациен* - набљудувач подразбира истражувачот да преземе некоја помалку важна улога во групата, при што групата е претходно информирана дека претставува предмет на набљудување. Во ваквата улога истражувачот се чувствува послободен, се движи каде што сака и разговара со кого сака. Често се случува, заедно со техниката на набљудување тој да користи и техника на интервјуирање или анализа на содржина. Проблемите што овде се јавуваат, а кои и подоцна ќе бидат разгледувани се во врска со објективноста на добиените податоци. На пример, може да се случи кај членовите од групата да се јави недоверба или неискреност кон истражувачот. Покрај тоа, самото присуство на истражувачот и неговата вклученост во работата на групата може да предизвика промени во појавата која се набљудува. До необјективност на податоците може да доведе и блискоста на истражувачот со членовите на групата, односно, наклонетост и симпатија кон едни, а занемарување на други членови, итн. Тоа се само дел од методолошките проблеми кои се јавуваат при користењето на техниката на партиципативно набљудување.

Останатите улоги на набљудувач - партиципиент или целосен набљудувач од Голдовата класификација, не подразбираат партиципација на истражувачот во групата која се набљудува. Во улогата на набљудувач - партиципиент постои контакт меѓу истражувачот и субјектите на набљудување, но тој е краток и површен. Истражувачот настојува да се "држи на страна" за да избегне било какво влијание врз "природните" односи што постојат во училиницата. Кај ваквата улога на набљудувач-партиципиент, мали се шансите за "скриена" работа на истражувачот.

Во последната опција, односно улогата на целосен набљудувач, истражувачот се труди да го сведе на минимум контактот со испитаниците. Иако некои методолози ова го оправдуваат со намерата што повеќе да се избегне влијанието на истражувачот во училницата, со таквата улога тој ризикува да не ги запознае појавите во вистинско светло и за нив да стекне површен или погрешен впечаток. Најчесто, самото влегување на возрасниот во училницата, ја буди љубопитноста кај децата, тие прашуваат кој е и зошто е дојден, некои сакаат да се зближат со него, или пак бараат помош и го користат за поуспешно решавање на поставените задачи. Затоа е многу тешко, а истовремено и непотребно, истражувачот да се лиши себе си и испитаниците од меѓусебните контакти. Истражувачот Кинг (King) вршејќи набљудување во училница со деца од забавишна возраст објаснува како "успешал" да ја оствари својата улога на целосен набљудувач, без било каква партиципација во нивните активности:

'Брзо сфатив дека децата од забавиштето секој возрасен во училницата го восприемаат како наставник или сурогат на наставникот. За да избегнам да бидам вовлечен во конверзација, или да бидам замолен да спелувам зборови или да се одушевувам на цртежите, јас ја развив следната техника. Како прво, оставам да стојам така што самата физичка висина (мојата висина на возрасен) ме дистанцираше од нив.... Понатаму, не покажував никаков директен интерес за тоа што децата го работат, ниту пак им се обраќав. Ако мене ми се обротеа, учтиво им се насмевнував и доколку беше потребно ги упатував за тоа да го прашаат наставникот. Најважно од сè, ги избегнував погледите; ако не гледаш нема да бидеш виден.'

(King, 1978, според Burgess, 1991, стр. 83)

Ваквата улога на истражувачот носи опасност тој воопшто да не го сознае мислењето на испитаниците, ниту пак да навлезе подлабоко во суштината на појавите што ги проучува.

Сите четири улоги на истражувачот во однос на неговата партиципација во училищата имаат, повеќе или помалку, добри и лоши страни. Крајната одлука која улога да се одбере зависи од самата личност на истражувачот и од целта на неговото истражување.

Постојат и автори кои не се согласуваат со поделбата на само четири степени на партиципација кои ги разграничил Голд, зашто со тоа се симплифицира работата на истражувачот. Во самото истражување заради неговите специфичности и специфичностите на теренската работа, може да дојде до промена на улогата на истражувачот, па така, од партиципент - набљудувач тој може да стане набљудувач - партиципент, или пак целосен партиципент. Сепак поделбата на Голд не треба да се сфати буквално туку само како разграничување на неколку пристапи што може да ги примени истражувачот во текот на набљудувањето.

### ***КАКО ДА СЕ СНИМААТ ПОЈАВИТЕ?***

Откако ќе ги разреши прашањата за степенот на партиципација и отвореност или скриеност на истражувањето, пред истражувачот се јавуваат нови дилеми: кои постапки да ги користи за собирање на податоците и до кој степен да бидат структурирани инструментите на истражувањето?

Самото влегување во училищата може да го збуни истражувачот со динамичноста и разновидноста на активностите. Тој не е во можност да ги забележи сите настани. Овде истражувачот може да избере две стратегии. Едната е претходно да направи концепт и да се одлучи на што ќе го фокусира своето набљудување, а другата е да

влезе во училницата без a priori концепт, да го согледа обемот на податоци што му се нуди и потоа да одлучи кој дел од нив ќе биде предмет на негов интерес. Определувањето на фокусот на набљудување тука зависи од самата личност на истражувачот, односно од она што најмногу ќе го предизвика неговиот интерес.

Затоа и извештаите од животот во училницата се секогаш делумно лично обоени и не потполно неутрални. Од масата податоци истражувачот во својот извештај ги селектира оние што тој ги забележал како интересни, суштествени, специфични. За еден поминат ден во училницата може да се напишат стотина страни доколку се оди во сите детали. Истражувачот треба да реши кои фрагменти ќе ги избере за да го илустрира она што е негов потесен предмет на истражување.

Начинот на снимање на податоците може да биде по пат на водење белешки, аудио и видео снимање. Истражувачот може да ги комбинира овие техники во зависност од тоа која ја смета за најадекватна во конкретната ситуација. Во нашето истражување во училницата со активна настава, во почетокот се одлучивме за две постапки на снимање на податоците, едната - со молив и хартија, и другата - снимање со видео камера. По неколку посети во училницата заклучивме дека сепак е потребно користење и на диктофон, односно аудио рекордер. Често се случуваа ситуации, во неформален разговор со учениците да се добијат интересни податоци за нивните размислувања во врска со наставните активности, што не се случуваше кога тие пред себе ја гледаа камерата. Во ситуациите кога камерата не беше вклучена тие знаеја да започнат интересен разговор кој требаше колку што може побрзо и повеќе да се забележи. При тоа учениците ќе запрашаа што пишувам, зошто е тоа потребно и со тоа веќе разговорот го губеше првобитниот тек. Аудиорекордерот не го привлекуваше

нивното внимание и беше многу поадекватно средство за бележење на нивните изјави, дијалози и самиот начин на изразување. Така, снимањето на настаните во училиницата почна да се одвива на три начини: бележење со молив и хартија, аудио снимање со помош на мал аудио рекордер и аудио-видео снимање со помош на видео-камера, при што самата ситуација наложуваше која техника на снимање ќе биде применета.

Кај истражувањето со партиципативно набљудување е важно истражувачот реално да ги процени можностите за снимање на појавите, да биде умерен, и пред себе да постави цели и задачи што ќе може да ги оствари. Истражувачите-почетници често се чувствуваат фрустрирани поради неможноста да запишат сè што се случува во набљудуваната ситуација. Станува збот за интерактивни односи кои не можат да бидат "снимени" во целост, па дури и кога би постоел тим на набљудувачи. Затоа е значајно истражувачот да ги издиференцира аспектите кои се суштествени за неговиот потесен предмет на истражување и да настојува нив да ги забележи.

Покрај снимањето на она што се случува на теренот, истражувачот во текот на набљудувањето може да бележи и лични размислувања за неговата улога и активностите (на пример, во вид на дневник), како и да ги запишува интуитивните идеи или насетувања за забележените појави, како на пример, неприродно однесување на субјектите во набљудуваната ситуација, неискрени одговори и слично.

### ***СУБЈЕКТИВНОСТ ВО СОБИРАЊЕТО И ПРЕЗЕНТИРАЊЕТО НА ПОДАТОЦИТЕ***

Кај партиципативното набљудување, како и кај другите квалитативни техники, често се јавува проблемот на субјективноста во собирањето и интерпретацијата на податоците. Не може да се одрече дека особините на истражувачот: полот, возраста, личните ставови, не

влијаат врз објективноста на податоците добиени со истражувањето. Истражувачот е физички присутен во училницата, учествува во дел од активностите, станува близок со учениците, и лесно може да се случи премногу да се вовлече во настаните што се предмет на негово набљудување и да почне да влијае на нивниот тек. Заради овие причини, истражувачот не треба да заборави дека негова цел е само да ги опише и објасни настаните. И покрај активната, партиципативна улога во истражувањето, тој треба да настојува да остане неутрален.

Што ќе стане од сировите податоци и како тие ќе бидат интерпретирани повторно зависи од самиот истражувач. Има повеќе примери на истражувања, каде истражувачот доста субјективно ги презентира настаните од училницата. Како илустрација може да послужи истражувањето на Диман и Вакс (Dumant, RV; Wax, ML: 1971) кои вршеле набљудување во едно американско училиште, поконкретно во училница на седмоодделенци со потекло од Чироки индијанците, на кои им предавал "бел" наставник. Истражувачите се убедени дека училницата е место каде се судираат двете култури (американската и индијанската) и тоа го докажуваат преку епизоди со следниов карактер:

Наставникот "белец" ги прашува учениците кој бил Двајт Ајзенхауер. Бидејќи сите молчат тој почнува да ги прозива еден по еден поставувајќи им го истото прашање. Иако го знаат одговорот учениците молчат. Тие гледаат бледо како ништо да не разбираат, некои наведнуваат глава, а други потајно се потсмеваат. На крајот, изнервираниот наставникот добива одговор од единствената ученичка која не зборува на јазикот на Чироки индијанците.

Ваквите настани од училницата истражувачите ги толкуваат како "пасивен отпор на индијанските ученици кон туѓата култура што им се наметнува" и кон образованието "како процес кој има за цел да

обликува одредена популација" а од нејзините членови "да направи исполнителни граѓани, одговорни работници, или добри христијани" (Duman & Wax, 1971, стр. 77-85). Меѓутоа, може да се каже, дека вакви бојкоти од страна на учениците не се ретки и во хомогени културни средини, а причината за нив не мора да биде "отпорот кон една култура", туку едноставно желба на учениците да го "загорчат" животот на наставникот.

Проблемот на субјективноста во собирањето и презентацијата на податоците истражувачите се обидуваат да го решат со користење на повеќе извори на податоци, со комбинирана примена на неколку истражувачки техники, или пак, во зависност од околностите, присуство на два или повеќе набљудувачи. Партиципативното набљудување, како и другите истражувачки техники, има свои предности и недостатоци. Доколку оваа техника се применува адекватно и правилно, нејзините предности ќе станат многу поизразени во однос на нејзините недостатоци. Интерактивниот однос на истражувачот со своите испитаници ќе доведе до вредни податоци скриени за окото на обичниот набљудувач.

## ***ТЕХНИКАТА НА ИНТЕРВЈУ ВО ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА***

Партиципативното набљудување претставува техника со која квалитативните истражувања најтесно се асоцираат, но таа не е и единствена. Доста омилена техника на квалитативните истражувачи која може да се користи во комбинација со партиципативното набљудување е интервјуто. Интервјуто во квалитативните педагошки истражувања се сретнува во сите негови варијанти: од отворена



конверзација до стандардизиран, формален разговор по однапред подготвени теми и прашања. Која варијанта на интервју ќе биде применета зависи од природата на истражувањето, обемот на податоци што сакаме да го добиеме, карактеристиките на испитаниците што ги интервјуираме, итн. Протоколот за интервјуирање што претходно го изготвува истражувачот може да има различен облик, односно да биде повеќе или помалку структуриран. Оттаму и самото интервју може да биде од различен вид, од потполно формално, стандардизирано до неформално, недирективно или слободно интервју.

Интервјето во квалитативните истражувања е од неформален вид и има потполно различна цел од она кое се користи при квантитативните истражувања. За да ја потенцираат оваа разлика истражувачите уште го нарекуваат интензивно или продлабочено интервју. Суштинската разлика е во тоа што интервјуерот не го контролира разговорот, туку неговиот тек зависи од интересот на оној што го интервјуираме. Во неформалното интервју истражувачите имаат подготвено еден "лабав" збир на теми што треба да ги покријат. Испитаникот (респондентот) најчесто е запознаен со нив, но има право да зборува за она што го интересира, а не за она што сме замислиле да го прашуваме. Тоа значи дека се доаѓа до податоци кои се битни, суштествени и централни за испитаникот, а не за истражувачот. Истражувачот по интервјето може само да забележи кои теми не ги опфатил и да се обиде за нив да добие информации во следните интервјуа што ќе ги прави. Во неформалното интервју доаѓа до израз умешноста на водење разговор на истражувачот. Поставувањето добри прашања треба да го охрабрат и наведат респондентот да одговара искрено, а не така како што мисли дека од него се очекува. Во ваквото интервју е важен рамноправниот и отворен однос меѓу интервјуерот и интервјуируваниот, како и самата интуиција на истражувачот за

насочување на разговорот. Неструктурираните интервјуа се посебно погодни за помлади испитаници кои не сакаат формалности и бргу им здосадува крутиот, официјален разговор.

Во слободните, неформални интервјуа е пожелно да не го наметнуваме нашиот научен и правилен говор. Подобро е да се приближиме, доколку е можно, на нивото на говорникот, на пример, доколку се работи за деликвент да ги користиме неговите изрази, сленгот, итн. а во случај на интервјуирање на некој академик со него треба да се разговара на академско ниво.

Во последно време сè популарни стануваат групните интервјуа, како што се интервјуата со родители на ученици, при што групно се води разговор со сите членови на семејството. Обично бројот на субјектите при групните интервјуа се движи од 4 до 7, бидејќи разговор со повеќе од 7 испитаници тешко се насочува и контролира. Една варијанта на неструктурирано интервју со повеќе субјекти е групната дискусија.

Техниките на партиципативно набљудување и интервју често и взаемно се користат. На пример, кога предмет на истражување е односот на наставникот кон учениците, прво се врши набљудување, а потоа во интервјуто наставникот треба да ги образложи постапките што ги направил. При интервјуирањето истражувачите настојуваат да избегнат било каков тон на лично оценување, што значи тие не коментираат дали набљудуваните постапки биле добри или лоши. Оваа комбинирана примена на техники е навистина добар начин за истражување на настаните во училищата.

При примената на техниките на партиципативно набљудување и интервјуирање се користат т.н. информанти. Тоа се поединци кои поседуваат одредено знаење за појавата што треба да ја следиме, или имаат одреден статус во институцијата каде треба да се врши истражувањето, или пак, едноставно имаат контакти со луѓе кои нам

ни се потребни. Истражувачот внимателно ги избира информантите бидејќи тие треба да му помогнат во обезбедувањето пристап на теренот. Освен во спроведување на истражувањето, информантите може да помогнат и во анализата на податоци.

### **МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ**

Кај техниката на интервју се среќаваат слични методолошки проблеми како кај партиципативното набљудување. Најчесто присутен проблем е субјективноста во презентирањето и интерпретацијата на податоците. Истражувачите што уште пред да тргнат на теренот имаат некакви лични предубедувања често може да го "прилагодат" собирањето и презентирањето на податоците во своја корист. Во продолжение ќе дадеме пример на истражување во кое истражувачот доста субјективно ги презентира настаните, со цел да ги докаже своите хипотези. Станува збор за студијата за училишна дисциплина на Вудс (Woods, 1975) во која тој нагласено ја покажува својата симпатија кон "едната страна", не водејќи сметка за другата.

Вудс извршил теренско истражување во едно средно училиште, каде ги проучувал незваничните мерки на опомена и казна, како што е јавното посочување на ученици кои отстапуваат од нормите. Тој презентира дел од разговорот што го водел со една ученичка за да ни претстави како таа ја доживеала јавната опомена од страна на некои наставник:

Кристин: Не ми се допаѓа тој предмет бидејќи не можам да го поднесам наставникот. Не ми се допаѓа посебно откако ме фатија дека "забуштавам", и тој веднаш направи будала од мене, и јас седев до Кевин ... не се сеќаваш?... Никогаш не сум била поцрвена во мојот

живот.

Интервјуерот: Што рече тој?

Кристин: О, ништо. Не ви кажувам.

Интервјуерот: Ама, ајде. Кажи ни што рече тој?

Кристин: Јас седев до Кевин, и тој го имаше тој патрон во неговото пенкало и почна да прави вака (покажува непристојно движење), и јас го турнав, и наставникот пишуваше на таблата и мора да имаше очи на зратот... и ...рече...се сврте со луто лице и рече "Ќе престанете ли вие двајца да се шушкате меѓу себе?" Никогаш во живот не сум поцрвенела толку, и ме турна мене на една страна а него на друга... и сите се свртија, нели... пред сите мои другари! Знаете... тој така не...исмеа...не можам да го смислам! Сите беа стаписани, сите само седеа таму, тивки.

На овој инцидент истражувачот гледа вака:

Таа се чувствуваше толку засрамена што и беше тешко да го опише целиот настан, но почнувајќи скоро случајно, таа им се обраќаше на тројцата пријатели тука присутни, и најголем дел од забелешките им беа ним адресирани. Немаше сомнение во интензитетот на одбојноста што таа ја чувствуваше кон споменатиот наставник, главно базирана на тој настан. Според мислење на Кристин, таа е жртва и на Кевин и на наставникот. Со Кевин, меѓутоа е прикриено. Наставникот целата таа работа ја прави јавна, имплицирајќи недозволен сексуални активности, што на другите им изгледа веројатно можеби затоа што обајцата седат назад, подзакриени, и секој ја прекинува својата работа за да се заврти и зјапне. Оваа ненадејна трансформација во позицијата vis-a vis другите,

да се биде еден момент во позадина, а другиот на чело е нужна карактеристика на "Шок" посочувањето. Тоа што нејзините пријатели биле присутни направило уште полошо а "исмејувањето" на она што вистински се случувало го дополнува нејзиното чувство на неправедност.'

(Woods, 1975, стр. 136)

Споменатиот пристап во истражувањето на Вудс е критикуван од Мек Намара (Mc Namara, 1980). Во својата статија за "Ароганцијата на аутсајдерот"<sup>1</sup> тој ја критикува изразената симпатијата на Вудс кон учениците. Намара вели: "Според нејзино сопствено признание Кристин 'забушавала' и имало нешто доста интересно во тоа избирање на последниот ред во училницата. И покрај тоа, таа е 'конзумент' кој е засрамен. Таа е жртва, таа е шокирана и јавно покажана пред нејзините најблиски пријатели. Но што станува со околностите во кои наставникот настојувал да напише нешто на таблата и, како што изгледа, бил попречен од сексуалните игри во последниот ред? Како нему би му одговорил набљудувачот? Дали требало да го игнорира случајот? Дали требало да ја прекине својата работа кај таблата и тивко да поразговара со учениците? Дали требало да побара учениците да дојдат подоцна кај него на разговор? Секако не." - одговара МекНамара- "Кога постари ученици се однесуваат неодговорно треба да бидат јавно опоменати." (McNamara, 1980, стр. 120). Во конкретниот случај, според МекНамара, острата јавна опомена е веројатно поефикасна од формален разговор за тоа што е добро, а што не. Јавната опомена е пример и за другите да се однесуваат коректно. МекНамара го критикува Вудс поради неговата

---

<sup>1</sup>Намара го избрал зборот "аутсајдер" за да потенцира дека истражувачот сепак претставува туѓинец кој привремено престојува во училницата и кој не смее да земе ингеренции за преамбициозни заклучоци.

загриженост што телесните казни се заменети со други (како споменатата) што во голем степен влијаат на учениците. "Но тој не не известува ни за еден разговор со наставници ниту пак истражува како активностите на учениците можат да наштетат на напорите на наставникот да предава. За наставник-почетник, проблем е да најде добри техники што ќе може да ги употреби кога е соочен со ученици што ја попречуваат наставата. Реакцијата на наставникот на однесувањето на Кристин веројатно е добар пример за начинот на кој еден искусен наставник брзо се справува со потенцијална ситуација што може да ја наруши наставата" - завршува тој (исто, стр. 121).

Примерот на истражувањето на Вудс и критиката на МекНамара ги дадовме со цел да истакнеме неколку работи што истражувачот треба да ги има предвид кога ќе преземе едно квалитативно педагошко истражување. Работата на наставникот е комплексна и напорна и не би требало да донесуваме пребрзи заклучоци за тоа дали тој "добро" или "лошо" постапил со учениците. Истражувачот најчесто нема право да ја вреднува, оценува или критикува работата на наставникот. Подобро е да се задржи само на презентирање на настаните. По наше мислење, основниот недостаток на Вудсовото истражување не е само во пристапот кој е нагласено субјективен (што може да се заклучи и по самиот наслов на трудот: "Да им покажеме", туку и во претенциозните цели на истражувањето. Значењето на истражувањето на Вудс е во тоа што ни покажува како една средношколка ги доживува опомените на предметниот наставник што и не е необично со оглед на осетливоста на таа возраст. Меѓутоа кај Вудс тоа станува споредно, не ја ислушува и другата страна и си дава за право да ја критикува работата на наставникот не водејќи сметка и за бројни други околности во кои се одвивала наставата. Вудс ги користи забележените дијалози да застапува теза за штетноста на јавните опомени на учениците. Така полемиката со МекНамара преоѓа

во еден вид методичка расправа за адекватноста или неадекватноста на јавните опомени на учениците. Наместо наметливо истакнување на својот став, подобро ќе било да бидат истакнати што повеќе илустрации за она што го мислат учениците и наставниците.

Техниките на партиципативно набљудување и интервју во квалитативните истражувања првенствено ги користиме за да дознаеме како учесниците во една ситуација гледаат на определен настан или појава, како нив ги доживуваат и какви се нивните размислувања во врска со ситуациите што се случуваат околу нив. Традиционално гледано, овие техники означуваат стратегија на истражување која нема намера да "оценува", вреднува туку само да го опишува социјалниот живот на што поавтентичен начин. Меѓутоа, во последно време сè почесто квалитативните педагошки истражувања, покрај дескрипцијата и интерпретацијата за своја цел ја поставуваат и евалуацијата, вреднувањето. На пример, се преземаат квалитативни истражувања за вреднување на наставни програми или модели на работа, за оценување колку една воспитно-образовна установа ги постигнува своите цели, итн. Овие истражувања најчесто се тимски, а во нив се вклучени членови од сите заинтересирани популации. Така, при вреднувањето на наставни програми или при оценување на ефикасноста на некоја воспитно-образовна установа се испитуваат мислењата на учениците, наставниците, родителите, инспекторите за образование, и другите релевантни субјекти кои може да придонесат за објективноста на добиените податоци. На пример, еден американски образовен центар (Centre for New Schools, 1972)<sup>2</sup> презел квалитативно истражување за да оцени колку наставата во некое алтернативно средно училиште успева кај учениците да развие одредени

---

<sup>2</sup>Податоците се користени од Goetz, JP: Le Compte, MD (1985): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Academic Press, London, стр. 111.

способности, во првите две години на школување. Во истражувањето биле применети техники на партиципативно набљудување и интервју, со што се дошло до податоци за наставата добиени од перспектива на учениците. Меѓу останатите пропусти на училиштето, учениците за најголем го сметале "нивното невклучување во донесувањето одлуки", иако тоа било предвидено со училишната програма. Ова влегло и во завршниот извештај за оценката на работата на споменатото училиште.

Во квалитативните истражувања кои имаат за цел вреднување на модели на настава, наставни програми или експериментални проекти и политиката може да остави свој печат. Истражувачот може да се најде меѓу владината политика на образование или политиката на некоја друга институција од една страна, и наставниците, актерите на истражувањето, од друга. Тогаш се јавува дилемата чија страна да се заземе и дали воопшто да се заземе став или да се остане неутрален. Мора да се признае дека одлуката како ќе ги презентира и интерпретира податоците зависи од многу фактори, почнувајќи од личноста на истражувачот, до начинот на кој е спонзорирано истражувањето. Од вакви влијанија не се поштедени ни квантитативните истражувања.

### **ЕТИЧКИ ДИЛЕМИ**

Дел од проблемите со кои се среќаваат истражувачите се поврзани и со *етициката* на истражување. Кај квалитативните истражувања овој проблем се јавува понагласено затоа што истражувачот доаѓа до интимни и осетливи информации за кои сам треба да одлучи дали и во кој обем ќе ги презентира. Во истражувањата со партиципативно набљудување и интервју истражувачот постепено станува пријател со своите субјекти и може да



се случи информациите дадени во доверба, да предизвикаат непријатна ситуација за испитаникот, доколку бидат обелоденети во јавноста. Некои истражувачи во целта, успехот или популарноста на нивните резултати го бараат оправдувањето пред себе си за објавувањето на податоци кои се осетливи за испитаникот. Чест е и аргументот дека светот, јавноста има право да знае што се случува. Сепак, секогаш треба да имаме предвид дека истражувањето го правиме заради испитаниците, а не заради нас, и дека немаме право да ја злоупотребуваме нивната искреност, отвореност или наивност. Истражувачот треба да биде свесен за својата одговорност и според неа да се раководи.

Проблемот на обемот на информации што ќе ги објави е само една од етичките дилеми кои се јавуваат пред истражувачот. Пред да стигне до неа истражувачот е соочен и со доста голем број други, меѓу кои може да го истакнеме проблемот на анонимност, потоа, отвореноста или скриеноста на целта на истражувањето пред испитаниците, проблемот на интервенција во настаните што ги набљудуваме, и други проблеми кои беа споменати во склоп на методолошките прашања врзани за примената на одделни техники. На пример, при партиципативното набљудување истражувачот привремено станува член на групата што се набљудува. Основен проблем што треба да го разреши истражувачот е дали истражувањето да биде анонимно, скриено, затворено или отворено, јавно. Дали групата треба да биде информирана дека е предмет на набљудување, или не? Универзален одговор не постои туку тој произлегува од специфичностите и природата на проблемот кој се проучува во конкретното истражување. Сепак, тоа не значи дека истражувачот само по слободна проценка треба да одлучи за овие прашања. Тој мора

да ги почитува етичките норми што ги поставува науката, но и нормите и правилата на групата која ја набљудува.

Во етнографските истражувања истражувачот често се одлучува за скриено истражување, особено кога станува збор за специфична популација (етнички групи, верски заедници, социо-патолошки групи: наркомани, дилери, проститутки, и слично), што значи субјекти кои не сакаат отворено да разговараат за своите чувства, ниту пак да бидат предмет на набљудување. Скриеноста или "затвореноста" на истражувањето може да биде различна. На пример, во одредени случаи истражувачот го информира водачот или некој друг член на групата дека ќе биде вршено истражување, но останатите членови на групата тоа не го знаат. Други истражувачи бараат согласност од надлежни лица кои не се директни членови или учесници во групата. Трети истражувачи, пак, бараат согласност откако ќе го направат истражувањето, значи пред објавувањето на резултатите при што може да им гарантираат анонимност на испитаниците. Постојат и истражувачи кои не ги информираат своите субјекти дека биле предмет на набљудување ни откако ќе го завршат истражувањето. Како што гледаме истражувачите користат различни стратегии за "прикривање" во зависност од конкретните условите во нивното истражување.

Од етички причини е подобро да се одбере отвореност на истражувањето, па дури тоа да оди на штета на неговите крајни резултати. Правото на приватност на субјектите не смее да се нарушува дури ни во име на науката. Во крајна линија истражувањето се врши заради испитаниците, а не заради тоа што нам ни е потребно. Испитаниците не постојат за нас туку ние сме таму заради нив. Според тоа, истражувачот нема право да ги "разоткрива" испитаниците без нивна согласност. И во случај да се работи за "скриено" истражување,

истражувачот е должен да побара согласност од испитаниците пред да ги објави резултатите.

Кога станува збор за педагошки истражувања, отвореноста на истражувањето е уште попожелна и поадекватна. Истражувачот не само што не треба да ја крие својата намера, туку може да истакне дека групата е примарен предмет на негов интерес. На тој начин тој слободно ќе може да се движи и разговара со членовите на групата и да учествува во нивните активности. За самиот истражувач ваквата улога е попријатна, а воедно ги надминува и слабостите на систематското набљудување во однос на неприродноста на набљудуваната ситуацијата поради неговото присуство. Кај партиципативното набљудување, истражувачот е доволно присутен и близок со групата за да може да ги препознае таквите ситуации, а по извесно време и не постои причина тие да се случат.

Меѓутоа, во педагошките истражувања со партиципативно набљудување се јавуваат некои дополнителни дилеми, како на пример, смее ли истражувачот да ја преземе улогата на наставникот, може ли возрасниот да врши партиципативно набљудување со деца, односно може ли истражувачот да разбере од каква перспектива учениците гледаат на настаните во училиницата, ако меѓу нив постои возрасен и генерациски јаз.

Во едно антропо-педагошко истражување истражувачот Спиндлер вршел партиципативно набљудување на ученици од трето и четврто одделение во училиштето Шенхаузен. Физичката и генерацииска разлика меѓу него и учениците се обидел да ја намали со тоа што работел сè она што работеле учениците, седејќи во клупа во последните редови на училиницата. За неколку недели тој бил потполно прифатен и од учениците и од наставниците. Според него, не постои друг начин еден 'средновеchen, машки антрополог од 200 килограми ....

да дојде до сознание какви се трето и четвртоодделенците од училиштето Шенхаузен."

(Spindler, 1974, според Burgess, 1991, стр. 83)

Некои истражувачи партиципираат во наставата на други начини, на пример, стануваат "помошници" на наставникот или пак потполно ја преземаат неговата улога. Секако дека одлуката која улога ќе ја преземе истражувачот зависи и од други фактори, на пример, какви податоци му се потребни, има ли истражувачот потребно образование и подготовка да ја "игра" улогата на наставникот, постои ли одобрение од надлежните фактори за негово вклучување во наставниот процес.

Преземањето на улогата на наставникот создава проблеми и при водењето на белешките од истражувањето. Но можеби поголем проблем од сè, во овој случај, претставува слободата што си ја дава истражувачот да поремети една природна ситуација и да интервенира со својата работа и присуство во животот и работата на една група. При тоа, скоро никогаш не се бара одобрение од децата, учениците, туку само од директорот, класниот раководител или наставникот. "Здраво за готово" се прифаќа дека учениците немаат ништо против некој да го поремети нивниот востановен ред заради неговите научни цели. Англискиот истражувачот Бол (S.J. Ball) во една своја студија вели:

"Кога истражувачите преговараат за пристап во училиштата, вообичаено е директорот да биде тој што одлучува и ја "чува вратата од училиштето", некогаш, но не секогаш во консултација со наставниците. Никој не ги консултира учениците. Кога веќе еднаш ќе се влезе во училницата, мора да се преговара со наставниците, но учениците ретко некој ги прашува дали сакаат истражувачот да присуствува на часовите.

Тие или се известени, или едноставно во понеделник наутро наоѓаат непознат, ненајавен човек како седи на крајот од училницата. Уште, згора на тоа, наставникот во име на учениците му нуди соработка на истражувачот велејќи: "Сигурен сум дека ќе сакаат да ви помогнат".

(Ball, 1988, стр. 39-40)

Со некои од споменатите дилеми се среќававме и ние во нашето истражување. Во него, нескриената улога на партиципиент-набљудувач се покажа како оптимална опција. Отвореноста на истражувањето ни овозможи слободно движење низ училницата и учество во активностите што таму се одвиваа. Тоа придонесе да се добие доста реална слика за училницата во која се работеше по принципите на активната настава. Во случај на пасивно, систематско набљудување, далечни и непознати за нас ќе останеа сознанијата за начинот на кој учениците размислуваат и ги доживуваат настаните во одделението, како и за тешкотните со кои се среќаваше наставникот во подготовката и реализацијата на новиот модел на настава.

## РЕФЕРЕНЦИ

1. Ball, SJ (1988): *Participant Observation with Pupils*. Burgess, R(ed) (1988): *Strategies of Educational Research: Qualitative Methods*. The Falmer Press, London. 23-54.
2. Bereison, B (1960): *Analiza sadržaja*. Institut društvenih nauka, Beograd. Burgess, RG (1991): *In the Field*. Routledge, London.
3. Chanan, G; Delamont, S (Eds) (1975): *Frontiers of Classroom Research*. Slough, NFER
4. Gans, HJ (1962): *The Urban Villagers*. Free Press, New York.
5. Goetz, JP; Le Compte, MD (1985): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Academic Press, London.
6. Gredelj, S (1986): *S onu stranu ogledala*. Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije, Beograd.
7. Dumant, RV Jr & Wax, ML (1971): *Cherokee school society and the intercultural classroom*. *School and Society: A Sociological Reader*. Open University, Routledge & Kegan Paul, London., 77-85.
8. Festinger, L; Riecken, HW; Schachter, S (1956): *When Prophecy fails*. Harper & Row, New York.
9. Florio, SE (1978): *Learning How to Go to School: An Ethnography of Interaction in a Kindergarten/First Grade Classroom*. Harvard University.
10. Hammersley, M & Atkinson, P (1983): Chapter 3: "Access". *Ethnography: Principles in Practice*. Tavistock, London
11. Hammersley, M; Woods, P (eds) (1976): *The Process of Schooling: A Sociological Reader*. Routledge & Kegan Paul, London.
12. Junker, B (1960): *Field Work*. University of Chicago Press, Chicago.
13. McNamara, D.R. (1980): *The Outsider's Arrogance: the failure of participant observes to understand classroom events*. *British Educational Research Journal*. Vol.6(2), 113-125
14. Pryce, K (1979): *Endless Pressure*. Middlesex, Penguin.
15. Roy, D (1960): *Banana Time: Job Satisfaction and Informal Interaction*. *Human Organization*, vol.18, no.4, 158-168

16. Spradley,JP (1980): Participant Observation. Holt, Rinehart & Winston. New York.
17. Stubbs,M: Delamont,S (Eds) (1976): Explorations in Classroom Observation. Wiley, London.
18. Woods,P (1975): "Showing them .up" in secondary school, Chanam,G:Delamont,S (Eds) (1975): Frontiers of Classroom Research. Slough. NFER. 122-145

## VI. ПОЛЕМИКИ ОКОЛУ СТАТУСОТ НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ПЕДАГОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

И покрај погодноста на квалитативните истражувања за проучување на општествените појави како што е и образованието, уште од самата нивна појава па до денес, присутен е отпор кај одреден број методолози. Полемиките околу научноста на квалитативните истражувања траат веќе неколку децении. Во книгите посветени на оваа проблематика се среќаваат неколку основни проблеми околу кои е концентрирана расправата за предностите и недостатоците на квалитативните истражувања. Преку овие проблеми ќе се обидеме да ја претставиме дебатата за статусот на квалитативните истражувања што ја водат квантитативните и квалитативните истражувачи, како и аргументите на едната и другата страна.

Една од најчестите критики што им се упатува на квалитативните истражувања е **недоволната прецизност**. Во нив, резултатите не се изразени нумерички, туку описно, со термини како што се 'многу', 'малку', 'често', 'фреквентно' и слично, термини кои се непрецизни и се повеќе базирани на впечатоци, импресии на истражувачот отколку на научни мерења.

Иако ваквите критики имаат основа, може да се каже дека нумеричките вредности не се нешто забрането во квалитативните истражувања. Доколку е потребно, тие може да бидат присутни, но тоа не е од примарна важност за самото истражување.

".. Прецизноста не е толку значајна. Ако разликите се доволно големи и очигледни, за нив може да се изразиме на релативно непрецизен начин без тоа да претставува некаков пропуст или недостаток."

(Hammersley, 1990, стр. 9)



Инсистирањето на броеви и на претерана прецизност може да има и своја негативна страна, па дури и да стане опасно. "Морето" од броеви може да ја замагли природата на појавата што ја проучуваме и да нè одведе далеку од суштината на проблемот.

Главниот проблем на квалитативните истражувања, а воедно и точка на најсилна критика е нивната **субјективност**. Целиот процес на истражувањето е во рацете на една или можеби две до три индивидуи кои не користат експлицитни инструменти за собирање и анализа на податоците. Неструктурираноста на инструментите при партиципативното набљудување и интервјуирањето во голем дел може да доведе до двосмислени, пристрасни податоци. Покрај тоа, интерпретацијата на податоците претставува само рефлексивна на истражувачот на појавата што ја следел, при што големо влијание може да имаат неговите лични особини. Тој, дури и несвесно, едни податоци ги селектира и карактеризира како поважни, поинтересни, а други ги отфрла како помалку значајни.

Осврнувајќи се на етнографските истражувања, во врска со ова Хамерсли вели: "Точно е дека во етнографските истражувања, кои податоци ќе бидат собрани зависи од истражувачот и до некој степен ја рефлектираат неговата личност. Но и целото знаење донекаде е лично и зависи од културата." (Hammersley, 1990, стр. 9)

Научните истражувања продуцираат различни сознанија за стварноста. Исти општествени појави различно се толкуваат и човек се прашува постои ли еден модел на стварноста или секој човек креира негов личен модел. Појавите околу себе секој човек си ги толкува на сопствен начин, зависно од неговото искуство, неговото воспитание, неговата личност, неговите принципи, вредности, ставови. Оттаму е неправилно да тврдиме дека нашиот личен модел на стварноста не може да влијае врз знаењето што го продуцира научното истражување.

па од било каков вид да е тоа. Тоа значи дека субјективноста не може да се прикаже како недостаток само на квалитативни истражувања, туку на истражувањата воопшто.

Што се однесува до забелешките упатени на инструментите за истражување и нивната неструктурираност која доведува до необјективни и пристрасни податоци, противаргументи може да се најдат доколку ја погледнеме другата крајност. Строго структурираните инструменти што се применуваат во квантитативните истражувања не значи дека доведуваат до пообјективни и поточни податоци за проучуваната појава. На пример, кога станува збор за анкетаирање, или диригирано интервју, самата структура на инструментот може да го наведе испитаникот да одговара според понудените одговори, а не онака како што тој навистина чувствува. Кај квантитативните истражувања не постои близок однос меѓу истражувачот и испитаникот, најчесто тие се сретнуваат прв пат и тоа во една, вештачки создадена истражувачка ситуација. Во такви услови ретко кој испитаник може да се однесува природно. Во разговорот со истражувачот тој може да биде воздржан или неискрен во искажувањето на своите ставови. Секогаш постои опасност испитаникот да насети кои одговори се пожелни и прифатливи, па да ги презентира како свои лични ставови. На тој начин и покрај "научноста" на истражувањето и "валидните" инструменти што се користат може да се дојде до необјективни податоци, односно, токму нивната структурираност да доведе до спротивни ефекти.

Кај квалитативните истражувања не се доаѓа наеднаш до податоците, туку тие се прибираат во еден подолг период. Набљудувањето на појавата е долготраен процес во кој истражувачот станува дел од групата што ја набљудува. Ако станува збор за интервју, во квалитативните истражувања тоа не се прави еднаш, туку неколку пати се среќаваме и разговараме со испитаниците додека не ги добиеме

потребните податоци. Во квалитативните истражувања ретко се тргнува од хипотези за законитости што треба да се докажат. Во нив едноставно се настојува да се откријат и опишат одредени појави, така што истражувачот има помалку причини да биде необјективен.

Неструктурираноста на инструментите во квалитативните истражувања предизвикува и дополнителен проблем, а тоа е неможноста истражувањето да се повтори во исти услови, што претставува една од основните претпоставки за негова научност. Квалитативните техники се толку флексибилни што никогаш нема да доведат до исти податоци доколку се бележени од друг обсерватор. Неможноста за **повторување** на истражувањето и субјективната природа на квалитативните истражувања подразбира дека друг истражувач не може да ги провери резултатите на претходниот, што отвора многу прашања за валидноста и релијабилноста на самите резултати.

На заквите сомневања за научниот статус на квалитативните истражувања поради неможноста за нивно повторување, "квалитативците" одговараат дека репликабилноста не е ниту есенцијално, ниту единствено средство преку кое треба да се цени едно истражување. Повторувањето на испитувањето во исти услови или проверувањето на неговите резултати често не е можно ни во природонаучните истражувања. Голем број вредни научни сознанија, како на пример, законот за релативност не се проверливи, но тоа не го намалува нивното значење.

Следната критика на квалитативните истражувања се однесува на карактеристиките на **примерокот**. Тој е мал, нерепрезентативен, почесто намерен отколку случаен, и не е заснован на теоријата на веројатност. Сето тоа ја намалува вредноста на добиените заклучоци и можноста за нивна генерализација. Истражувањата со партиципативно

набљудување често претставуваат студии само на еден случај. Се поставува прашањето колку тој случај е репрезентативен, колку во себе ги содржи карактеристиките на останатите случаи слични на него? Дали добиените резултати може да се генерализираат или важат само за него? Колку се тие вредни ако се однесуваат само на еден случај на истражување?

Овие прашања за репрезентативноста на примерокот и можноста за генерализација на резултатите добиени од квалитативните истражувања се доста расправани. Кај квалитативните истражувања се оди кон интензивно, длабинско проучување на појавите, и тоа најчесто на појави кои се специфични, уникатни, единствени. Некои истражувања имаат за цел да одат во широчина (екстензитет) а другите во длабочина (интензитет) и затоа нивното значење не може да го мериме преку можноста за генерализирање на нивните заклучоци. Позитивистичките истражувања настојуваат да дојдат до генерални заклучоци, до општи теории. Тие ги квантифицираат општествените настани, со статистички постапки ги мерат и менуваат варијаблите, утврдуваат закони на причина и последица и предвидуваат дека тие закони ќе постојат и кај други слични општествени појави.

Квалитативните истражувања користат мали примероци. Кај нив не постои статистичка контрола и варирање на варијаблите, па затоа за причините и последиците, за врските и односите меѓу нив, не може да се зборува како кај квантитативните истражувања. Општествените феномени се толку сложени што моделите за испитување на каузалните врски преку физички експерименти се скоро неприменливи. Неможноста да се "исчистат" односите меѓу појавите, присутноста на низа паразитарни фактори доведува до невалидни заклучоци. Квалитативните истражувања овозможуваат дескрипција на процесите во нивниот природен контекст, што може да ги расветли

општествените феномени многу повеќе отколку што тоа го овозможуваат експериментот и анкетата.

Постојат и квалитативни истражувања кај кои може да се зборува за генерализација. На пример, истражувачот Бекер (Howard S. Becker)<sup>1</sup> смета дека резултатите на некои квалитативни истражувања, иако добиени на еден вид примерок, може да се генерализираат и користат за сите слични случаи. Како пример, тој ја истакнува својата позната студија за корисниците на марихуана (1963) при што вели дека заклучоците до кои тој дошол може да се користат и генерализираат за објаснување и толкување на слични случаи. Студијата на Бекер е интересна од неколку аспекти. Наместо вообичаениот начин на опишување на уживателите на дрога со нагласување на нивните психолошки карактеристики како "зависници" наклонети кон девијантно поведение, Бекер се насочува кон откривање на социјалните механизми кои придонесуваат корисникот да се запознае и да ја користи дрогата. Тој доаѓа до сознанија дека корисниците на марихуана постепено "учат" да уживаат во неа и во пријатните сензации што таа ги нуди. Мотивот за нејзино користење е задоволството (drug taking for pleasure) и тој нималку не се разликува од било кој сличен мотив придвижен од задоволството што ни го нуди некој вкус. Според тоа, заклучува Бекер, корисниците на марихуана "психолошки" не се разликуваат од другите субјекти во општеството.

Бекеровата студија е типична и по користената методологија. Во неа е користен методот на аналитичка индукција, карактеристичен за симболичкиот интеракционизам. Тоа подразбира поставување хипотеза која се однесува на одреден случај. Запознавањето на нови, поинакви случаи доведува до прогресивно модифицирање на дадената

<sup>1</sup> Бекер е еден од најистакнатите современи претставници на Чикашката социолошка школа.

хипотеза, со цел таа да одговара и да може да ги опфати сите наредни случаи. Значи, се тргнува од поединечна појава и се бара негативен случај. Доколку тој се пронајде, хипотезата се реформулира за да може и него да го опфати или пак да го из земе. На ваков пристап е базирана и таканаречената grounded теорија која се изградува постепено со внимателно набљудување на поединечни општествени појави во нивниот природен контекст. Значи, генерализација постои, само останува нејасно кога таа може да се смета за завршена.

Што се однесува до критиките за невалидност и нерелијабилност на резултатите, квалитативните истражувачи сметаат дека овие забелешки се погрешно адресирани. За валидност и релијабилност е логично да зборуваме кога вршиме некакво мерење. Тогаш, целта е да се утврди до колкав степен варијаблата е мерена како што е планирано (валидност), и дали, доколку мерењето се повтори во исти услови ќе се добијат исти резултати (релијабилност). Во квалитативните истражувања не вршиме и не се ни обидуваме да вршиме мерења, па оттаму и споменатите критики се неправилно упатени. Во т.н. феминистичка методологија дури се оди во крајност и се тврди дека објективноста и валидноста се измислени машки стандарди и дека секое искуство може да го сметаме за валидно. Приврзаниците на феминистичката методологија се против доминацијата на досегашните методолошки авторитети чии упатства за истражување треба буквално да бидат применувани од страна на истражувачот. Според нив, самиот истражувач треба да развива свој метод на истражување во зависност од тоа кој е, каков е, какви се неговите убедувања. Истражувачот не треба само да утврдува односи во одредена ситуација, туку и самиот да се проектира, да внесува промени, да влијае на дадената ситуација. Овие идеи донекаде потсетуваат на марксистичките барања истражувачот да го осознава, но и да настојува да го промени светот.

Дебатата меѓу квантитативните и квалитативните методолози е одамна започната, но се уште трае. Ако го следиме нејзиниот тек во последниве петнаесетина години може да забележиме дека таа го менува својот правец и интензитет. Во различни периоди доминираат различни проблеми на расправа, а тонот со кој се водат полемиките меѓу едните и другите истражувачи не е секогаш ист. Во 60-тите и 70-тите години најчесто се воделе расправи за научниот статус на квалитативните истражувања и голем бил бројот на научници кои истиот го оспорувале. Денес, квалитативните техники стануваат прифатени дури и од најжестоките нивни противници. Дебатите се водат со многу поблаг тон, а главен проблем на расправа претставува можноста за обединување на квалитативните и квантитативните техники и нивно заедничко користење во проучувањето на педагошките појави. Мислењата на методолозите во однос на овој проблем се поделени. Едната група смета дека единство е можно и се залага за нивно комбинирано применување или како што го нарекуваат, методолошка триангулација. Разликата меѓу квалитативните и квантитативните истражувања тие ја сведуваат на техничко прашање, што во крајна линија може да се надмине и истите да се интегрираат во еден хибриден пристап.

За разлика од оптимистичните гледања кон методолошката триангулација, други истражувачи сметаат дека двата вида истражувања се премногу различни за да можат заеднички да се применуваат. Според нив разликите не се состојат само во начинот на раководење со истражувањето, или во собирањето податоци, туку станува збор за суштински разлики од филозофски, епистемолошки, гносеолошки и методолошки карактер. Истражувачите во квалитативните истражувања се ориентирани кон сосема различен предмет на истражување, различна е целта што тие си ја поставуваат.

различни се начините на кои се третираат податоците. Двата приода едноставно не се компатибилни и невозможно е нивно единство.

И квалитативните и квантитативните истражувања имаат незаменливо значење во проучувањето на педагошките појави. Потпирањето само на едните, а исклучување на другите, би ги осиромашило и осакатило научните истражувањата и никогаш не би довело до потполни, целовити сознанија за педагошките појави. Некои истражувачки проблеми бараат исклучиво квалитативен, а други исклучиво квантитативен пристап. Со квантитативните техники се добиваат сознанија за појавите кои се масовни, за трендот на нивниот развој, за причините кои врз него влијаат. Квалитативните истражувачки техники нудат сознанија за сложените појави во еден конкретен образовен контекст, прикажувајќи го начинот на кој самите учесници во образованието размислуваат и ги доживуваат настаните околу нив.

Но, постојат проблеми за чие проучување, интерпретативниот, субјективен пристап може да се гледа во комплементарен однос со квантитативниот. Дури постојат и истражувања кои тоа го потврдуваат. Затоа одговорот на прашањето дали едните истражувања се подобри од другите е дека такво прашање не треба да се поставува.

## РЕФЕРЕНЦИ

1. Hammersley, M (1990): Reading Ethnographic Research: A Critical Guide. Longman, London.
2. Becker, HS (1963): Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance. Free Press, Glencoe.



## *НЕКОИ ПОЗНАЧАЈНИ ИМИЊА ВО СВЕТОТ НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА*

На крајот од овој прв. теоретски дел на трудот ќе дадеме кратка листа на некои од најзначајните имиња во областа на квалитативните истражувања во светот, денес. Напоменуваме дека авторите кои се вклучени во листата се само од англо-саксонското говорно подрачје и претставуваат личен избор на авторот заснован на неговите досегашни сознанија и искуство.

Можеби најеминентен автор во светот кога станува збор за проблематиката на квалитативните истражувања е проф. Роберт Барџис (Robert Burgess) од Ворик Универзитетот во Англија (University of Warwick). Тој има голем придонес за развојот и популаризацијата на квалитативните истражувања во општествените науки. Се јавува како автор и уредник на поголем број значајни написи и дела, а особено внимание посветува на специфичностите и теренската работа во педагошките и другите општествени истражувања. Негова заслуга е и едицијата наречена "Студии од квалитативна методологија" во која секоја книга претставува истражување со примена на различни квалитативни методи.

На Одделот за општествени науки на Лоубороу Универзитетот (Department of Social Sciences, Loughborough University of Technology) работи проф. Алан Бриман (Alan Bryman), кој веќе петнаесет години држи предавања за Методите на истражување. Едно од неговите позначајни дела е книгата "Квантитетот и квалитетот во општествените истражувања" во која ја претставува триесетгодишната дебата на истражувачите околу предностите и слабостите на квалитативните и квантитативните истражувања.

Анселм Штраус (Anselm L. Strauss) е британски истражувач кој се занимава со еден значаен методолошки аспект на квалитативните истражувања, а тоа е анализата на квалитативните податоци.

Јан Деј (Ian Dey), предавач на Универзитетот на Единбург (University of Edinburgh) во Шкотска изработува компјутерски софтвер за квалитативна анализа на податоци. Своите сознанија ги има претставено во книгата "Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientist" што преставува еден вид прирачник за користење на компјутерите при анализа на резултатите од едно квалитативно истражување.

Во САД, на Масачусетс Универзитетот (Massachusetts University of Technology) работи Џон Ван Манен (John Van Maanen) кој воедно е уредник на една значајна серија за квалитативните истражувања наречена "Методи на квалитативните истражувања". Серијата содржи над 20 книги посветени на различни методолошки прашања во врска со квалитативните истражувања.

Интересен и оригинален автор е Џорџ Ноблит (George W. Noblit). Во неговиот широк спектар на интерес како истражувач, посебно место заземаат етнографските истражувања. Ноблит предавал на повеќе универзитети меѓу кои и на еден универзитет во Нов Зеланд. Моментално е вонреден професор на Универзитетот на Северна Каролина, во Чепл Хил, САД (Faculty of Education, University of North Carolina, Chapel Hill) каде предава Квалитативни методи на истражување, Социологија на образованието и Теорија на организација.

Многу ценет американски автор е и Хари Волкот (Harry F. Wolcott). Неговите дела содржат корисни упатства за ракување со квалитативните податоци и за начинот на кој треба да се пишуваат

извештаите од квалитативните истражувања. Волкот инаку е професор во пензија од Универзитетот во Орегон, САД.

Проф. Роберт Богдан (Robert Bogdan) на Универзитетот на Сиракуза (Syracuse) држи семинар за Методологија на етнографските истражувања. Има објавено неколку значајни книги посветени на примената на партиципативното набљудување и другите истражувачки техники во проучувањето на педагошките појави.

На Универзитетот на Вашингтон (Washington) работат Розали и Мареј Вакс (Rosalie & Miryam Wax) кои се бават со методологијата на квалитативните истражувања во областа на антропологијата, социологијата, педагогијата, социјалната работа и другите општествени науки. Розали Вакс има издадено книга со "Предупредувања и совети за истражувачка работа на теренот".

На методологијата на теренските истражувања тандемски работат и Лин и Џон Лофленд (Lyn i John Lofland) од Калифорнија, а нивна "специјалност" е собирањето и анализата на квалитативни податоци.

Значајни се и имињата на Џорџ и Луис Спиндлер (George & Louise Spindler) од Универзитетот на Станфорд (Stanford). И двајцата се професори по антропологија, а особено се занимаваат со антропо-педагошки истражувања. Се сметаат за добри и искусни познавачи на теренската работа зашто уште во раните 50-ти години ги направиле првите етнографски истражувања за проучување на образованието во американските училишта.

И на другите универзитети во Америка постојат семинари за методологија на квалитативните истражувања на кои вредно работат стручњаци, кои секоја година оспособуваат нови генерации студенти за користење на квалитативни техники во педагошките и другите општествени истражувања. Еве некои од нив:

- Проф. Marion Lundy Dobbert од Универзитетот на Минесота (Minnesota):

- Проф. Valerie J. Janesick од Албени Универзитетот (Albany) во државата Њујорк:

- Проф. Ray C. Rist од Универзитетот Џорџ Вашингтон (George Washington);

- Проф. Ray Barnhardt од Универзитетот на Аљаска (Alaska);

- Проф. John Singleton од Универзитетот на Питсбург (Pittsburgh):

- Проф. Louis M. Smith од Сент Луис Универзитетот (St. Louis) во Вашингтон:

На крајот може да се споменат и имињата на Веб и Шерман (R.B. Webb, R.R. Sherman) како промотори и уредници на списанието специјално наменето за квалитативни истражувања во образованието, кое почна да излегува 1988 година во САД под името International Journal of Qualitative Studies in Education.

ВТОР ДЕЛ

КВАЛИТАТИВНИТЕ ПЕДАГОШКИ ИСТРАЖУВАЊА  
ВО МАКЕДОНИЈА

## КВАЛИТАТИВНИТЕ ПЕДАГОШКИ ИСТРАЖУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА

Развојниот пат на квалитативните педагошки истражувања во Македонија се разликува од оној во развиените земји. Врз појавата и развојот на квалитативните педагошки истражувања кај нас влијет степенот на развиеност на педагошката наука и нејзината методологија во изминатиот период. Развојот на овие истражувања бил условен и од самите општествени околности и специфичностите на општествениот развој во нашата земја.

Во овој дел од трудот ќе се обидеме да ги откриеме тенденциите на развој на педагошките истражувања во Македонија и факторите што влијаеле врз нив, потоа, да утврдиме на какво рамниште се наоѓаат квалитативните педагошки истражувања денес, како и да ги разгледаме перспективите на нивниот иден развој во научно-истражувачката работа во воспитанието и образованието. При тоа ќе дадеме и краток осврт на некои од најзначајните истражувачки студии на македонските педагози во однос на користената методологија.

### *ИСТОРИСКИ ОСВРТ НА РАЗВОЈОТ НА ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА*

Развојот на научните педагошки истражувања неделиво е поврзан со развојот на педагошката наука која, од своја страна, е тесно поврзана со развојот на образованието и воспитанието. Станува збор за односот меѓу предметот и методите на науката, во случајот на педагогијата. Поради тоа, развојот на педагошките истражувања во изминатиот период не може да биде разгледуван изолирано, туку само во корелација со развојот на педагошката наука, односно со

најзначајните настани што влијаеле врз развојот на образованието и воспитанието во македонската држава.

Македонија од нејзиното ослободување во 1944/45 година се конституираше како федерална единица на Југословенската државна заедница во чии рамки остана до нејзиниот распад во 1991 година. Развојот на педагошката наука и научните педагошки истражувања во Македонија во овој период ги носи карактеристиките на нивниот развој во Југословенската заедница. Од тие причини во овој историски осврт ќе бидат споменати и некои случувања во тогашни југословенски рамки кои имале одредено значење за развојот на квалитативните истражувања во Македонија.

### *Периодизации на развојот на педагошката наука*

Во педагошката литература се познати повеќе обиди за периодизација на развојот на педагошката наука. Одделни автори оваа периодизација ја вршат врз основа на непосредни (директни) критериуми, други врз основа на изведени (индиректни), а некои без истакнување на посебни критериуми. Кај директните критериуми, граничните години според кои е извршена периодизацијата се определени според некои значајни промени во образованието и воспитанието. Кај индиректните критериуми периодизацијата на развојот на педагошката наука се изведува и поистоветува со периодизацијата на општиот општествено-економски развој. Всушност, поради познатите релации општество-образование не постојат некои суштински разлики меѓу периодизациите извршени по едниот или другиот критериум. Дури има примери на постоење на поголеми разлики помеѓу автори со исти појдовни критериуми особено во однос на бројот на периодите (етапите). Ваквите разлики произлегуваат од тоа што некои автори како гранични години ги земаат значајните промени на глобалниот образовно-воспитен систем.

други, содржинските промени во ос новното, односно во средното образование, итн. Некои автори зборуваат само за периоди, други само за етапи, а трети и за периоди и за етапи, односно периодите ги делат на етапи.

Во Македонија, периодизација на развојот на системот на воспитанието и образованието има направено Д-р Киро Камберски. Тој како критериум ги зема "годините кои имале преломно значење за развојот на системот на воспитанието и образованието" (Камберски, 1994, стр. 43). Камберски зборува за три развојни етапи:

- прва етапа, од 1945 - 1958 година, односно од ослободувањето до првата училишна реформа, период на т.н. револуционерен етатизам и премин кон општествено управување:

- втора етапа од 1958 до 1974 година, период на премин од општествено управување кон социјалистичко самоуправување, и

- трета етапа од 1974 до 1990 година, период на самоуправни преобразба на образованието и воспитанието врз основите на општествената концепција за самоуправни здружување на трудот се до распадот на СФРЈ. (Камберски, 1994, стр. 43 - 44);

Кога станува збор за периодизација на развојот на педагошките истражувања, многу е помал обемот на литература со кој се располага. Во поранешна Југославија како позначајни може да се споменат обидите за периодизација на развојот на методологија на педагогијата на Д-р Владимир Мужик и Д-р Никола Поткоњак. Мужик, на пример, зборува за четири етапи во развојот на методологијата на педагогијата, при што не ги наведува критериумите по кои нив ги определува:

- прва етапа од 1945 до 1952 година,

- втора етапа од 1952 до 1955/56 година,

- трета од 1956 до 1962 година, и

- четврта по 1962 година. (Мужик, 1963, стр. 353).



Поткоњак, согласувајќи се дека во целост можат да се прифатат оценките на развојот на методологијата на југословенската педагогија што ги дава Мужик, на Советувањето на педагозите на Југославија во 1963 година, како критериуми за својата периодизација ги наведува "граничните години обележани со значајни настани во областа на образованието и воспитанието (1944 - 45, 1952, 1955 - 56, 1963, 1974)" (Поткоњак, 1977, стр. 182). Значи, како прва етапа ја зема 1944/45 - 1952 година; втора етапа 1952 - 1955/56 година; трета 1956 - 1963, и четвртта 1963 - 1974 година.

Развојниот пат на квалитативните истражувања ние нема да го следиме низ одделните етапи, туку глобално, со одбележување на позначајните настани што влијаеле на неговото трасирање во педагошката научно-истражувачка работа.

### ***ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА ВО ПОВОЕНИОТ ПЕРИОД***

По создавањето на македонската држава во рамките на тогашна Југославија<sup>1</sup>, приоретна задача беше да се конституира нов социјалистички систем на образование и воспитание, што подразбираше и конституирање на нови основи на педагошката наука. Педагошката наука во Македонија, а и југословенската педагошка наука во целина, во овој повоен период е на многу ниско рамниште. "Таа, како што вели Поткоњак, не располагаше ниту со една научно-истражувачка институција ниту со посебни кадри кои ќе се занимаваат со ваква (научно-истражувачка) дејност во областа на образованието и воспитанието. Исклучок беа Катедрите на Филозофските факултети,

---

<sup>1</sup> Македонија е прогласена за федерална држава во ДФЈ на Првото заседание на АСНОМ на 2 август 1944 година. (види: АСНОМ-документи (1984). Архив на Македонија, Скопје, стр. 80)

меѓутоа и на нив не беа создавани услови за развој на педагошката наука." (Potkonjak, 1977, стр. 183).

Меѓутоа, и покрај скромното наследство и неразвиената институционална и кадровска база, македонската педагошка наука со голем ентузијазам се вклучува и ангажира во поставувањето на темелите на новиот македонски систем на воспитание и образование. Во овој период се разрешуваат основните задачи на воспитанието и образованието, посебно во оформувањето на македонскиот литературен јазик и македонската азбука<sup>2</sup>. Ова е и период на донесување на првите документи за работа на новоотворените училишта, создавање на првите македонски учебници, односно преведување на одделни учебници од другите републики на ФНРЈ и странство.

Педагошките работници во НРМ главно се ангажирани со решавање на основни проблеми од практичен карактер (ширење на училишната мрежа, оспособување наставен кадар, изработка на наставни планови и програми, учебници и др.), така што не постојат доволни предуслови за бавење со научни истражувања од областа на педагогијата. Сепак, како почетни претпоставки за нивниот иден развој, што значи и за развојот на квалитативните педагошки истражувања, може да се смета отворањето на првиот македонски универзитет, односно на Филозофскиот факултет и Катедрата за педагогија. Катедрата за педагогија на Филозофскиот факултет е основана 1946 година и има посебно значење за развојот на македонската педагошка наука. Катедрата (подоцна, наставно-научна студиска група, па Институт за педагогија) претставува кадровска

---

<sup>2</sup> Уште на Првото заседание на АСНОМ, 2 август 1944 г., кога е донесена одлука за прогласување на Македонија за федерална држава во ДФЈ, донесено е и посебно решение за воведување на македонскиот јазик како службен јазик во македонската држава (види: АСНОМ-документи, Архив на Македонија, Скопје, 1984, стр. 80-81)

основа и главен носител на развојот на педагошката наука во Македонија. На студиската група по педагогија во овој период работи еден доктор на науки, еден вонреден професор и двајца соработници - асистенти за изведување на наставата од педагошката група предмети. Се разбира, развојот на оваа студиска група ќе го следат сите тешкотии што го следат развојот на една млада наставно-научна институција, односно развојот на матичниот факултет и на првиот македонски универзитет.

Во повоениот период во Македонија, како што споменавме, нема објективни претпоставки за бавење со научни истражувања во областа на педагогијата. Во вакви услови, излез се бара во ориентацијата и потпирањето врз советската педагошка и марксистичко-филозофска теорија и литература (Филозофските тетратки на Ленин, Марксовиот Капитал), потоа на Програмата и другите партиски документи. Се разбира, при ваква ориентација не може да стане збор за обрнување на посебно внимание на методологијата на педагогијата, од квалитативен или квантитативен вид, особено кога се знае какви теоретско-методолошки слабости ја карактеризираат советската педагогија од тоа време. И покрај тоа, советската педагогија се смета за единствена наука за социјалистичко воспитание. Оваа ориентација трае дури и по судирот на званичната југословенска партиска и државна политика со Информбирото (1948). Така, на пример, во Законот за универзитетот во Скопје<sup>3</sup> од оваа највисока научно-воспитна установа во НРМ се бара:

"да соработува во научната работа и да врши размена на научни искуства, научни трудови и публикации со другите универзитети

---

<sup>3</sup> На 26.01.1949 год. Народното собрание на НРМ го донесе Законот за универзитетот во Скопје (Службен весник на НРМ, бр.4/49) а основањето го означил Универзитетското собрание одржано на 24.04.1949 година.

во ФНРЈ и со иностраните универзитети, во прв ред со универзитетите на СССР и на земјите со народна демократија.’

(Закон за универзитетот, 1949, член 2, стр. 5)

Како позначаен настан во овој период може да се спомене организирањето на педагошките работници во посебна асоцијација. Педагошко друштво на НРМ со свој орган - гласило за педагошки прашања "Просветно дело". Ова гласило почнува да излегува од средината на 1945 година, како стручен педагошки лист наменет за сите просветни и педагошки работници. На страниците на овој весник најдобро се отсликуваат состојбата и проблемите на педагошката наука во овој повоен период. До 1951 година 'Просветно дело' излегува како весник - орган на Министерството за просвета, а како соработници најчесто се јавуваат службеници на Министерството и другите просветни органи.<sup>4</sup> Нивните написи главно имаат директивен и извештаен карактер, како на пример, написите - упатства за јазикот, азбуката, правописот, учебниците; написи за наставата, успехот на учениците, борбата против неписменоста и сл. Од 1951 година, листот прераснува во списание за педагошки прашања и станува орган на Педагошкото друштво на НРМ.<sup>5</sup> Оваа трансформација не значи и негово автоматско, квалитетно прераснување во научно педагошко гласило. Тоа уште низа години ќе ги задржи своите поранешни слабости и директивно-нормативниот и извештаен карактер. Сепак, евидентни се одредени позитивни промени, како на пример, отворањето на страниците за далеку поголем број соработници и третирање на поразновидна педагошка проблематика.

<sup>4</sup> Во 1947 година не е излезен ниту еден број, а во 1948 година излегува само еден број со 14 статии од чии автори дури 12 се службеници на Министерството за просвета (види: Кантарчиев, Р., 1970, стр. 427)

<sup>5</sup> Прво годишно собрание на Педагошкото друштво на НРМ е одржано 1951 година (види: Просветно дело, Скопје, бр. 9-10/1951, стр. 78)

Во списанието "Просветно дело" се публикуваат текстови за актуелни проблеми од педагошката теорија и практика во тој период. Така, во раните 50-ти години на страниците на списанието претежно се јавуваат написи за општествено-моралното воспитанието, за физичкото воспитание, за општотехничкото образование, како и критики на некои учебници и слично, за што списанието отвора посебни рубрики: училишна пракса, од историјата на нашето школство, прикази и оценки, итн. Сепак, генерално може да се забележи дека преовладуваат студии од теоретски и дедуктивен карактер, што е и логично ако се има предвид неразвиеноста на емпириските истражувачки методи со кои до сознанијата би се дошло по индуктивен пат.

За понатамошниот развој на методологијата на педагошките истражувања одредено влијание имале Сојузниот и републичките заводи за проучување и унапредување на школството. Во НРМ ваков Завод отпочнува да работи на 1.01.1956 година<sup>7</sup>, а во 1957 година почнува со издавање на свое информативно гласило - Билтен во кое претежно се објавуваат материјали од советувања и други собири посветени на Предлогот на системот на образование и воспитание во ФНРЈ и на основните карактеристики на новите наставни планови и програми на реформираното осумгодишно училиште. Всушност, во НРМ од учебната 1957/58 година започнува реализацијата на реформата на основното осумгодишно училиште. Целосната преокупација и ангажираност на Заводот во подготовките за спроведување на споменатата училишна реформа во овој период не овозможува тој да даде позначаен придонес во развојот на педагошките истражувања во земјата.

---

<sup>7</sup> Заводот е основан со решение на ИС за НРМ, бр.214 од 11.08.1955

Списанието Просветно дело исто така се вклучува во подготовките за Првата училишна реформа. Во 1954 година целосно го објавува рефератот поднесен на годишното собрание на Педагошкото друштво на НРМ под наслов "Проблемите за реформа на нашиот училишен систем": во 1955 година го објавува рефератот поднесен на Конгресот на учителите на ФНРЈ на тема "Некои проблеми на задолжителното осумгодишно школување" (Мијушковиќ, 1955), потоа рефератот од Конгресот на наставници од средни училишта на ФНРЈ насловен "За некои проблеми во врска со реформата на школството" (Урошевиќ, 1955), па написот "Осумодделенското основно училиште и реформата на училишниот систем" (Просветно дело, бр.1-2/55) и др.

Што се однесува до написите од истражувачката работа во областа на педагогијата тие во овој период отсутнуваат од страниците на списанието, освен неколку написи на автори од другите југословенски републики: "Магнетофонското снимање и наставата - еден прилог кон методиката на наставата и истражувачката работа со магнетофонот" (Продановиќ, 1955, стр. 68), информативниот напис "Семинар за воведување во научно-истражувачката работа во областа на педагогијата" (Ничковиќ, 1956, стр. 430), како и првиот напис што се однесува на педагошката статистика "Некои основни поими на статистиката во педагогијата" (Мужиќ, 1959, стр. 29):

За квалитетот и содржината на написите во списанието зборува и констатацијата што ја дава Редакцијата по повод десетгодишнината од неговото излегување. Во неа се вели: "... рубриците и статиите главно имаат поопшт и декларативно-регистративен карактер, но со јасна тенденција за поголема диференцираност и сеопфатност на педагошката проблематика и нејзино поголемо теоретско и научно согледување". Понатаму се заклучува: "Се покажа дека кај нас уште нема во доволна мерка организирана и систематска научно-истражувачка работа, не е уште утврдена основата за солидно

воопштување на нови работи кои се назираат во нашата педагошка пракса.' (Десет години ..... 1955, стр. 340)

И на ниво на Југославија не постои позначајна истражувачка работа во областа на педагогијата. Педагошката методологија се уште е недоволно развиена. Во корефератот за "Состојбите и проблемите на методологијата на педагогијата кај нас" презентирани на еден симпозиум Д-р Владимир Муџиќ дава доста реална слика за развиеноста на методологијата на научните педагошки истражувања на југословенско ниво. Тој вели:

"Од ослободувањето до отприлика 1952 година на проблемите на методологијата не им се обрнува особено внимание во круговите на педагозите и на просветните работници воопшто.... работата на педагозите во врска со методологијата е ограничена на преводи на поглавија посветени на методите на педагогијата во одделните советски учебници по педагогија".

(Муџиќ, 1963, стр. 354)

Развојот на педагогијата во овој период се карактеризира со некритичност и апологетство. Нејзините задачи теоретско-методолошки се дедуцираат и се состојат во разработка на ставовите на партиските и државните органи содржани во одделни документи (Програми, резолуции и слично). Индуктивниот пристап, во педагошката работа е потполно занемарен, а доминира дедуктивниот.

Еден од првите настани што се случиле на југословенско ниво и кој претставувал можеби прв позначаен импулс за развојот на педагошките истражувања бил семинарот за педагози на тема: "Воведување на научно-истражувачката работа во областа на педагогијата" одржан 1956-тата година во Цриквеница. Негови организатори биле Педагошкиот институт на Филозофскиот факултет

во Загреб. Советот за школство и Заводот за унапредување на наставата на Хрватска. На овој семинар учествувале истакнати педагози, пред сè од Катедрите за педагогија од цела Југославија. Целта на семинарот била запознавање (во основни црти) со основите на методологијата на научно-истражувачката работа. На семинарот била критикувана доминацијата на дедуктивно-силогистичкиот пристап во третирањето на педагошките проблеми и било истакнато како "крајно нужно" вклучувањето на индуктивните методи во научно-истражувачката работа. Предавањата на семинарот биле илустрирани со практични примери земени од странска литература бидејќи нашите искуства на тоа поле биле сосема безначајни.<sup>7</sup>

Во втората половина на 50-тите години зеќе посистематски започнува залагањето за индуктивен и емпириски пристап, што предизвикува и делумно "трезнење од влијанието на советската педагогија" и прифаќање на методолошките придобивки на емпириско-индуктивната "буржоаска методологија на педагогијата" (Potkonjak, 1977, стр. 185). Сепак, потребно е уште доста време ваквото залагање да стане и практика.

"Потребата за индуктивен пристап декларативно се усвојува ама се уште не се реализира во практиката. Сепак, сè повеќе се бара понаучен, постудиозен пристап во решавањето на проблемите на реформата на школството за што се организираат разни семинари за запознавање на педагозите и другите просветни работници со елементите на техниките за прибирање на податоци и за нивна обработка во рамките на индуктивните постапки во педагошкото истражување."

(Mužic, 1963, стр. 354-355)

---

<sup>7</sup> Види: Ничковиќ, Р (1956): Семинар за воведување на научно-истражувачката работа во областа на педагогијата. Просветно дело, Скопје, бр.7-8/56, стр. 430.



За зголемениот интерес за педагошката наука зборува и фактот што во овој период се печатат и првите оригинални изданија од областа на методологијата во тогашната ФНРЈ како што се: Eksperimentiranje u oblasti vaspitanja (Stevanović, 1958); Mogućnosti i korišćenje upitnika u pedagoškom istraživanju (Radojković, 1958); Osnovni pojmovi iz pedagoške i psihološke statistike (Troj, 1958); Kako danas da razvijamo pedagošku nauku kod nas (Smidt, 1958), и други. Во педагошкиот печат се објавени и неколку написи од методологијата на педагогијата, како на пример, статиите на д-р Владимир Муџиќ: Nosioci pedagoških istraživanja i neki problemi njihova rada (Mužić, 1958); i Neki problemi primjene statistike u pedagoškom istraživanju (Mužić, 1958a).

Тоа се и првите чекори за напуштање на повеќегодишната дедуктивна методолошка ориентација и поттикнување на емпириското проучување на појавите што ќе овозможи надминување на кризата во педагошката наука и нејзин понатамошен развој како современа општествена наука.

## РЕФЕРЕНЦИ

1. АСНОМ-документи (1984). Архив на Македонија, Скопје.
2. Десет години на списанието Просветно дело (1955), Просветно дело, Скопје, бр.7-8/1955;
3. Закон за универзитетот во Скопје (1949), Службен весник на НРМ, бр.4/49;
4. Камберски, К (1994): Од буквар до универзитет. Просветно дело, Скопје
5. Кантарчиев, Р (1970): Дваесет и петгодишнина на 'Просветно дело' првото педагошко списание во Македонија. Просветно дело, Скопје, бр.7-8/1970;
6. Мијушковиќ, (1955): Некои проблеми на задолжителното осумгодишно школување. Просветно дело, Скопје, бр.5-6/55;
7. Mužić, V (1958): Nosioци педагоških истражувања i неки проблеми нјихова рада. Pedagoška stvarnost, Novi Sad, Бр.7-8/58
8. Mužić, V (1958a): Neki problemi primjene statistike u pedagoškom истражувању. Pedagoška stvarnost, Novi Sad, Бр.9/58
9. Мужик, В (1959): Некои основни поими на статистиката во педагогијата. Просветно дело, Скопје, бр.1-2/59;
10. Mužić, V (1963): Stanje i problemi metodologije pedagogije kod nas. Pedagogija, Beograd, Бр.3/63
11. Ничковиќ, Р (1956): Семинар за воведување на научно-истражувачката работа во областа на педагогијата. Просветно дело, Скопје, Бр.7-8/56
12. Potkonjak, N (1977): Teorijsko-metodološki problemi pedagogije. Prosveta, Beograd.
13. Продановиќ, Т (1955): Магнетофонското снимање и наставата - еден прилог кон методиката на наставата и истражувачката работа со магнетофонот. Просветно дело, Скопје, бр.1-2/55;
14. Radojković, A (1958): Mogucnosti i korištenje upitnika u pedagoškom истражувању. Savremena škola, Beograd.

15. Stevanovic, B (1958): Eksperimentisanje u oblasti vaspitanja. Savremena škola, Beograd.
16. Schmidt, V (1958): Kako danas da razvijamo pedagošku nauku kod nas. Savremena škola, Beograd.
17. Troj, F (1958): Osnovni pojmovi iz pedagoške i psihološke statistike. Savremena škola, Beograd.
18. Урошевик, М (1955): За некои проблеми во зрска со реформата на школството. Просветно дело, Скопје, бр.5-6/55:

## **ПОЈАВА НА ПРВИТЕ КВАЛИТАТИВНИ ИСТРАЖУВАЊА ВО ОБЛАСТА НА ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО**

Кон крајот на 50-тите и почетокот на 60-тите години доаѓа до извесна децентрализација во образованието и воспитанието на ФНРЈ. Со општиот закон за школство (Општ закон о школству, 1958) републиките се здобиваат со право да донесуваат закони и прописи за регулирање на одделни делови на системот на воспитание и образование, додека Просветниот совет на Југославија донесува само основи на наставните планови и програми. Согласно новата регулатива, Собранието на НРМ донесува повеќе закони, како на пример: Законот за установи за предучилишно воспитание (Закон... 1959), Законот за основно училиште (Закон... 1959) и Законот за гимназијата (Закон... 1959), додека Советот за просвета на НРМ врз основа на Основите на наставните планови и програми утврдени од Просветниот совет на Југославија ги донесува наставните планови и програми за основните училишта во НРМ. На овој начин започнатата училишна реформа правно се дообликува. Меѓутоа, при практичната реализација на оваа реформа се јавуваат и првите негативни резултати и отпочнува потрага за откривање на нивните причини. Сето тоа посебно ќе ја истакне потребата за поголемо потпирање врз педагошката наука и од неа ќе се бара да се вклучи во разрешувањето на пројавените проблеми.

Во овој период се одржани повеќе научни собири на југословенско ниво, кои се целосно или делумно посветени на развојот на педагошката наука и научните педагошки истражувања. Така на пример, Сојузот на педагошки друштва на Југославија (СПДЈ) на своето Годишно собрание одржано кон крајот на 1961 година, се залага

---

<sup>1</sup> Објавени како додаток на Службени лист ФНРЈ, бр.13/59

за интензивирање и поттикнување на истражувачката дејност во областа на педагогијата. Во 1962 година Одборот за просвета на Сојузниот собор на Сојузното народно собрание усвојува заклучоци за основните насоки на натамошниот развој на педагошките науки. Посебно заслужува да биде одбележано советувањето за 'Состојбите и проблемите на педагошките науки во нашата земја' одржано на Слеме кај Загреб. На ова советување покрај главниот реферат поднесени се и 17 кореферати од кој еден е директно посветен на состојбите и проблемите на методологијата на педагогијата во Југославија (Муџиќ, 1963, стр. 353). На советувањето се донесени и заклучоци во кои, покрај другото се бара изготвување на седумгодишна програма за педагошки истражувања во Југославија во која како приоритетни ќе бидат опфатени фундаменталните проблеми на воспитанието и образованието, ќе се создаде концепција за системот на научно-истражувачки установи во областа на педагогијата, ќе се стимулира основањето на педагошки институти за применети истражувања во Народните Републики и покраините, организирање на постдипломски студии по педагогија на Филозофските факултети и др.<sup>2</sup>

Во југословенските списанија се јавуваат поголем број написи посветени на квантитативната методологија: *Uvod v pedagoško metodologijo* (Smidt, 1960); *Merenje u psihologiji i pedagogiji* (Krković, 1960); *Granice i područja primjene eksperimenata u pedagoškom istraživanju* (Mužić, 1962), и други.

На полето на издаваштвото преведени се неколку значајни книги од странски автори: *О предмету и методама дидактичких истраживања* (Занков, 1964); *Metode istraživanja u pedagogiji*,

---

<sup>2</sup> *Zaključci Savetovanja o stanju i problemima pedagoških nauka*, 1963, стр. 516-520

psihologiji i sociologiji (Good - Scates, 1967); Osnovi psihološke i pedagoške statistike (Guilford, 1968); Мерење у педагогији (Džordan, 1966).

Во учебниците по педагогија посебни поглавија се посветуваат на методологијата на научните педагошки истражувања ("*Pedagoška metodologija*", Schmidt, 1968), а се издава и прв комплетен прирачник по методологија од домашен, југословенски автор: *Metodologija pedagoških istraživanja* од д-р Владимир Мужик. Во оваа вредна книга која и дотогаш, а и долго време после тоа ќе остане меѓу најзабележителните и најпотполни методолошки трудови издадени во Југославија, одреден простор е посветен и на квалитативните истражувачки техники.

Во периодот на 60-тите години се публикуваат и други методолошки студии и расправи како и извештаи, односно соопштенија за истражувања на одделни педагошки проблеми вршени најчесто од страна на Југословенскиот и републичките заводи за проучување и унапредување на школството, или од поединци - ентузијастички. Еве дел од позначајните текстови за развојот на методологијата на педагошките истражувања објавени во педагошката периодика во овој период: Анкета у дидактичком истраживању (Филиповиќ, 1965); Материјали другог конгреса педагога Југославије о научно-истраживачком раду у педагогији (1965); Skale i njihova primena u pedagoškim istraživanjima i vaspitno-obrazovnom radu (Ničković, 1965); Funkcija malih uzoraka u pedagoškom istraživanju (Ničković, 1966); Методе научно-истраживачког рада у педагогији (Поткоњак, Орловиќ, 1966); Израда научно-истраживачког пројекта - најсложенији

и најважнији део процеса истражувања (Поткоњак, 1965); *Mesto statističkih metoda u pedagoškoj metodologiji* (Sagadin, 1969), и други.

Како што може да се забележи, во написите од овој период преовладуваат проблеми од квантитативната методологија. Тоа е во согласност и со општиот подем на емпириските истражувања од квантитативен карактер. Се смета дека со овие истражувања ќе се надминат слабостите на дедуктивниот пристап и ќе се овозможи побрз развој на педагошката наука. Во ова настојување да се ослободиме од дедуктивизмот, забележува Д-р Поткоњак, се оди во крајност: повеќе внимание и се обрнува на образовно-наставната, а се запоставува воспитната проблематика, т.е. предност се дава на проучувањето на проблематиката во која релативно полесно се користат емпириските методи, техники и средства за истражување, што доведува до 'анкетоманија', 'тестоманија' и слично. Особено популарно станува изготвувањето инструменти за мерење на практичните резултати, пред сè, тестови на знаење. И Д-р Натка Мицковиќ осврнувајќи се на развојот на педагошката методологија оценува дека 'во периодот од 1945 - 65 година научните педагошки истражувања главно се движат во рамките на квантитативното изразување' (Мицковиќ, 1992, стр.15).

Од почетокот на 60-тите години и во Македонија почнува да се посветува поголемо внимание на развојот на методологијата на научните педагошки истражувања, но и овде акцентот се става на квантитативните истражувања, се форсира експерименталниот метод, техниката на анкетирање, итн. На страниците на списанието Просветно дело свое место речиси за прв пат наоѓаат написи од методологија на педагогијата, како на пример: Некои аспекти на примената на емпириските истражувачки методи (Ничковиќ, 1960, стр. 12); Маргиналии за истражувањето во педагогијата (Вученов, 1962, стр.

23); Експерименталната работа во одделението (Шмит, 1962, стр. 123); Анкетирање и интервјуирање на учители и ученици (Шмит, 1963, стр. 333); Проблеми на научно-истражувачката дејност во педагогијата кај нас (Петровски, 1963, стр. 234), и други.

За развојот на педагошките истражувања во Македонија во овој период мошне значајна улога имаат некои позитивни зафати преземени на Катедрата за педагогија од кои посебно ги одбележуваме: зголемениот број наставници со научни звања, унапредувањето на асистенти во наставнички звања, воведувањето на научните дисциплини методологија на педагогијата<sup>3</sup> и андрагогија во наставниот план на студиите по педагогија, земање активно учество на педагозите од Катедрата на југословенски собири посветени на развојот на педагошката наука<sup>4</sup> и друго.

Во овој период на Филозофскиот факултет во Скопје се одбранети првите докторски дисертации од областа на педагошките науки<sup>5</sup>. Докторантите се определуваат за историски истражувања. На пример, д-р Ристо Кантарчиев го проучува 'Школството во Македонија од крајот на XVIII до 70-тите години на XIX век- со посебен осврт на македонското преродбенско училиште'. Станува збор за едно значајно квалитативно истражување во кое е применет историскиот метод и техниката анализа на содржина. Целта на авторот е научно да го расветли споменатиот период од развитокот на македонското школство за што користи обемен материјал, како на пример, архивски

<sup>3</sup> За жал редовна настава по оваа научна дисциплина не се изведува, а од 1963-1965 наставата се изведува хонорарно.

<sup>4</sup> На пример, 4 педагози од Катедрата учествуваат на Југословенското советување за 'Состојбата и проблемите на натамошниот развој на педагошките науки' одржано во уни 1963 година на Слеме кај Загреб (види: Педагошка, бр.3/63, стр.521)

<sup>5</sup> На 27.12.1958 доцент Зоранко Зелковик и на 11.10.1960 година асистент Ристо Кантарчиев



документи, статии, записи, забелешки, написи во весници, статистички прегледи, монографии, како и спомени и автобиографии на просветни и општествени дејци, кон кои, како што вели тој, има помала доверба поради субјективниот карактер. Изданието е публикувано 1965 година и преиздадено како дополнето издание 1985 година со што претставува прв публикуван научен труд од областа на историјата на македонското школство во овој период. Ова истражување воедно може да се смета и за едно од првите посериозни квалитативни истражувања во Македонија. Всушност, квалитативните истражувања во Македонија од тој период па до денес, со мали исклучоци, се базирале само на техниката анализа на содржина, како квалитативна истражувачка техника. За жал, скоро да немало истражувања од теренски вид со примена на други квалитативни техники кои биле користени во истражувањата во развиените земји.

Во втората половина на 60-тите години продолжуваат да се објавуваат прилози во кои се акцентира потребата од развојот на методологијата на педагошките истражувања. Еве некои од нив: Општественото значење на емпириските истражувања во педагогијата (Франковиќ, 1966, стр. 227); Проблемот на проширувањето на предметот на педагогијата (Копровски, 1967, стр. 1); Состојбата и проблемите на научно-истражувачката работа во областа на педагошките науки во СФРЈ (Франковиќ, 1969, стр. 261), и други.

Покрај настојувањата на педагозите од земјата да ја интензивираат и развијат научно-истражувачката работа од областа на воспитанието и образованието, постоеле и лимитирачки фактори со спротивно влијание. Преголемиот број студенти од слободното запишување на Факултетите, а премалиот број кадри доведува до преоптовареност со наставна дејност и остава малку време за научно-истражувачка работа. Поради тоа може да се каже дека научната дејност главно се наоѓала во сенка на наставната. Сепак, на Катедрата

за педагогија продолжува позитивен развоен тренд, особено на планот на кадровско комплетирање со квалификувани научни кадри. Како позначајни може да се истакнат следниве моменти: кабилитацијата за наставнички звања на двајца педагози и нивно унапредување од предавачи по општа педагогија и дидактика во звањето доценти (1966), потоа приемот на млади и перспективни педагошки кадри на Катедрата како асистенти по пет педагошки научни дисциплини: предучилишна педагогија, методика, дидактика, историја на педагогијата и општа педагогија; ангажирањето на еминентни стручњаци од Филозофскиот Факултет од Белград како наставници - надворешни соработници по методологија на педагогијата и андрагогија, итн.

Што се однесува до Заводот иако се нарекува 'за унапредување и проучување на школството', поради преголемата оптовареност со изготвување на наставни планови и програми како и недоволната кадровска екипираност и слабата материјална опременост многу малку внимание обрнува на научно-истражувачката работа. Негова главна преокупација е следењето на примената на реформските документи (наставните планови и програми). За тоа сведочат и издвоените информативни билтени во кои скоро исклучиво се публикуваат материјали од одржани семинари и советувања со наставници на кои се третирали прашања на наставата по одделни наставни предмети.<sup>3</sup>

Според напред кажаното може да заклучиме дека во овој период развојот на педагошките истражувања во Македонија се карактеризира со позитивен тренд: во образовната политика доаѓа до извесно свртување кон педагошката наука и се бара нејзино

---

<sup>3</sup> На пример, во 1958 г. е издаден само еден број на Билтенот од советување со директорите и наставниците за проблемите на наставата во стручните училишта, а во 1959 г. издаден е Зборник на материјали од одржани семинари на кои се третирали прашања на наставата по предметите во ОУ

вклучување во разрешувањето на пројавените проблеми во практичната реализација на училишната реформа. На Катедрата за педагогија се одбранети првите докторски дисертаци. зголемен е бројот на наставници со научни звања, за прв пат во студискиот план е воведена научната дисциплина методологија на педагогијата, а во педагошкиот печат се публикуваат трудови од областа на методологијата на педагошките истражувања иако главно од автори од другите републики на ФНРЈ.

На планот на педагошките истражувања овој период може да се одбележи како период кога се јавуваат првите позначајни квалитативни истражувања од областа на педагогијата. Карактеристично е што квалитативниот пристап се поистоветува само со примена на техниката анализа на содржина и не подразбира теренски истражувања. Од друга страна, повеќето методолози се залагаат и го истакнуваат значењето на емпириските квантитативни истражувања за развојот на педагошката наука. Со тоа и кај нас започнува дебатата околу предностите и недостатоците на квалитативниот и квантитативниот пристап. Се даваат оценки за тоа кој од двата пристапа е со повеќе недостатоци, кој е повеќе "штетен" или "корисен" за развојот на педагошката наука, а вршени се и извесни упростени поистоветувања на овие пристапи:

"индуктивен пристап = емпириски пристап = квантитативен (статистички) пристап од една страна, и од друга: дедуктивен = теоретски = квалитативен пристап" при што како да се заборава дека "и во индукцијата и во дедукцијата теоријата има иста решавачка улога било како појдовна точка било како конечна цел."

Muzic, 1963, стр.358)

И покрај симпатиите на одделни истражувачи за едниот или другиот пристап постоеле обиди за нивно синтетизирање во истражувањето на педагошките проблеми.

### РЕФЕРЕНЦИ

1. Вученов, Н (1962): Маргиналии за истражувањето во педагогијата. Просветно дело, Скопје, бр.1-2/62.
2. Good - Scates (1967): Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji. Otokar Keršovani, Rijeka.
3. Guilford, J.P. (1968): Osnovi psihološke i pedagoške statistike. Beograd.
4. Zaključci Savetovanja o stanju i problemima pedagoških nauka (1963). Pedagogija, Beograd, br. 3/63
5. Закон за установи за предучилишно воспитание (1959). Службен весник на НРМ, бр.23/59.
6. Закон за основно училиште (1959). Службен весник на НРМ, бр.35/59.
7. Закон за гимназијата (1959). Службен весник на НРМ, бр.35/59.
8. Занков, Л.В.(1964): О предмету и методама дидактичких истраживања. Сарајево.
9. Копровски, Љ (1967): Проблемот на проширувањето на предметот на педагогијата. Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/67.
10. Krković, A (1960): Merenje u psihologiji i pedagogiji. Zavod za izdavanje udžbenika NRS, Beograd.
11. Materijali II kongresa pedagoga Jugoslavije o naučno-istraživačkom radu u pedagogiji (1965). Pedagogija, Beograd, br.1-2/65
12. Мицковиќ, Н (1992): Современи текови во научно-истражувачката работа во педагогиката. Сепаратно издание 9. Просветно дело, Скопје.
13. Mužić, V (1962): Granice i područja primjene eksperimenata u pedagoškom istraživanju. Savremena škola, Beograd.

14. Mužić, V (1963): Stanje i problemi metodologije pedagogije kod nas. Pedagogija, Beograd, Br.3/63
15. Ничковиќ, Р (1960): Некои аспекти на примената на емпириските истражувачки методи. Просветно дело, Скопје, 1-2/60:
16. Ničković, R (1965): Skale i njihova primena u pedagoškim istraživanjima : vaspitno-obrazovnom radu. Pedagoška stvarnost, Novi Sad, Br.8/65
17. Ničković, R (1966): Funkcija malih uzoraka u pedagoškom istraživanju. Pedagogija, Beograd, Br.1, 66
18. Општ закон о школству (1958). Службени лист ФНРЈ, бр.28/58
19. Петровски, Б (1963): Проблеми на научно-истражувачката дејност во педагогијата кај нас. Просветно дело, Скопје, бр.5-6/63:
20. Potkonjak, N (1965): Izrada naučno-istraživackog projekta - najsloženiji i najvažniji deo procesa istraživanja. Nastava i vaspitanje, Beograd, Br.1-2/65
21. Potkonjak, N, Orlović, M (1966): "Metode naučno-istraživackog rada u pedagogiji". Prilozi nastavi pedagogije, Beograd.
22. Zagadin, J (1969): Mesto statističkih metoda u pedagoškoj metodologiji. Pedagogija, Beograd, Br.3/69
23. Schmidt, V (1960): Uvod u pedagoško metodologijo. Zavod za napredok šolstva LRS, Ljubljana.
24. Schmidt, V (1968): "Pedagoška metodologija". Pedagogija I (Potkonjak, Orlović, Potkonjak), Matica Hrvatske, Zagreb
25. Филиповиќ, Н (1965): Анкета у дидактичком истраживању. Наша школа, Сарајево, Бр.3-4/65
26. Филозофски факултет, 1946-1976 (1976), Филозофски факултет, Скопје.
27. Франковиќ, Д (1966): Општественото значење на емпириските истражувања во педагогијата. Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/66.

28. Франковиќ, Д (1969): Состојбата и проблемите на научно-истражувачката работа во областа на педагошките науки во СФРЈ. Просветно дело. Скопје, бр. 5-6/69;
29. Đordan, A.M. (1966): Merenje u pedagogiji. Beograd.
30. Шмит, В (1962): Експерименталната работа во одделението. Просветно дело. Скопје, бр.3-4/62;

## *ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА ДО 1990 ГОДИНА*

### *Општи карактеристики*

На почетокот од седумдесеттите години сè уште не постои некоја позначителна научно-истражувачка работа во областа на педагогијата. Причината за тоа, меѓудругото, е во ангажираноста на педагошките работници со реформирање на образованието. Во овој период се преминува од општествено управување кон социјалистичко самоуправување. Поаѓајќи од ставовите и определбите содржани во Резолуцијата на Сојузното собрание за развојот на образованието и воспитанието врз самоуправна основа (1970), Собранието на СРМ истата година го донесува Законот за средното образованието (Закон... 1970) со кој се бара реформирање на целокупното средно образование. Од учебната 1972/73 година во сите основни и средни училишта на СРМ се воведува петдневна работна недела (први во СФРЈ) по претходна експериментална примена во учебната 1970/71 и 1971/72 година. Исто така во овој период се врши втора реформа во основното, и прва темелна реформа во средното образование за што се донесени два значајни документи: Основно училиште - општа програмска структура со наставни планови и програми (1973) и Наставни планови и програми за подготвителниот период на средното образование (1973).

За особено значајна година се смета 1974-тата година поради одржаниот X конгрес на СКЈ и донесениот нов Устав на СФРЈ (Устав СФРЈ, 1974). Десеттиот конгрес на СКЈ донесува посебни документи за образованието и воспитанието, а со новиот Устав Федерацијата се ослободува од било какви интервенции во областа на образованието и воспитанието и сите надлежности се пренесени на републиките и

покраините. Со тоа, дотогаш интегрираниот југословенски систем на образование и воспитание почнува да се разликува и секоја република настојува да пронајде и изгради сопствен пат на развиток.

Кон крајот на 70-тите и почетокот на 80-тите години се прави анализа на состојбите во образованието и воспитанието и откако се утврдени големи разлики се покренува иницијатива за некој вид "реинтеграција", односно "единство на различности" во системот на образование и воспитание. Така, Меѓурејубличко-покраинската комисија за реформа на образованието и воспитанието изработува "Заеднички програмски јадра" со кои се смета дека ќе се обезбеди потребното единство во воспитно-образовниот систем. "Заедничките јадра" се однесуваат на наставните планови и програми за предучилишно, основно, и подготвителниот период на средното образование во Републиките и покраините, а нивното зградување треба да претставува неопходен минимум и гарант за договореното југословенско заедништво. Ова договарање трае повеќе години за на крајот да резултира со донесување на десетина општествени договори од областа на образованието и воспитанието. Во договорот на СР и САП за заедничките основи на системот на образование и воспитание, СР и САП се обврзуваат "меѓусебно да соработуваат и да се договараат ... посебно при реализацијата на системот на образование и воспитание .... како и на стручната, научната и истражувачката дејност за унапредувањето на воспитанието и образованието" (Член 3 од Договорот, 1980). Меѓутоа, потпишаните договори не се почитуваат и не се применуваат во воспитно-образовната практика.<sup>1</sup>

---

Поопширно види: Безданов, С (1986): "Актуелна питања остваривања јединства и заједништва у политици и систему васпитања и образовања у СФРЈ" Јединство и заједништво у образовању, Нова Просвета, Београд, стр. 17-41



Југословенската педагошка наука е дезинтегрирана. Обиди за нејзино реинтегрирање постојат, но се безуспешни. На VI конгрес на педагозите на Југославија одржан на тема "Улогата на педагогијата и на педагошките работници во натамошниот развој на воспитанието и образованието во самоуправното социјалистичко општество"<sup>2</sup>, тема на расправа во првата комисија била "Теоретско-методолошки проблеми на педагогијата и нејзината улога во развојот на воспитанието и образованието". Во завршниот документ од работата на оваа комисија, меѓу другото, стои: "Учесниците на конгресот констатираа дека постојат многу пречки и тешкотии кои мораат побрзо да се надминат за да се отворат простори за ефикасно поврзување и меѓусебно надополнување на педагошката теорија и воспитната практика". Документот се залага и за организирање на 'повеќе југословенски акции' почнувајќи од "заеднички истражувачки проекти", "заеднички публикации од научен и стручен карактер", "побрза размена на позитивни искуства помеѓу СР и С.АП, стручни и научни расправи па до поголема синхронизација и преземање нови реформски барања, било во системот на воспитанието и образованието било во некој негов витален дел." (Завршен документ, 1986, стр. 108)

Ангажирањето на педагошката наука во разрешувањето на настанатите педагошки и општествени проблеми се огледува низ научно-истражувачката работа на педагошките работници. Еве дел од книгите, статиите и расправите публикувани во овој период: *Metodološki problemi u pedagoškim istraživanjima (Materijali okruglog stola, 1974)*; *Teorijsko-metodološki problemi marksističke*

---

<sup>2</sup> Уводен реферат под овој наслов поднесува д-р Руди Лешник, види: Просветно дело, бр. 5-6/87

pedagogije (Materijali Simpozijuma, 1975); Teorijsko-metodološki problemi pedagogije (Potkonjak, 1977); Predmetno-metodološki problemi jugoslovenske marksističke pedagogije (Teze i neki osnovni stavovi V kongresa pedagoga Jugoslavije) (Potkonjak, 1982); Mogućnosti ostvarivanja jedinstva i zajedništva u naučno-istraživačkom radu u oblasti vaspitanja i obrazovanja i razvoja kadrova u SFRJ (Ristanović, Smilevski, 1986).

Во педагошката научно-истражувачка работа во Македонија се присутни истите тенденции како и на југословенски план: доминација на проблематиката за реформа и унапредување на образованието и воспитанието, со посебен акцент на потребата за позабрзан развој на методологијата на педагошките истражувања, "посебно на нејзините истражувачки техники и инструменти". Со тоа треба да се надминат "слабостите што произлегуваат од т.н. дедуктивна и нормативна педагогија" (Копровски, 1985, стр. 2).

Катедрата за педагогија на Филозофскиот факултет заедно со Педагошкото друштво на СРМ, на почетокот на 70-тите години се јавува како организатор на два научни собири (1971 и 1972). Заедно со СПДЈ го организира и Третиот конгрес на педагозите на Југославија на тема 'Воспитувањето и самоуправувањето', кој се одржува во Охрид 1973 година.

Републичкиот завод за унапредување на школството е ангажиран со подготовка на законските документи, а потоа и со подготовка на наставните кадри за нивна практична реализација. Научно-истражувачката работа повторно е во втор план. Содржината на издадените Билтени, односно објавените материјали во нив или посебните изданија одат во прилог на ваквата констатација. Од сите нив може да се издвои само еден кој е наменет за усовршување и

поттикнување на наставниците за истражувања во наставата, односно за користење на еден вид инструменти за следење на учениците. Тоа е материјалот - Прирачник за наставници насловен како "Изработување и користење на неформални тестови на знаење".

Поголемо значење за развојот на научно-истражувачката работа во воспитанието и образованието во СРМ. Заводот добива во наредниот период кога со новите законски прописи се трансформира од самостоен орган на управата во самостојна организација на здружен труд. Со новиот закон, како една од основните задачи на Заводот му се поставува:

"да ги следи и проучува појавите и проблемите во остварувањето на целите и задачите на воспитанието и образованието и да ги следи и проучува резултатите и достигнуањата во областа на педагошката теорија и практика заради унапредување на образовно-воспитната технологија и внесување на иновации во методите, облиците и средствата за изведување на образовно-воспитната практика."

(Закон за организирање дејност ... 1974, т. 1 и 12)

За успешна реализација на овие задачи законот предвидува стручните работници во Заводот да имаат звања и да подлежат на реизбор. Така, во највисоко звање "самостоен педагошки советник може да биде избрано лице што (покрај степенот на образование) има објавено позначајни трудови и што владее со методологијата на истражувачката работа" (член 20 и 22 од Законот). За реализација на оваа законска обврска Заводот формира сектор за научно-истражувачка дејност за унапредување на образованието и воспитанието, а во 1976 година организира и 12-дневен курс за запознавање со методологијата на педагошките истражувања. Курсот е наменет за околу 150 стручни работници од сите заводи во СРМ кои во време на нивното школување немале можност да го слушаат

предметот методологија на истражувачката работа и затоа не можеа со успех да вршат педагошки истражувања." (25 години од РЗУОВ, 1981, стр. 69). Со тоа се создаваат услови за поинтензивно ангажирање на стручните работници на Заводот со научно-истражувачка работа, како на пример, нивно вклучување во истражувачкиот проект "Оптовареноста на учениците" кој започнува истата година.

Заводот продолжува со издавање на Билтенот и на посебни публикации и материјали од извршени истражувања како што се: За можностите за воведување на елементи од теоријата на множествата во I, II, III и IV одделение: Воведување на елементи од современата математика во предучилишните установи: Продолжен престој на учениците од основните училишта во СРМ: Вреднување на учебникот, прирачната литература и дидактичкиот материјал по математика за I одделение на основното училиште: Особеностите на завршниот испит во гимназиите: Ефектите од воведувањето на новите планови и програми во насоченото средно образование со реформата од 1974/75 година: Методологија за вреднување на воспитно-образовната работа во училиштата за средно образование: Иновациите во средното образование: Морално-воспитната функција на училиштата за средно образование, и други (25 години од РЗУОВ, 1981, стр. 56). Поголемиот број стручни работници на заводите, извештаите од истражувањата на воспитно-образовната дејност ги објавуваат во списанието Просветно дело.

Ширењето на мрежата на просветно-педагошките служби во училиштата придонесува и тие во поголем степен да се вклучат во научно-истражувачката работа.

Зголемувањето на бројот на дипломирани педагози и нивното зачленување во Педагошкото друштво на Македонија предизвикува потреба од негова реорганизација. Така, во 1976 година општинските

подружници прераснуваат во педагошки друштва, а Педагошкото друштво на Македонија се трансформира во Сојуз на педагошките друштва на Македонија (СПДМ) со секции и друштва.<sup>7</sup> Ваквата поставеност позитивно се одразува на активностите на Друштвото на планот на развојот на научно-истражувачката работа во педагогијата. СПДМ се јавува како организатор на повеќе научно - стручни собири, симпозиуми, советувања и тркалезни маси. Од овие собири се публикувани посебни трудови, односно зборници на трудови како што се: Аспектите во изградбата на самоуправната школа (Просветно дело, бр.7-8/81, стр. 121); Издавачката дејност во воспитанието и образованието во СРМ (Просветно дело, бр.9-10/81, стр. 57); Четириесет години слободен развој на воспитанието и образованието во Македонија (1943-1983), (Зборник, 1984); Нацрт-законот за предучилишно и основно воспитание и образование (Просветно дело, бр.1-2/83, стр. 93); Негувањето и развивањето на југословенскиот социјалистички патриотизам - актуелна задача на организациите за воспитание и образование (Просветно дело, бр.5-6/84, стр. 7); Воспитно-образовната организација и средината (Просветно дело, бр.1-2/86, стр. 1); Работното воспитание низ воспитно-образовниот процес како фактор на сестраниот развој на личноста (Просветно дело, бр.1-2/86 стр. 141), и други. Исто така СПДМ активно учествува на стручно-научни собири организирани од страна на СПД на другите републики и на СПДЈ на југословенско ниво.

Како и во претходните години, така и во овој период доминантна улога во развојот на педагошката наука во Македонија има Наставно-научната студиска група за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје. Од посебно значење за создавањето на научен подмладок по

---

<sup>7</sup> Во 1986 година е формиран и посебен Сојуз на друштвата на воспитувачи и Сојуз на друштвата на учители на СРМ, види: Просветно дело, бр.7-8/86, стр.127

педагогија е отворањето на постдипломските студии на оваа група (1980/81) и интересот на голем број кандидати за овие студии. Во 1983 година се одбранети првите магистерски тези, а заклучно со 1990 година со звањето магистер по педагошки науки се стекнале единаесет кандидати од кои четворица на други факултети во Југославија.<sup>4</sup> Поголем број од овие магистри веднаш се зафатиле со работа на докторски тези. Така, во периодот 1980 - 1990 година на Институтот за педагогија се одбранети вкупно 14 докторски дисертации од областа на педагошките науки.<sup>5</sup> Со ова уште повеќе се подобруваат и зајакнуваат кадровските претпоставки за развој на научно-истражувачката работа во областа на педагогијата во Македонија, како и за партиципација во развојот на југословенската педагошка мисла. Македонските педагошки работници, пред сè оние од Институтот за педагогија активно учествуваат во разрешувањето на проблемите и дилемите на педагошката наука во Југославија, посебно на оние што биле од заеднички интерес. Со стручни и научни трудови земаат учество на конгресите на педагозите на Југославија, на симпозиуми и други стручни и научни собири, се јавуваат како рецензенти на конгресни материјали, како членови на редакции или како главни уредници на југословенските педагошки списанија "Педагогија" и "Предшколско дете", и на други изданија како што беше Библиотеката "Современи југословенски педагози" при Педагошкиот факултет на Универзитетот во Осиек. Во овој контекст посебно треба да се одбележи учеството на 4 стручњаци од кои двајца доктори на педагошки науки од СРМ како автори со свои текстови во Педагошката енциклопедија на Југославија

---

<sup>4</sup> Преглед на сите магистерски и докторски трудови од областа на педагошките науки одбранети на Филозофскиот факултет во Скопје е даден како прилог на крајот од трудот.

<sup>5</sup> Податоците се земени од Архивата на Филозофскиот факултет во Скопје.

(I и II том) (Pedagoška enciklopedija, 1989) иако има оценки дека не можеме да бидеме потполно задоволни со местото и третманот на македонската педагошка наука во оваа енциклопедија.<sup>7</sup>

Како заклучок може да истакнеме дека во овој период се јавуваат нови импулси за развојот на педагошките истражувања во Македонија. Институтот за педагогија се здобива со релативно млади научни кадри (магистри и доктори на педагошки науки), во Републичкиот завод за унапредување на воспитанието и образованието се формира сектор за научно-истражувачка дејност, поорганизирано се работи на зголемување на методолошката култура на педагошките работници, се интензивира работата на СПДМ и на Редакцијата на списанието Просветно дело, се публикуваат поголем број научни и стручни трудови од областа на методологијата на педагошките истражувања од наши автори, итн. Сепак развојот на македонската педагошка наука логично и на методологијата на педагогијата, носи печат и ја дели судбината на развојот на југословенската педагошка наука. Станува збор за пројавената дезинтеграција на системот на воспитание и образование во СФРЈ, за дезинтеграција на југословенската педагошка наука и за акумулираните теоретско-методолошки дилеми во разрешувањето на педагошките проблеми.

Со распадот на СФРЈ (1991) Македонија се осамостојува како суверена и независна држава и организира образовно-воспитен систем сообразен на потребите на новото македонско општество.

---

<sup>7</sup> Види: Ангеловски, К. (1990) Развојот на школството и просветата во Македонија. Просветно дело, бр.4/90, стр.40

*Педагошкие истражувања во Македонија во периодот 1970 - 1990 со посебен осврт на некои позначајни квантитативни и квалитативни истражувања*

Научните педагошки истражувања во Македонија, почнувајќи од 70-тите години биле во постојан подем. Во почетокот тој бил со скромен, умерен интензитет. Истражувачите, индивидуално, тандемски или тимски почнале да преземаат емпириски истражувања, при што главно користеле квантитативни истражувачки техники.

Едно значајно емпириско истражување е направено од страна на Д-р Петре Георгиевски на самиот почеток на 70-тите години.<sup>7</sup> Ова истражување има типично квантитативен карактер и во него се применети техниките на анкетирање, тестирање и набљудување (посматрање). Обемните емпириски податоци се обработени со соодветни статистички постапки преку кои се заклучува за степенот на влијание на социјалното потекло на учениците од средните училишта врз нивната животна ориентација. При тоа, под поимот "животна ориентација" Георгиевски подразбира избор на видот на средно училиште, избор на најдобар другар, успех во учењето и намерите за продолжување на школувањето по завршувањето на средното училиште. Истражувањето, во проширена форма, е публикувано 1972 година.

Извештаите од другите истражувања направени во овој период најчесто се објавуваат во списанието Просветно дело, за што се отвора и нова рубрика "Истражување". Ке споменеме неколку наслови преку кои може да се заклучи за видот и карактерот на овие истражувања: Неформалниот тест на знаење како средство за унапредување на наставата по француски јазик (Поповски, 1970, стр. 348); Резултати од

<sup>7</sup> Истражувањето е дел од магистерскиот труд на Георгиевски. Види: Георгиевски, П. (1972); Социјалното потекло и животната ориентација на средношколската младина. Институт за социолошки и политичко-правни истражувања, Скопје.



експериментот со петдневната работна недела во основните и средни училишта (Кондарко, Стојановски, 1970, стр. 545); Еден обид да се утврди интензитетот на некои причини при социјалното групирање на испитаниците (Николовски, Копровски, 1971, стр. 276); Како да се утврди зрелоста на детето за училиште (Бунташевски, 1973, стр. 323); Еден прилог кон вреднувањето на работните тетратки за основно училиште (Мицковиќ, 1977, стр. 478); Искуства и резултати од експерименталната примена на методологијата за вреднување на воспитно-образовната работа во основните училишта во Охридска општина (Шулески, Мојсоски, 1979, стр. 1); Нормативни и критериумски тестови за испитување на знаењата (Стојанов, Стојковски, 1983, стр. 19); Прилог кон испитувањето на брзината на читањето со учениците од средното образование (Камчева-Лакинска, 1984, стр. 46); Оспособеноста на учениците од III и IV одделение за самостојно решавање и самостојно составување и решавање на текстуални задачи (Бошевски, Димитрова, 1986, стр. 49); Форми и начини на соработка помеѓу родителите и училиштето - истражување (Тодоровска, 1987, стр. 40); Анализа на резултатите од тестот по математика во IV одделение 1988/89 (Тодоровска, 1990, стр. 43) и други.

Како што може да се забележи од насловите на споменатите написи, континуираниот развој на методологијата на педагогијата веќе овозможил проучување на поголем број истражувачки проблеми од различен вид. Во истражувањата се применуваат претежно квантитативни техники, а меѓу нив доминира техниката на тестирање.

Покрај извештаите од извршени емпириски истражувања, на страниците на списанието Просветно дело се почесто се јавуваат и написите од методологија на педагогијата кои се во функција на нејзиниот понатамошен развој и стимулирање на научно-истражувачката работа. Еве дел од нив: Некои проблеми на

педагошките законитости" (Мужик, 1974, стр. 12); Што е методологија, а што методика на воспитно-образовната работа (Педичек, 1976, стр. 544); Основи и насоки за развој на организацијата на научно-истражувачката работа во изградбата на социјалистичкото самоуправно училиште (Смилевски, 1982, стр. 21); Некои аспекти на интердисциплинарниот истражувачки пристап во воспитанието и образованието во самоуправното социјалистичко општество (Мицковиќ, 1984, стр. 66); Футуролошки аспекти на педагошките истражувања (Лаврња, 1990, стр. 15), и други.

Периодот на 80-тите години веќе може да се окарактеризира како период на масовен подем на педагошките истражувања од квантитативен и од квалитативен карактер. Носители на најголемиот број од овие истражувања се магистрантите и докторантите на Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет. Во понатамошниот дел од текстот ќе се осврнеме на неколку позначајни квантитативни и квалитативни истражувања публикувани последниве петнаесетина години.

Во издание на Просветно дело, 1984 година излегува трудот на Д-р Натка Мицковиќ: "Современите сфаќања за наставата по математика во основното училиште (можности и граници)". Трудот има теоретско-емпириски карактер и е во функција на унапредување на наставата по математика во првите одделенија на основното училиште. Емпириското истражување на Мицковиќ е едно од најзначајните и сеопфатни педагошки истражувања направени во овој период, и во однос на користената методологија и во однос на добиените резултати. Станува збор за акционо истражување во кое доминираат квантитативни техники, како што се: тестирање,

систематско набљудување и анкетирање. Меѓутоа, и покрај квантитавниот карактер на применетите истражувачки техники, истражувачот не ги занемарил квалитативните аспекти. На пример, квалитативно се обработени резултатите од писменото снимање на можностите за совладување на новата наставна програма во текот на нејзината реализација, што го вршеле самите наставници. Овие квалитативни аспекти се однесуваат на обемот и тежината на наставната програма, како и на нивото на усвоеноста на одделни програмски барања. Во теоретското проучување на проблемот, со помош на техниката анализа на содржина е направена критичка, споредбена анализа на наставните програми по математика за I и II одделение во Франција, тогашниот СССР и во тогашна СФРЈ, односно во СР Србија, Хрватска, Словенија и Македонија. Споменатите наставни програми се споредуваат и анализираат во однос на степенот на нивната заснованост врз современите сфаќања по математика (кои се претходно теоретски разработени).

Покрај ова истражување, во 80-тите години се извршени уште неколку значајни педагошки истражувања. Како типично квантитативно истражување може да се спомене истражувањето на Д-р Марија Костова за оптовареноста на учениците.<sup>3</sup> Станува збор за survey-испитување во кое се користени прашалници за ученици, наставници и родители и еден вид структуриран дневник во кој учениците бележеле квантитативни податоци (потрошено време во часови и минути) за своите активности во текот на денот. Овие чисто нумерички податоци потоа се обработени со повеќе статистички постапки, почнувајќи од средните вредности и мерките на дисперзија

---

<sup>3</sup> Истражувањето претставува магистерскиот труд на Марија Костова одобранет 1980 година, а објавен подоцна. (Види, Костова, 1993)

до тестирање на значајноста на разликите меѓу аритметичките средини со t-тестот и анализата на варијанса.

Следните години се направени неколку квантитативни истражувања со примена на експерименталниот метод. Д-р Снежана Адамческа врши квантитативно истражување со цел да ја утврди ефикасноста на ученичкиот тандем како облик на наставна работа.<sup>9</sup> Ова истражување има експериментален карактер и во него, ефикасноста на ученичкиот тандем се мери и споредува во однос на ефикасноста на примената на индивидуалниот и фронталниот облик на наставна работа и тоа применет во наставниот предмет географија во VIII одделение.

Во рамките на својата докторска дисертација, Д-р Благородна Камчева-Лакинска врши експериментално истражување со цел да ја докаже хипотезата дека систематското оспособување на учениците за самостојна работа со учебник и друг печатен текст е педагошки поефикасно во однос на традиционалните наставни постапки.<sup>10</sup> Во својата експериментална програма таа врши систематското оспособување на учениците за самостојна работа во наставата по историја во VII и VIII одделение. Со помош на стандардизирани мерни инструменти (користи повеќе видови тестови) добива податоци за позитивното влијание на систематското оспособување на учениците за самостојна работа врз развојот на нивните способности за самостојна сонавачка активност.

---

<sup>9</sup> Истражувањето е дел од докторскиот труд на Адамческа кој е одбранет на Филозофскиот факултет во Скопје, 1988 година. Трудот е дубликуван 1991 година под наслов "Тандемската работа на учениците" во издание на Редакцијата на списанието Просветно дело, Скопје.

<sup>10</sup> Докторскиот труд на Лакинска е одбранет 1989 година, а публикуван 1992 година, види, Камчева-Лакинска, 1992).

Во овој осврт може да се вклучи и истражувањето од докторската работа на Марија Тофовиќ - Камилова под наслов "Позитивната емоционална атмосфера во наставата и факторите на нејзино формирање - со посебен осврт врз влијанието на уметничката литература"<sup>11</sup>. Ова истражување по својата структура и по користената методологија, има квантитативен карактер. Во него е применет експеримент со паралелни групи со цел да се утврдат образовните потенцијали на уметничката литература, односно нејзиното влијание врз знаењата на учениците. Во истражувањето е користена цела лепеза на квантитативни истражувачки техники: систематско набљудување, тестирање, анкетирање, скалирање. Меѓутоа, тоа открива и квалитативни аспекти на истражуваниот проблем. Истражувачот врши анализа на програмските содржини на одделни наставни предмети (историја, географија и биологија) за VII и VIII одделение, како и содржинска анализа на соодветни дела од уметничката литература. Со тоа, покрај квантитативните резултати, добиени се и вредни, квалитативни податоци кои укажуваат на конкретните можности за користење на уметничката литература во наставата по одделни предмети. Авторот, всушност ги издвојува наставните теми и единици од споменатите предмети кои ги смета како посебно податливи за користење на дела од уметничката литература, и посочува кои уметнички дела може да се користат во такви цели.

Периодот од 1980 до 1990 година претставува навистина плодна деценија во педагошката научно-истражувачка работа во Македонија. Покрај квантитативните, направени се и вредни квалитативни истражувања. Како позначајни, може да се споменат двете студии на

---

<sup>11</sup> Тофовиќ ја брани својата докторска дисертација во 1989 година, а трудот, во скратена форма и делумно преработен е објавен (1995 година, види Тофовиќ-Камилова, 1995)

Д-р Натка Мицковиќ посветени на литературата за деца. Првиот труд е објавен во 1985 година под наслов 'Детето и литературата за деца', а вториот, кој претставува преработен докторски труд на авторот е објавен 1988 година и насловен како 'Литературата за деца и нејзините воспитни можности: со примери од современата македонска поезија за деца'.<sup>12</sup> Во првото истражување авторот ја користи техниката анализа на содржина за да ја согледа воспитната вредност на литературата за деца, односно нејзините можности за естетско воспитување на децата. Со анализата се опфатени поголем број дела од светски, бившо-југословенски и македонски автори (Езоп, Лествик, Хилсон, Лорка, Амундсен, Змај, Цесариќ, Радовановиќ, Максимовиќ, Бевк, Витез, Николески, Поповски, Павловски, Тарапуза, Јаневски, Подгорец и други). Предмет на содржинска анализа на авторот се и одделни четива од читанките за учениците од V до VIII одделение на основното училиште, а на крајот е направена и посебна анализа на 'Автобиографијата' и збирката песни за деца 'Воспитание или дванаесет песни' на македонскиот преродбеник од минатиот век, поетот Григор Прличев. Интересно од наш аспект е што во својот труд Мицковиќ посебно укажува на потребата од истражување на интересите на децата за одредени видови и жанрови литература, при што дава и проект на едно такво истражување. Во методологијата на ова истражување е предвидена примена на техниките тестирање, анкетирање и интервјуирање, а се истакнува и потребата од 'анализа, квалитативна, на сите дела што се однесуваат на испитуваната возраст и на граничните возрасти'. (Мицковиќ 1985, стр. 91).

Во втората книга 'Литературата за деца и нејзините воспитни можности' авторот повторно ја користи техниката анализа на содржина, документациона и теоретска, со цел да ги испита воспитните

<sup>12</sup>-Види: Мицковиќ, 1985 и Мицковиќ, 1988.

можности на современата македонска поезија за деца. Попрецизно, предмет на анализа и интерпретација во овој труд се поетските текстови на македонски автори опфатени во читанката и во лектирата од I до IV одделение. Воедно Д-р Мицковиќ врши и научно-теоретско согледување на воспитните потенцијали на современата македонска поезија за деца.

Двете истражувања може да се сметаат за едни од најзначајните, научно-фундирани квалитативни истражувања направени во нашата Република во овој период.

## РЕФЕРЕНЦИ

1. Адамческа. С (1991): Тандемската работа на учениците. Просветно дело, Скопје.
2. Ангеловски. К (1990): Развојот на школството и просветата во Македонија. Просветно дело, Скопје. Бр.4/90:
3. Аспектите во изградбата на самоуправната школа (1981). Просветно дело, Скопје. Бр.7-8/81:
4. Безданов С (1986): Јединство и заједништво у образовању. Нова Просвета, Београд.
5. Бошевски. В; Димитрова. Ј (1986): Оспособеноста на учениците од III и IV одделение за самостојно решавање и самостојно составување и решавање на текстуални задачи. Просветно дело, Скопје. бр. 3-4/86:
6. Бунташевски. Б (1973): Како да се утврди зрелоста на детето за училиште. Просветно дело, Скопје. бр. 5-6/73:
7. Воспитно-образовната организација и средината (1986). Просветно дело, Скопје. Бр.1-2/86:
8. Георгиевски. П (1972): Социјалното потекло на учениците од средните училишта и нивниот успех. Просветно дело, Скопје. бр. 1-2/72:
9. 25 години на РЗУОВ (1981). Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието. Скопје.
10. Договор СР и САП о заједничким основама система заспитања и образовања (1980). Народне новине. бр. 4/80.
11. Георгиевски. П (1972а): Социјалното потекло и животната ориентација на средношколската младина. Институт за социолошки и политичко-правни истражувања. Скопје.
12. Законот за средното образование (1970). Службен весник на СРМ. бр. 27/70:
13. Закон за организирање дејност за унапредување на образованието и воспитанието (1974). Службен весник на СРМ. бр.17/74:
14. Завршен документ од VI Конгрес на педагозите на Југославија (1986). Просветно дело, Скопје. бр.7-8/86



15. Издавачката дејност во воспитанието и образованието во СРМ (1981), Просветно дело, Скопје, Бр.9-10/81;
16. Камчева-Лакинска, Б (1984): Прилог кон испитувањето на брзината на читањето со учениците од средното образование, Просветно дело, Скопје, бр.7-8/84;
17. Камчева-Лакинска, Б (1992): Самостојната работа на ученикот со учебник и друг печатен текст во наставата во основното училиште, Гоце Делчев, Скопје.
18. Кондарко, Б. Стојановски, З (1970): Резултати од експериментот со петдневната работна недела во основните и средни училишта, Просветно дело, Скопје, бр. 9-10/70;
19. Копровски, Љ (1985): Четириесет години на списанието Просветно дело (јубилеен број), Просветно дело, Скопје, бр. 5-10/85;
20. Костова, М (1993): Оптовареноста на учениците, Редакција на списанието Просветно дело, Скопје.
21. Лаврња, И (1990): Футуролошки аспекти на педагошките истражувања, Просветно дело, Скопје, бр.1/90;
22. Лешник, Р (1987): Улогата на педагогјата и на педагошките работници во натамошниот развој на воспитанието и образованието во самоуправното социјалистичко општество, Просветно дело, Скопје, бр.5-6/87;
23. Metodološki problemi u pedagoškim istraživanjima (1974), Materijali okruglog stola, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
24. Миџушковиќ, (1955): Некои проблеми на задолжителното осумгодишно школување, Просветно дело, Скопје, бр.5-6/55;
25. Мицковиќ, Н (1977): Еден прилог кон вреднувањето на работните тетратки за основно училиште, Просветно дело, Скопје, бр.3-4/77;
26. Мицковиќ, Н (1984): Некои аспекти на интердисциплинарниот истражувачки пристап во воспитанието и образованието во самоуправното социјалистичко општество, Просветно дело, Скопје, бр.7-8/84;
27. Мицковиќ, Н (1984): Современите сфаќања за наставата по математика во основното училиште - можности и граници, Просветно дело, Скопје.

28. Мицковиќ, Н (1985): Детето и литературата за деца. Македонска книга. Скопје.
29. Мицковиќ, Н (1988): Литературата за деца и нејзините воспитни можности. Самоуправна практика. Скопје.
30. Мужик, В (1974): Некои проблеми на педагошките законитости. Просветно дело, Скопје, бр.1-2/74;
31. Нацрт-законот за предучилишно и основно воспитание и образование (1983). Просветно дело, Скопје, бр.1-2/83;
32. Негувањето и развивањето на југословенскиот социјалистички патриотизам - актуелна задача на организациите за воспитание и образование (1984). Просветно дело, Скопје, бр.5-6/84;
33. Николовски, Т. Копровски, Љ (1971): Еден обид да се утврди интензитетот на некои причини при социјалното групирање на испитаниците. Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/71;
34. Основно училиште - општа програмска структура со наставни планови и програми (1973). Републички завод за унапредување на школството. Просветно дело, Скопје.
35. Pedagoška enciklopedija I : II (1989) red. Potkonjak i Simleša, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
36. Педичек, Ф (1976): Што е методологијата а што методика на воспитно-образовната работа. Просветно дело, Скопје, бр.9-10/76;
37. Поповски, А (1970): Неформалниот тест на знаење како средство за унапредување на наставата по француски јазик. Просветно дело, Скопје, бр.5-6/70;
38. Potkonjak, N (1977): Teorijsko-metodoloski problemi pedagogije. Prosveta. Beograd.
39. Potkonjak, N (1982): Predmetno - metodoloski problemi jugoslovenske marksističke pedagogije (Teze i neki osnovni stavovi V kongresa pedagoga Jugoslavije). Pedagogija, Beograd, br.2-3/82
40. Работното воспитание низ воспитно-образовниот процес како фактор на сестраниот развој на личноста (1986). Просветно дело, Скопје, бр.1-2/86;
41. Ristanovic, S; Smilevski, Z (1986): Moguonosti ostvarivanja jedinstva i zajedništva u naučno-istraživačkom radu u oblasti vaspitanja i

- obrazovanja i razvoja kadrova u SFRJ", Jedinство : zajedništvo u vaspitanju i obrazovanju SFRJ. Nova Prosveta, Beograd.
42. Смилевски, Ц (1982): Основи и насоки за развој на организацијата на научно-истражувачката работа во изградбата на социјалистичкото самоуправно училиште. Просветно дело, Скопје, 9-10/82;
  43. Стојанов, С. Стојковски, Љ (1983): Нормативни и критериумски тестови за испитивање на знаењата. Просветно дело, Скопје, бр.5-6/83;
  44. Теоријско-методолошки проблеми марксистичке педагогије (1975). Материјали Симпозијума, Зборник радова бр.3, Институт за педагошка истражувања, Београд.
  45. Тодоровска, Н (1987): *Форми и начини на соработка помеѓу руските училишта и училиштите - истражување*. Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/87;
  46. Тофовик-Камилова, М (1994): Уметничката литература и педагошките чувства. Естетичка лабораторија в. Метафорум, Скопје.
  47. Устав СФРЈ (1974), Савремена администрација, Београд.
  48. Четириесет години слободен развој на воспитанцето и образованието во Македонија (1943-1983), (1984). Зборник, Просветно дело, Скопје.
  49. Шулески, Б. Мојсовски, С (1979): Искуства и резултати од експерименталната примена на методологијата за вреднување на воспитно-образовната работа во основните училишта во Охридска општина. Просветно дело, Скопје, бр.7-8/79;

## ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА ВО ПЕРИОДОТ 1991 - 1995

### *Општи карактеристики*

По распаѓот на СФРЈ, по пат на референдум Република Македонија станува суверена и самостојна држава.<sup>1</sup> Новата држава поставува нови задачи на образованието и воспитанието, што подразбира нови задачи и на педагошката наука. Од нив пред сè се бара конституирање, односно усогласување на воспитно-образовниот систем со потребите на новото македонско општество. Од педагошката наука се бара што побргу да се ангажира во дезидеологизацијата на воспитанието и образованието, почнувајќи со ослободување од марксистичката идеолошка заснованост на целите на воспитанието и образованието, па сè до дезидеологизација на воспитно-образовните содржини во наставните планови и програми и во учебниците. На овој план уште на почетокот на 1991 година одржана е стручно-научна трибина на тема "Дезидеологизација на воспитанието и образованието"<sup>2</sup>. Формирани се и посебни стручни комисии за вршење измени, односно изготвување на нови наставни програми, а потоа и учебници по национална историја за основното и средното образование. Во наставните планови и програми се вршат и други корекции кои треба да претставуваат прв чекор за нивно порадикално растоварување. Донесена е и нова законска регулатива за

<sup>1</sup> Називот Република Македонија е усвоен на 7.06.1991 година, а референдумот е одржан на 8.09.1991. (види: Мирчески, С. (1993): РМ по референдумот. Феникс, Скопје.)

<sup>2</sup> Види: Просветно дело, Скопје, бр. 2/91, стр.3

основното и средното образованието.<sup>3</sup> а Педагошкиот завод на РМ отпочнува со изготвување на нова глобална проекција за развој, трансформација и иновирање на системот на воспитание и образование и на посебни концепции за неговите потсистеми (предучилишно, основно и средно образование), по што треба да следат нови реформски зафати и во воспитно-образовните содржини (наставните планови и програми) и во организацијата, формите и методите на работа.<sup>4</sup> На овој план посебно треба да се одбележи ориентацијата образовната политика сè повеќе да се потпира врз педагошката наука, односно сè што се воведува како педагошка иновација претходно да биде проучено и научно верификувано.

Како организатор и носител на одделни зафати во реформирањето на воспитно-образовниот систем активно се вклучува и Институтот за педагогијата на Филозофскиот Факултет во Скопје. Институтот за педагогија, самостојно или заедно со другите органи и организации од областа на воспитанието и образованието (СПДМ, Педагошкиот завод, Министерството за образование и физичка култура) се јавува како организатор на научни и стручни собири од кои се публикувани повеќе научни и стручни трудови, зборници и други изданија. Педагошките работници, особено оние со научни звања се јавуваат како автори на посебни педагошки публикации со што даваат свој придонес во популаризацијата и развојот на педагошката наука. За публикувањето на поголем број од овие трудови заслуга има

<sup>3</sup> Види: Закон за основно образование и Закон за средно образование, Службен весник на РМ, бр.44/95

<sup>4</sup> Со Законот за органи на управата (1990) во член 125 е предвидено Педагошкиот завод на Македонија да биде во составот на Министерството за образование и физичка култура. Ваквиот статус на Педагошкиот завод како орган на управа претставува своевиден хендикеп за интензивно бавење со научно-истражувачка работа во областа на образованието и воспитанието.

Редакцијата на списанието Просветно дело кое отвора посебна библиотека насловена како "Педагошка библиотека за наставници".

На самиот почеток од овој период во списанието Просветно дело се објавени неколку значајни написи посветени на современите текови на научно-истражувачката работа во педагогијата: Научно-истражувачката работа во областа на педагогијата денес (Мицковиќ, 1991, стр. 3); Современи текови на научно-истражувачката работа во педагогијата (Мицковиќ, 1992, стр. 3); Европски воспитно-образовни и научно-истражувачки педагошки институции (Мицковиќ, 1992а, стр. 102). Овие написи не само што нè запознаваат со најновите трендови во научно-истражувачката работа во образованието и воспитанието во светот, туку нудат и вредни информации за најзначајните европски институции кои се бават со педагошки истражувања. Тие одат во пресрет на се поголемиот интерес на нашите педагошки научни работници за искуствата на западните развиени земји, како и на настојувањето македонската педагошка наука да застане во чекор со светската. Сепак, изгледа ќе биде потребно подолго време светските развојни тенденции да станат практика во педагошките истражувања кај нас.

Во периодот 1991 - 95 бележиме и значително зголемена продукција на педагошка литература. Поголем број автори ги објавуваат своите истражувања и студии како посебни изданија. Еве дел од нив: Тандемската работа на учениците (Адамческа, 1991), Учителја и иновации (Ангеловски, 1991),

Самостојната работа на ученикот во наставата (Камчева-Лакинска, 1992), Економика на образованието (Гоцевски, 1992), Оптовареноста на учениците (Костова, 1993), Индивидуализација на наставата (Дамјановски, 1993), Структура на учебникот (Петровски, 1994), Од буквар до универзитет (Камберски, 1994), Уметничката

литература и педагошките чувства (Тофовиќ-Камилова, 1994). Педагогија (Гогоска, 1994). Креативноста на децата во предучилишните установи (Ангелоска, 1994). Играта и нејзиното организирање во предучилишните установи (Алабашовска-Дамовска, 1995). Дидактички компоненти на учебникот (Маказлиева, 1995). Акцелерација на учениците од основното училиште (Стојановска, 1995). Детето и неговата организација (Дончева-Баракоска, 1996). Активна настава (Адамческа, 1996), и други.

### *Крајок осврт на педагошкие истражувања во овој период*

Периодот од 1991 до 1995 година е период на интензивна научно-истражувачка работа во Македонија. Блокадата на информации во првите години, е компензирана со се поразвиена размена на идеи, посети на странски експерти од областа на образованието на нашата земја, како и учество на наши педагози на меѓународни научни собири во странство. Ориентираноста кон западните земји резултира со заеднички проекти на наши и странски експерти за образование. Во оваа смисла прв покрупен чекор претставува проектот 'Активна настава - интерактивно учење' чија реализација започна 1994/95 година во одделенската настава на основното училиште. Носител на овој проект е Педагошкиот завод на РМ во соработка со колеџот за наставници Бишоп Гросетс од Линколн, Англија. Со проектот раководи д-р Снежана Адамческа, професор на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје. Проектот се одвива во неколку фази и моментално во него се вклучени 29 основни

училишта, 207 паралелки, 213 наставници и 5577 ученици.<sup>5</sup> Основна цел на овој проект е да се подобри квалитетот на образованието на децата од одделенска настава преку имплементација на методски постапки во кои доаѓа до израз интегративниот приод кон учењето, решавањето на проблеми, користење на разновидни извори на знаење, полиметодичноста во наставната работа, поттикнување на внатрешната мотивација на учениците, како и развивање нови форми за учество на родителите во наставата. Проектот се реализира етапно со претходна подготовка и оспособување на наставните кадри за ваков начин на работа и со обезбедување на потребната опрема, наставни и нагледни средства. Покрај одделенската настава, проектот има тенденција да се прошири и на забавиштата и во предметната настава.

Соработката на Педагошкиот завод со Колеџот за наставници од Линколн се остварува и во рамките на проектот Координирана наука кој почна да се реализира од 1996/97 година, а ќе продолжи и наредната учебна година. Овој проект има за цел воведување активна настава по предметот физика во VII и VIII одделение во основното училиште, како и обука на наставниот кадар за овој модел на настава. За потребите на оваа настава се издадени посебни учебници и работни тетратки, превод од англиски автори. Проектот се планира да биде проширен и во наставата по предметите биологија и хемија во основното училиште.<sup>6</sup>

На ваквите настојувања за осовременување на наставата по физика во основното училиште претходеше проектот 'Диференцирана

<sup>5</sup> Податоците се земени од Активна настава-интерактивно учење (1996) Годишен извештај за II развојна фаза, Министерство за образование и физичка култура, Скопје. (за интерна употреба).

<sup>6</sup> Податоците се користени од Монографијата на Педагошкиот завод на Македонија (Види: Стојановски, 1996) и списанието Образовни рефлексии, Педагошки завод на Македонија, Скопје, Бр. 2/1996.



настава по физика" кој се реализира во 30 училишта во Македонија од учебната 1994/95 година. Станува збор за индивидуализација на наставата со имплементација на диференцирани задачи по нивоа на тежина. Носител на овој проект беше проф. Анатоли Дамјановски од Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје.

Во соработка на Педагошкиот завод, Светската здравствена организација, Советот на Европа и Комисијата на европската заедница, во Македонија се реализира проектот "Европска мрежа на училишта што го унапредуваат здравјето". Ова претставува дел од глобалниот проект што започна во Полска, Чешка и Унгарија како продолжение на движењето "Здравје за сите до 2000 година". Кај нас, проектот се применува во 10 училишта, а се планира негово понатамошно проширување и во останатите училишта во земјава.

Последнава година Заводот иницираше и неколку проекти за вреднување на ефектите од примена на странски учебници во наставата во основното училиште во нашата земја.

На ова место вреди да се споменат уште неколку истражувачки проекти кои се однесуваат на актуелни проблеми од областа на образованието и воспитанието. Еден од нив е проектот "Обука за промени и водство во училиштата" кој започна од 1996 година. Негов носител е ЕМУЦ "Горги Наумов" од Битола, а во него се вклучени 16 основни и 8 средни училишта. Семинарите кои се одржуваат во рамките на овој проект имаат за цел едукација на училишниот кадар за иницирање, прифаќање и реализирање на промени, како и подготовка за водство, што подразбира современ менаџмент на училиштата.

Последниве години и Институтот Отворено општество се јави како носител на проект за предучилишно воспитание наречен "Чекор по чекор". Овој проект претставува модифицирана верзија на Американската владина компензациона програма за предучилишни

деца наречена "Head start". Првичната цел на проектот во нашата земја беше да се обезбеди еднаков старт во училиште на децата од пониски општествени слоеви, односно на деца кои се културно, образовно или социјално депривирани. Втората година проектот се прошири и опфати поширока популација на предучилишни деца, а последнава година паралелно со проектот за предучилишно воспитание кој опфаќа дури 400 воспитни групи, почна да се реализира и втор проект и тоа во 18 паралелки од прво одделение на основното училиште. Носител на овој проект повторно е Институтот Отворено општество, а со него раководи проф. д-р Марија Тофовиќ од Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје. Овој проект се залага за крајно почитување на детската личност и спроведување на концептот на отворено воспитание. Во таа смисла проектот нуди нов модел на основноучилишно воспитание чии основни карактеристики ќе бидат демократскиот стил на наставна работа и индивидуализираната настава. Тоа истовремено подразбира поатрактивни начини на учење како што е учењето низ игра, од наставниците се бара тематско планирање со интеграција на наставните содржини, а се претполага и поголемо учество на родителите како рамноправен партнер во образованието на нивните деца. Проектот предвидува и постојан тренинг, обука и стручна помош на учителите.

Покрај споменатите повеќегодишни, тимски истражувања, македонските педагози продолжуваат и со индивидуални истражувања. Извештаите за резултатите и сознанијата од овие поскромни истражувачки активности се објавуваат во списанието Просветно дело. Со цел да добиеме попрецизни сознанија за методологијата што е користена во овие истражувања, извршивме анализа на десетина извештаи од емпириски истражувања публикувани во списанието

Просветно дело. Истражувањата кои беа предмет на анализа, се направени последниве пет години, или поточно во периодот 1991 - 1995 година и проучуваат различни педагошки проблеми, што може да се согледа од нивниот наслов:

- "Колку го познаваат македонскиот јазик учениците од III и IV одделение во паралелките со албански наставен јазик од мешаните и чистите средини во Охридска и Кичевска општина" - Мојсовски, 1991, стр. 45;

- "Од практичната примена на отвореноста на детската градинка '8 Март' во Скопје кон семејството" - Котева, 1993, стр. 76;

- "Критериуми за оценување на поведението на учениците од основното образование на скопското подрачје" - Јолаковски, Стојковски, 1993, стр. 33;

- "Резултатите од испитувањето-тестирањето на знаењата на учениците по ЗПО во III одделение во основните училишта во РМ" - Бошевски, Димитрова, Гагачев, 1993, стр. 40;

- "Воспитувањето на детето заедничка грижа на родителите и воспитувачите" - Андреева, Русева, Кондевска, 1993, стр. 66;

- "Оспособеноста на учениците од IV одделение за самостојно работење и самостојно составување на текстуални задачи" - Тодоровска, 1994, стр. 48;

- "Испитување на знаењата на учениците по математика во IV одделение во основните училишта во РМ" - Кулумова, Дамчевски, Алчева, 1994, стр. 59;

- "Некои согледувања на степенот на совладување на наставната материја по музичка култура во III одделение" - Поповска, 1994, стр. 50;

- "Причини за успехот или неуспехот на учениковото учење во една средина Долно Дебарска Жупа" - Илиевски, 1994, стр. 90;

- "Организација на учењето во ученичкиот дом Браќа Миладиновци Штип" - Попадинов, 1995, стр. 36:

Анализата на публикуваните истражувања не доведе до следниве сознанија:

- При изборот на проблем на своите емпириски истражувања истражувачите главно се ориентираат кон образовната страна на педагошката дејност, додека воспитната страна не се истражува. Најчесто доминираат истражувачки проблеми кои се однесуваат на знаењата, односно успехот на учениците во одделенската настава на основното образование. Дефинирањето на предметот на истражување се движи од најопшта формулација (Андреева, Русева, Кондевска, 1993, стр. 66), до најконкретна, најтесна формулација (Попадинов, 1995, стр. 36).

- Целта на истражувањето е јасно дефинирана само во неколку од анализираниите истражувања. Во повеќето од нив наведената цел не е прецизно дефинирана, често не се прави разлика меѓу предметот и целта на истражувањето, а во некои пак, целта е поистоветена со задачите, односно, раздробена на повеќе цели.

- Во еден број од истражувањата нема истакнато задачи или истите се споени со целта, во некои, задачите се многу општи, земени од користената литература, или пак се измешани со хипотезите. Инаку, наведените задачи главно се однесуваат на утврдување на квантитативните, а не и на квалитативните аспекти на истражувачкиот проблем.

- Само во неколку од истражувањата хипотезите се јасно и прецизно формулирани (На пример, Бошевски, Димитрова, Гагачев). Во повеќето истражувања нема хипотези, а во оние во кои се наведени главно се формулирани многу зоопштено или се претпоставуваат врски и односи за кои не е потребно посебно истражување, односно кои се видливи или општо познати (Мојсовски, 1991, стр. 45). Се

сретнуваат и хипотези со сосем нејасна формулација во која не може да се претпостави што истражувачот претпоставува. (Илиевски, 1994, стр. 93). Ниту една хипотеза не се однесува на внатрешните, скриените, квалитативните врски и односи.

- Примерокот на истражувањата е определен, меѓутоа најчесто е нејасен начинот на неговиот избор и неговата репрезентативност.

- Скоро во сите извештаи од истражувањата се наведени методите, техниките и средствата на истражување. Од методите на истражување исклучиво доминира дескриптивната, а од техниките, анкетаирање и тестирање со соодветните истражувачки инструменти: прашалник и тест, најчесто од видот неформален тест на знаење. Ниту во едно истражување не е наведено користење и на други техники и средства посебно на оние кои имаат квалитативен карактер, односно, оние со кои може да се откриваат квалитативни врски и односи. Често пати не се прави разлика помеѓу методите, техниките и инструментите за истражување и методите и постапките на обработка на прибраните податоци.

- По однос на обработката на податоците скоро во сите истражувања се зборува за нивна квантитативна и квалитативна анализа. Во квантитативната анализа покрај пресметувањето на фреквенција и процент истражувачите опат до ниво на пресметување на средните вредности и мерките на дисперзија. Нема примери на користење на мерките на корелација или на други посложени статистички постапки.

Квалитативната анализа, иако се именува како таква, суштински не се разликува од квантитативната. И во неа се изнесени табели со нумерички податоци кои се однесуваат на порасчленети прашања и задачи. Нема вистинска квалитативна анализа ниту квалитативна интерпретација и осмислување на квантитативните податоци.

- Во сите истражувања постојат заклучоци од кои еден дел се добри. Меѓутоа, истите се состојат во опишување, односно утврдување на привидни, површни врски и односи кои укажуваат на линискиот, а не на повеќестраниот и повеќефакторскиот каузалитет. Во сите заклучоци главно се констатирани квантитативни врски и односи а не се зафатени квалитативните.

- Во сите истражувања се наведува користена литература меѓу која се наоѓа и литература од методологијата на педагогијата, најчесто од д-р Владимир Мужик.

- Структурата на поголемиот број истражувања е шаблонизирана и не е во согласност со методолошките барања и критериуми. Во нив како да преовладува педагошки и методолошки аматеризам и волунтаризам. Дури едно истражување е наречено акционо иако се состои само од обично анкетање на родители (Андреева, Русева, Кондевска, 1993).

Како општ заклучок од кратката анализа може да се извлече следново:

- во сите 10 наведени истражувања се третираат квантитативни проблеми:

- поставените цели, задачи и хипотези главно се однесуваат на квантитативните аспекти на истражуваните проблеми:

- во истражувањата се применети квантитативни методи, техники и инструменти за собирање податоци:

- во суштина е вршена само квантитативна анализа на прибраните податоци:

- извлечените заклучоци се однесуваат само на квантитативните врски и односи.

Авторите на истражувањата кои беа овде анализирани се претежно педагози и психолози од основни училишта или предучилишни установи од Републикава, како и советници на

Педагошкиот завод. Повеќето од нив се автори кои најчесто се јавуваат со написи на страниците на списанието Просветно дело во последниве години.

Во овој осврт не може, а да не се споменат истражувањата извршени од страна на магистрантите и докторантите на Институтот за педагогија. Овие истражувања претставуваат континуитет на развојот на педагошките истражувања од претходната деценија. Иако во овие истражувања среќаваме поразвиена методологија, сепак не се чувствува некој особен напредок во однос на онаа користена во истражувањата од претходниот период. Дури не се исклучени случаи на методолошка недоследност и аматеризам.

Во овој петгодишен период (1991-95) 23 постдипломци од Институтот за педагогија се здобиваат со звањето магистер по педагошки науки, а 4 кандидати ги бранат своите докторски дисертации. Во емпириските истражувања на постдипломците доминира дескриптивниот и историскиот метод, а од техниките најчесто се користени анализата на содржина, анкетањето, скалирањето и систематското набљудување.

Во однос на користените квантитативни техники на истражување како анкетањето, скалирањето и систематското набљудување постои извесна шаблонизација и во однос на нивната примена и во однос на обработката на добиените резултати. Освен во едно истражување во кое е применета анализа на варијанса (Велковски, 1991), во останатите истражувања обработката на резултатите главно е сведена на пресметување фреквенција и процент, и кај некои, примена на хи-квадратот и коефициентот на контингенција. Тоа зборува за недоволна развиеност и на квантитативната методологија на истражување на педагошките појави.

Од позначајните квалитативни истражувања може да се спомене истражувањето на Д-р Кирил Камберски за 'Промените на системот на

воспитанието и образованието во Македонија во периодот 1945 - 1975". Користејќи го историскиот научен метод и техниката анализа на содржина, авторот научно расветлува повеќе прашања врзани за состојбата, развојот и промените на системот на воспитание и образование во Македонија во овој исклучително значаен период. При тоа авторот во најголем дел користи примарни извори на податоци. Овој труд, делумно преработен, е објавен 1994 година под наслов "Од буквар до универзитет" (види: Камберски, 1994).

Во периодот 1991-1995 се направени и други истражувања во кои е користена техниката анализа на содржина како основна или помошна техника. Така, со помош на анализата на содржина е извршено вреднување на наставните планови и програми за основното образование, како и на програми за воспитно-образовна работа со деца од предучилишна возраст, со што е настојувано да се допре до квалитативните аспекти на истражуваниот проблем (Ачовски, 1991; Делчева, 1992; Ангелоска, 1993; Алабашовска, 1994:).

Во научно-истражувачката работа во Македонија скоро да не постои случај на примена на квалитативните методи за емпириско истражување на педагошките појави со помош на техниките на партиципативно набљудување, слободно интервју, и сл. Тоа значи дека се уште не се направени теренски истражувања од квалитативен карактер. Од овде може да заклучиме дека квалитативната методологија во Македонија е на многу ниско рамниште и ни оддалеку не го следи развојниот тренд на педагошките истражувања во светот.



### *Заклучок*

Развојот на научните педагошки истражувања во Република Македонија во периодот 1991 - 95 претставува континуитет на развојот на оваа дејност и на педагошката наука воопшто од 1944/45 до 1990 година. Во сиот овој период, развојот на педагошките истражувања, односно на педагошката наука генерално се одвива по нагорна линија.

Во почетокот, по ослободувањето, состојбата во Македонија се карактеризира со сиромашно педагошко наследство, неразвиена институционална и кадровска основа за посериозна научно-истражувачка работа во областа на воспитанието и образованието, како и ангажираност на педагошките работници со решавање на основните проблеми од практичен карактер. Најзначајни претпоставки што ќе го поттикнат развојот на педагошката наука и ќе овозможат поинтензивна научно-педагошка истражувачка дејност се: основањето на првиот македонски универзитет, односно на Филозофскиот Факултет и Катедрата за педагогија, формирањето на Педагошкото друштво, издавањето на списанието Просветно дело, и др.

Кон крајот на 50-тите и почетокот на 60-тите години се поизразено се чувствува потребата од научно-истражувачка работа. На страниците на списанието Просветно дело прв пат се јавуваат написи од методологијата на педагогијата. Се критикува дедуктивистичко-нормативната педагогија.

Од учебната 1962/63 година научната дисциплина Методологија на педагогијата се воведува во студискиот план на групата за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје и се актуелизира барањето за нејзин позабрзан развој. На оваа група се одбранети и првите докторски дисертации од областа на педагошките науки.

Во 1980/81 година се отворени постдипломски студии на Институтот за педагогија од каде наскоро излегуваат првите магистри

по педагошки науки. Во овој период, како позначајни за развојот на педагошките истражувања и педагошката наука во Македонија, можат да се издвојат и следните моменти: трансформацијата на Републичкиот завод за унапредување на школството и формирањето сектор за научно-истражувачката дејност, како и трансформацијата на Педагошкото друштво во Сојуз на педагошки друштва (СПДМ) и интензивирањето на неговата дејност во организирање стручно-научни собири. Редакцијата на списанието Просветно дело ја проширува својата дејност со отворањето на Педагошка библиотека за наставници и во нејзини рамки се издаваат посебни педагошки трудови.

Во 1991 година се распаѓа Југославија со што доаѓа до дезинтеграција на воспитно-образовниот систем и на педагошката наука.

Во периодот на осамостојувањето на РМ (1991-1995) педагошката наука активно се ангажира во конституирање на воспитно-образовниот систем на нови теориско-методолошки основи, односно за негово осамостојување. Се врши дезидеологизација на воспитанието и образованието и нивно ослободување од марксистичката идеолошка заснованост. Образовната политика почнува во поголема мера да се потпира врз педагошката наука што претпоставува нејзино јакнење и поголемо ангажирање со истражување на актуелните проблеми на воспитно-образовната дејност.

Научно-истражувачката работа во областа на воспитанието и образованието е особено интензивирана последниве години. Се преземаат заеднички истражувачки проекти, а и индивидуалните истражувања се во многу поголем број. За тоа сведочи и зголемената продукција на студии од областа на педагогијата. Сепак не можеме да бидеме потполно задоволни од развиеноста на квантитативната и квалитативната методологија на истражување, односно од следењето

на светските развојни тенденции во научно-истражувачката работа во педагогијата. Квалитативните истражувања кај нас се сфаќале и биле присутни само како теоретски истражувања, најчесто од историски карактер. Од квалитативните истражувачки техники применувана е само техниката анализа на содржина. Теренски истражувања со партиципативно набљудување или со други квалитативни техники на истражување, скоро и да немало. Причините за неразвиеноста на овие истражувања, и истовремено фаворизирање на квантитативните емпириски истражувања, според наше мислење, лежат во самото општество, во неговата образовна политика која била свртена кон квантитетот, а не кон квалитетот на педагошката работа. Секако дека вината за ваквата состојба лежи и во педагошката наука, односно во неразвиеноста на нејзината методологија. Педагошките авторитети во Македонија посериозно и систематски се бавеле со 'крупни' педагошки прашања како што биле: целите, содржините и принципите на воспитание, начините на негово унапредување и иновирање, но многу малку внимание е посветено на методолошката проблематика.

Во педагошката и методолошка литература во Македонија (и во поранешна Југославија) незначителен е просторот кој е отстапен на текстови со искуства од примена на квалитативните техники во истражувањата на педагошките појави. Дури и странските трудови со ваква проблематика кај нас не се преведувани. Затоа и овие истражувачки техники останале непознати за најголем број истражувачи и не почнале да се користат во научно-истражувачката работа. Дополнителна причина можеби е и неразвиеноста на интердисциплинарниот пристап на истражувањата на општествените појави. Тимската работа со истражувачите од средните дисциплини на педагогијата и преземањето на педагошко-социолошки, антрополошки или етнографски истражувања секако ќе придонесело за побрзо

вклучување на квалитативните методи во проучувањето на педагошките појави.

Идниот развој на педагошките истражувања во Македонија и унапредувањето на нивната методологија го гледаме во пошироко прифаќање на современиот квалитативен истражувачки пристап кој заедно со квантитативниот ќе овозможи потполност и ефикасност на научно-истражувачка работа во педагогијата.

"... Квантитативниот и квалитативниот пристап се неопходност на секое научно истражување, тие се во заемна поврзаност, се условуваат меѓусебно. Не треба да се фаворизира ниту едниот, ниту другиот ..."

(Мишковиќ, 1992, стр. 16)

## РЕФЕРЕНЦИ

1. Адамческа, С (1991): Тандемската работа на учениците. Просветно дело. Скопје.
2. Адамческа, С (1996): Активна настава. Легис, Скопје.
3. Активна настава-интерактивно учење (1996): Годишен извештај за II развојна фаза. Министерство за образование и физичка култура. Скопје. (за интерна употреба)
4. Алабашовска, Л (1994): Играта на детето и нејзиното педагошко организирање и изведување во предучилишните установи (магистерски труд), Филозофски факултет. Скопје.
5. Алабашовска-Дамовска, Л (1995): Играта и нејзиното организирање во предучилишните установи. Догер, Скопје.
6. Ангеловски, К (1991): Деидеологизација на воспитанието и образованието. Просветно дело, Скопје, бр. 2/91;
7. Ангеловски, К (1991): Учителја и иновации. Просвештение, Москва.
8. Ангелоска, Н (1993): Креативноста на децата во предучилишните установи (магистерски труд), Филозофски факултет. Скопје.
9. Ангелоска, Н (1994): Креативноста на децата во предучилишните установи. Киро Дандаро, Битола.
10. Андреева, К; Русева, С; Кондевска, Р (1993): Воспитувањето на детето заедничка грижа на родителите и воспитувачите. Просветно дело, Скопје, бр. 3/93;
11. Ачовски, Д (1991): Вреднувањето на програмата по математика за III и IV одделение на основното воспитание и образование во СР Македонија (магистерски труд), Филозофски факултет. Скопје.
12. Бошевски, В; Димитрова, Ј; Гагачев, Г (1993): Резултатите од испитувањето-тестирањето на знаењата на учениците по ЗПО во III одделение во основните училишта во РМ. Просветно дело, Скопје, бр. 3/93;
13. Василев, Г (1993): Примена на тестовите при запишувањето на децата во прво одделение. Просветно дело, Скопје, бр.2/93

14. Велковски, З (1992): Причини и мотиви за образовната партиципација и образовната неангажираност на возрасните, (магистерски труд), Филозофски факултет, Скопје.
15. Гогоска, Л (1994): Педагогија, Свезда, Скопје.
16. Гоцевски, Т (1992): Економика на образованието. Просветно дело, Скопје.
17. Дамјановски, А (1993): Индивидуализација на наставата, Просветно дело, Скопје.
18. Делчева Ј (1991): Основно-школското воспитание и образование во периодот 1944-1958 година (магистерски труд), Филозофски факултет, Скопје.
19. Дончева-Баракоска, А (1996): Детето и неговата организација. Феникс, Скопје.
20. Закон за органи на управата (1990), Службен весник на СРМ, бр.40/90;
21. Закон за основно образование (1995), Службен весник на РМ, бр. 44/95;
22. Закон за средно образование (1995), Службен весник на РМ, бр. 44/95
23. Илиевски, Г (1994): Причини за успехот или неуспехот на учениковото учење во една средина Долно Дебарска Жупа, Просветно дело, Скопје, бр. 3/94
24. Јолаковски, А; Стојковски, Љ (1993): Критериуми за оценување на поведението на учениците од основното образование на скопското подрачје, Просветно дело, Скопје, бр. 2/93
25. Камберски, К (1994): Од буквар до универзитет, Просветно дело, Скопје.
26. Камчева-Лакинска, Б (1992): Самостојната работа на ученикот во наставата, Гоце Делчев, Скопје.
27. Костова, М (1993): Оптовареноста на учениците, Редакција на списанието Просветно дело, Скопје.
28. Котева, Т (1993): Од практичната примена на отвореноста на детската градинка "8 Март" во Скопје кон семејството, Просветно дело, Скопје, бр. 1/93;
29. Маказлиева, Е (1995): Дидактички компоненти на учебникот, Просветно дело, Скопје.

30. Мирчески, С (1993): Република Македонија по референдумот. Феникс. Скопје.
31. Мицковиќ, Н (1991): Научно-истражувачката работа во областа на педагогијата денес . Просветно дело, Скопје, бр. 4/91;
32. Мицковиќ, Н (1992): Современи текови на научно-истражувачката работа во педагогијата. Педагошка библиотека, Сепаратно издание 9. Просветно дело. Скопје.
33. Мицковиќ, Н (1992а): Европски воспитно-образовни и научно-истражувачки педагошки институции. Просветно дело, Скопје, бр. 5/92;
34. Мојсовски, С (1991): Колку го познаваат македонскиот јазик учениците од III и IV одделение во паралелките со албански наставен јазик од мешаните и чистите средини во Охридска и Кичевска општина. Просветно дело. Скопје, бр.2/91;
35. Петров, И (1991): Ученичките домови и нивната улога во воспитанието и образованието на младите. Редакција на списанието Просветно дело. Скопје.
36. Петровски, Б (1994): Структура на учебникот. Просветно дело. Скопје.
37. Попадинов, Б (1995): Организација на учењето во ученичкиот дом "Браќа Миладиновци" Штип. Просветно дело. Скопје, бр. 3/95;
38. Стојановска, В (1995): Акцелерација на учениците од основното училиште. Гоцмар. Скопје.
39. Стојановски, Т и др. (1996): Четиресет години Педагошки завод на Македонија (1956-1996). Педагошки завод на Македонија. Скопје.
40. Тодоровска, Н (1994): Оспособеноста на учениците од IV одделение за самостојно работење и самостојно составување на текстуални задачи. Просветно дело. Скопје, бр. 1/94;
41. Тофовиќ-Камилова, М (1994): Уметничката литература и педагошките чувства. Естетичка лабораторија б. Метафорум. Скопје.
42. Кулумова, М; Дамчевски, К; Алчева, М (1994): Испитување на знаењата на учениците по математика во IV одделение во основните училишта во РМ. Просветно дело. Скопје, бр. 1/94;

ТРЕТ ДЕЛ

**ПАРТИЦИПАТИВНО НАБЉУДУВАЊЕ НА  
НАСТАВАТА ВО ЕДНА УЧИЛНИЦА**

( емпириско истражување )



## *ЗНАЧЕЊЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО*

Како што констатиравме во вториот дел на трудот квалитативните истражувања кај нас, за разлика од запад, се уште не се доволно присутни. Во САД, Велика Британија и другите развиени земји се работи на усовршување на методолошки постапки за истражување на суштинските аспекти на наставата. Ваквото "длабинско" проучување на појавите е овозможено со примената на квалитативните методи на истражување кои нудат поглед во т.н. "црна кутија" на училишната и реалниот живот што се одвива во училиштето. Квалитативните истражувања можат да не доведат до податоци за воспитно-образовниот процес што се одвива во училишната, за односите меѓу наставникот и учениците и нивната позиција во наставата, за општата социјално-емоционална клима во одделението, итн.

Ова истражување има за цел да прикаже еден модел на примена на квалитативните техники, како што се партиципативното набљудување и неформалното интервју, за истражување на карактеристиките на наставата што се одвива во една училишница. Истражувањето треба да укаже на методолошките специфичности и можности што ги нуди квалитативниот пристап и со тоа да иницира и други педагошки истражувања од ваков вид.

Партиципативното набљудување е спроведено во паралелка од прво одделение во која за прв пат се применува активна настава. Ефектите од активната настава се следат од страна на Педагошкиот завод со посебна, главно квантитативна методологија на вреднување. Ова индивидуално истражување е потполно независно и по однос на користената методологија и по однос на неговата цел. Сепак, неговите резултати можат да бидат дополнителни показатели за суштината на активната настава, за начинот на кој таа се реализира и за начинот на

кој учениците неа ја доживуваат. Наместо нумерички показатели, ова истражување нуди квалитативни сознанија за настаните и животот во училиницата гледани од перспектива на наставникот и неговите ученици.

### *Тек на истражувањето*

Во презентирањето на текот и резултатите од истражувањето ќе биде даден осврт на секоја одделна етапа, почнувајќи од изборот на проблемот до финалното обликување на извештајот за истражување. Со тоа треба да се добие увид во целокупната методологија на квалитативното истражување, на неговите специфичности, како и на карактеристиките на одделните етапи и можните дилеми и тешкотии со кои се среќава истражувачот во нивното реализирање.

### *Избор на проблем за истражување (Што да се истражува?)*

Почетокот на секоја смислена и планирана научно-истражувачка работа е некаде во магловите размисли на истражувачот кои постепено, во еден подолг период, период од месеци и години се обликувале во идеја. Разните секојдневни ситуации, неформалните разговори со други истражувачи, размената на мислење со колеги, посетите на училишта, прочитаните извештаи од истражувања, сето тоа претставува мал дел од можните причини што влијаат и ја формираат идејата на истражувачот за проблемот што тој ќе го истражува.

Партиципативното набљудување во нашето истражување се врши во паралелка која применува т.н. активна настава. Постојеја неколку причини поради кои се одлучивме за следење на овој вид настава. Прво, активната настава е еден од најактуелните иновативни зафати во рамките на основното образование во Република

Македонија. Проектот за активна настава го иницираше Педагошкиот завод на Македонија во соработка со УНИЦЕФ и со Колеџот Бишоп Гросетс од Линколн, Англија. Проектот започна да се реализира во 1994 година во 4 основни училишта во Македонија. Во учебната 1995/96 година моделот на активна настава го прифатија 11 основни училишта во Македонија, а во зависност од покажаните ефекти се предвидува негово понатамошно постепено ширење и во останатите училишта во Републикава. Значи, станува збор за една новина во педагошката практика кај нас, за која уште немаме потполно јасни сознанија што навистина претставува и колку е успешна. Од друга страна, за активните методи на наставата уште одамна пишувале најпознатите педагошки имиња, а денес тие се практика во голем број развиени воспитно-образовни системи. Идејата за активната настава е современа и далеку поумерена форма на педоцентристичката и функционалистички насочена 'нова школа'.

Во минатото и кај нас се правени извесни обиди за домасовно користење на активните методи на настава, но сепак тие не успеале да станат практика.

Тоа беа некои од причините што и сами по себе беа доволни да ја предизвикаат љубопитноста на еден истражувач.

### *Како да се истражува?*

Идејата за следење на активната настава во некоја училница требаше понатаму да се обликува и конкретизира преку изработката на проект на истражување. Тоа беше етапа на истражувањето на која повеќе пати се навраќавме. Проектот трпеше промени во текот на самото истражување. Првото стапување на теренот, во природните услови на училницата, наложи промена на одредени негови елементи особено во однос на целта на набљудувањето и во однос на начинот на снимање на појавите.

Партиципативното набљудување во нашето истражување главно го насочивме кон следење на методичките аспекти на наставата (начинот, формите, методите, содржините на наставна работа и условите во кои таа се одвива), како и следење на меѓусебните односи и комуникацијата меѓу наставникот и учениците и односите меѓу самите ученици.

Со помош на неформалното интервју требаше да се открие и начинот на кој учениците ги доживуваат и реагираат на настаните во училишната, како и мислењето и ставовите на наставниците за проектот Активна настава - интерактивно учење и за реалните проблеми со кои се среќаваат при неговото реализирање.

Кај квалитативните истражувања, како што и претходно беше кажано, проектот на истражување не е цврсто дефиниран и непроменлив како што е случај кај квантитативните. Тој се модифицира во текот на целото истражување: се поставуваат нови задачи, се раѓаат нови хипотези, се јавува потреба од вклучување нови начини на доаѓање до податоци. Истражувачот се навраќа на својот проект се до крајот на своето истражување. Кај некои истражувачи структурата на проектот е многу лабава и не ги содржи вообичаените компоненти. Некои сметаат дека не е потребно ни поставување на хипотези, зашто истражувачот не треба да тргне со предрасуди и сопствени убедувања во истражувањето, туку едноставно да дознае што набљудуваните субјекти мислат за одредена појава и како неа ја доживуваат. Тоа подоцна влијае и извештајот на истражување да биде повеќе во вид на наративно опишување на набљудуваната појава без извлекување на поконкретни заклучоци.

Структурата на нашиот истражувачки проект ги содржеше скоро сите компоненти што ги содржи и еден проект на квантитативно истражување. Сметавме дека доцврстата структура на проектот

донекаде ќе ја олесни истражувачката работа на теренот, а и подоцнежното обработување и презентирање на резултатите.

Еве, накратко, како беше структуриран проектот на нашето истражување:

*Предмет* на истражување е моделот на активна настава што се применува во основното образование во Македонија. Предметот на истражување ќе биде проучуван преку следниве негови компоненти:

1. Услови во кои се одвива наставата (карактеристики на училиштето, големина и изглед на училницата, распоред на клупите, број на ученици, итн);

2. Методички аспекти: организацијата на активностите во текот на денот, форми, методи и содржини на наставна работа;

3. Интерперсоналните односи и комуникацијата меѓу субјектите на наставниот процес;

4. Начинот на кој учениците го доживуваат своето учество во наставните активности;

5. Ставовите и мислењата на наставниците во врска со проектот Активна настава - интерактивно учење.

### *Цел и задачи на истражувањето*

Цел на истражувањето е да се добијат квалитативни сознанија за моделите на активна настава што се реализираат во една училница.

Целта на истражувањето е конкретизирана низ повеќе задачи:

1. Да се дојде до сознанија за условите во кои се одвива наставата;

2. Да се добијат квалитативни податоци за работата на наставникот, формите и методите што тој ги користи;

3. Да се добијат квалитативни податоци за активностите на учениците (вид, обем, разновидност), и за интересот и мотивираноста за работа;

4. Да се добијат сознанија за квалитетот на интерперсоналните односи и комуникацијата во наставата;

5. Да се дојде до сознанија за начинот на кој учениците ги доживуваат и толкуваат настаните во училницата;

6. Да се испитаат мислењата и ставовите на наставниците и педагозите во врска со проектот Активна настава - интерактивно учење.

### *Хипотези*

Пред почетокот, а и во текот на истражувањето, врз основа на сознанијата со кои дотогаш располагаваме, ги поставивме следните хипотези:

Општа хипотеза:

1. Учениците позитивно реагираат на можностите за активно учество во процесот на наставата.

Посебни хипотези:

1. Во училиштето не постојат потребните услови за реализација на активната настава;

2. Активна настава е прилагодена на индивидуалните потреби и способности на учениците;

3. Моделите на активна настава што ги применува наставникот делуваат позитивно на социо-емоционалните односи меѓу учениците;

4. Активните методи на настава делуваат позитивно врз самостојната работата на учениците;

5. Начинот на работа на наставникот ја стимулира повеќенасочната комуникација;

6. Кај наставниците вклучени во проектот Активна настава - интерактивно учење преовладуваат позитивни ставови во однос на потребата од негова примена;

### *Примерок*

Примерокот соодветствува на целите и карактерот на истражувањето. Во истражувањето, како што е и карактеристично за квалитативните истражувања, се избира една единица на набљудување во која појавата се испитува длабински, во интензитет, а не во екстензитет. Примерокот за партиципативно набљудувањето го сочинува една група, една одделенска заедница. Примерокот е намерен, а причините за ваквиот примерок се објаснети во текот на истражувањето. Училищата во која се врши набљудувањето е паралелка од прво одделение од основното училиште "Лазо Ангеловски" во Ново Лисиче, Скопје. Првото одделение е избрано затоа што остава можност за понатамошно повеќегодишно следење и проучување на истиот проблем. Всушност, од учебната 1995/96 година (кога е вршено истражувањето) проектот почна организирано да се реализира во сите први одделенија на 11 основни училишта во Македонија. Експерименталните паралелки од претходната година се сметаа за пилот-паралелки, а вистинското петгодишно следење и вреднување на резултатите од проектот од страна на Заводот почнува во овие први одделенија. Така, и нашето квалитативно истражување е некој вид паралелно следење и вреднување на дел од примерокот со квалитативни истражувачки техники, што ќе овозможи дополнителни резултати и појасна слика за она што претставува активната настава.

Во однос на временскиот примерок на истражувањето, тој го опфаќа периодот од септември 1995 до јуни 1996 година, што значи една цела учебна година во текот на која, во просек еднаш неделно, се вршат набљудувања на наставата од почетокот до крајот на училишниот ден.

Примерокот за интервјуирање го сочинуваат 9 субјекти од основните училишта во Скопје, кои меѓу првите се вклучија во

проектот Активна настава-интерактивно учење. Тоа се наставници и педагози од скопските основни училишта: "Лазо Ангеловски", "Кочо Рацин", "Дане Крапчев" и "Јан Амос Коменски".

### *Карактер на истражувањето, истражувачки техники и инструменти*

Проучувањето на проблемот се врши со емпириско истражување од дескриптивен карактер. Тоа претставува теренско истражување во кое се применуваат исклучиво квалитативни техники како што се партиципативното набљудување и неформалното интервју.

Со *партиципативно набљудување* се регистрираат податоци за различни сегменти на набљудуваната појава. Покрај непосредното следење со рачно бележење на набљудуваните појави, дел од активностите се регистрираат со видеокамера, фототапарат и диктафон (аудиорекодер).

Партиципативното набљудување треба да обезбеди две основни групи на податоци. Првата група податоци претставува резултат на т.н. *дескриптивно набљудување* и се однесува на просторот и условите во кои се одвива наставата, субјектите што учествуваат во тој процес, настаните што се случуваат во текот на денот итн. Поконкретно тоа значи дека се регистрираат податоци за:

а) просторот - карактеристики на училиштето, поставеност на конкретната училница, големина, распоред на клупите и катедрата;

б) предмети - табла, наставни средства, мебелот во училницата;

в) субјекти - кој е присутен во набљудуваната ситуација, возраст, пол, позиција;

г) наставни активности - темата која се работи тој ден, целта, начините и формите на работа;



д) настани - карактеристични настани, специфични појави или активности на поединци;

ѓ) време - период на следење со хронолошки редослед на главните настани;

е) чувства - присутни емоции во набљудуваната ситуација, атмосфера во училницата;

Овие седум подгрупи податоци даваат глобална дескрипција на набљудуваната појава, односно условите во кои таа се одвива. Податоците од т.н. *фокусирано набљудување* се однесуваат на подетални прашања врзани за методичките карактеристики на наставата и контекстот на комуникацијата. Тие главно се однесуваат на:

а) начинот на работа на наставникот;

б) методите, формите и содржините на работа што ги користи наставникот (подетален опис)

в) повратната реакција на учениците: интересот, мотивираноста, нивните активности;

г) квалитетот на односите и комуникацијата меѓу наставникот и учениците;

д) интерперсоналните односи и комуникацијата меѓу самите ученици, статусот на учениците во групата, поделеност на улоги, и сл.

За *интервјуирањето* на наставниците се користи неструктуриран протокол на интервју, кој содржи осум групи на прашања за кои треба да се води разговор. Во интервјуирањето се користи аудиорекодер, а некои од неформалните разговори со учениците и другите теренски белешки се бележат на хартија на самото место (кога тоа е можно) или веднаш по средбата со испитаниците.

Најзначајна карактеристика на истражувањето е индивидуалниот пристап. Одделението се набљудува како посебна единица и секој ученик од тоа одделение се третира како посебна

единка со свои размислувања, свои перцепции, свој статус и свој удел во наставата. Некои истражувачи ваквите истражувања ги сведуваат во групата на case study истражувањата или истражувања со т.н. студија на случајот затоа што се засновани на обсервација на една единица во нејзината природна средина.

### *Обработка на податоци*

Податоците добиени со примена на квалитативните методи се обработуваат по вообичаените процедури за обработка на заков вид податоци.

Податоците од набљудувањето и од неформалните разговори со учениците што се бележени со рака, се обработуваат веднаш по секоја сесија. Податоците од аудиорекодерот се преслушуваат, транскрибираат и забележуваат.

Добиените резултати се презентирани на начин карактеристичен за квалитативната обработка. Се користи наративен стил и вербална дескрипција на одделните сегменти на испитуваната појава.

## АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ПАРТИЦИПАТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ

Обемниот материјал од истражувањето се одлучивме да го презентираме по хронолошкиот ред на случување со набележување на некои покарактеристични етапи на истражувањето. Ваквото презентирање на резултатите, сметавме дека подобро ќе укаже на текот на истражувањето и на континуитетот на набљудуваните појави.

август 1995

*Обезбедување пристап на теренот:* Еден од првите проблеми што требаше да се реши пред да се започне со практичниот дел од истражувањето, беше обезбедување пристап на теренот.

Во овие иницијални контакти секако дека е значајно претходното познавање на лица кои ќе можат да помогнат во обезбедувањето пристап на теренот за истражување. Показаната отвореност и поддршката што ја добивме од страна на раководителот на проектот за активна настава д-р Снежана Адамческа беше пресудна за понатамошно запознавање со останатите членови на истражувачкиот тим и добивање на потребното одобрение за спроведување на истражувањето. Подетално запознавање и партиципирање во проектот започна во август 1995 година со присуство на состанокот на наставници - учесници во проектот и веднаш потоа, присуство на тродневниот семинар за обука на наставници за работа по принципите на активната настава. Самата работа на семинарот претставуваше еден вид запознавање со теренот и со тоа што таму ќе се случува. Учеството на семинарот овозможи и зближување со поголемиот дел наставници кои требаше да бидат вклучени во проектот, како и разговори со наставници кои веќе практикувале активна настава во т.н. пилот паралелки од претходната година. Нивните размислувања помогнаа во

обликување и осмислување на планот за истражување. Срдечноста и спремноста на повеќето наставници да излезат во пресрет на нашето истражување ги разреши дилемите околку отвореноста или скриеноста на истражувањето. Нивниот однос навести дека отворениот пристап кон нив, запознавањето со целта на истражувањето, активната взаемна соработка ќе бидат поефикасни отколку скриено истражување кое и од етички аспект за нас беше непозжелно.

Изборот на паралелката каде ќе се врши истражувањето беше намерен. Можевме да избираме паралелка од 11-те основни училишта што од таа учебна година се вклучуваа во проектот на активна настава. Сметавме дека е подобро таа паралелка да биде од училиште кое и претходната година работело на проектот и кое веќе располага со одредено искуство. Такви училишта беа четири меѓу кои ние се одлучивме за ОУ "Лазо Ангеловски" во населбата Ново Лисиче во Скопје. Врз изборот на училиштето влијаеше составот на наставници вклучени на овој проект.

Изборот на паралелката во која се вршеше набљудувањето исто така имаше карактеристики на намерен примерок. Ние во основа се раководевме од фактот дека ни е потребен добро обучен наставник за активна настава и наставник кој доброволно ќе прифати да се спроведе истражување во неговото одделение. Така, постепено запознавајќи ги наставниците на семинарот, се одлучивме за паралелката Г од ОУ "Лазо Ангеловски" во кое работеше наставникот Бојана Нацева.

Наставникот од Г одделение, г-ѓа Бојана Нацева, беше една од малкумината наставници кои имаа можност да се обучуваат на Колеџот Бишоп Гросетс во Линколн, Англија. За Нацева ова беше втора година на работа на проектот. Уште поповолен беше фактот што годинава таа започнуваше со група ученици од прво одделение, што даваше можност за евентуално продолжување на истражувањето

и следење на наставата на подолг период од една година. Во првите заеднички средби, наставничката беше информирана за целта и содржината на нашето истражување, при што покажа интерес и спремност за соработка. Таа се согласи нејзиното одделение да биде предмет на наше набљудување. Така, пристапот на теренот за истражување беше обезбеден на најдобар можен начин.

Во овој период (втората половина на август) веќе беа прецизирани аспектите на проблемот што ќе се следат и вреднуваат во текот на истражувањето. Проектот на истражување беше ревидиран, прашањата на кои требаше да се бараат одговори беа јасно дефинирани, и беше определен начинот на бележење на податоците. Сепак тоа не беше дефинитивна верзија ниту на проектот, ниту на самите инструменти. Истражувањето во самиот негов тек генерираше нови прашања, а неговата флексибилност овозможуваше истите да бидат дополнително вклучени. Во квалитативните истражувања веројатно ретко може доследно да се одржи линеарноста на одвивање на етапите присутна кај квантитативните истражувања. Поставувањето прашања и хипотези, собирањето податоци, нивната анализа, интерпретација, изведувањето заклучок, сите тие беа фази кои повеќепати се повторуваа, одеа паралелно, се разминуваа и повторно се доближуваа. Колку и прецизно да го планира истражувањето, истражувачот не може да предвиди какви сè податоци ќе му станат достапни, какви прашања ќе иницираат тие или какви неочекувани ситуации може да се случат, со оглед на тоа дека се работи за подолг временски период. Како што ќе покаже извештајот, навистина подоцна дојде до непредвидени ситуации во истражувањето, ситуации кои донекаде го изменија неговиот тек, но отворија и нови перспективи.

За време на истражувањето се реализираа 29 посети со кои во текот на целиот училишен ден, се вршеа набљудувања на наставата

во училницата. Покрај непосредното набљудување се вршеа средби и разговори со други наставници вклучени во проектот како и со надлежните луѓе што со него раководеа што не доведе до дополнителни сознанија за одредени аспекти на проблемот.

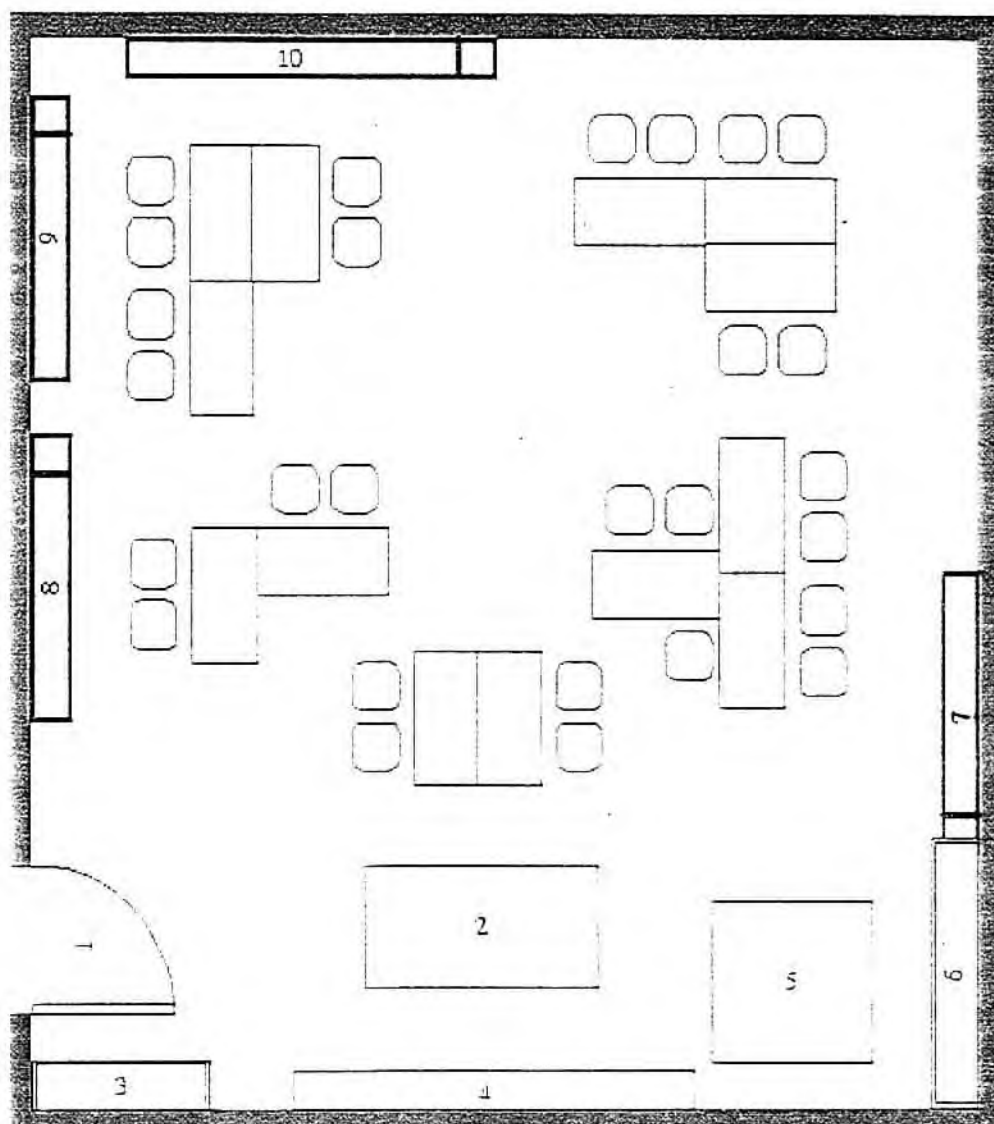
Како што споменавме во делот кој се однесуваше за техниките и инструментите на истражување, набљудувањето на наставата во училницата се вршеше во вид на *дескриптивно* и *фокусирано* набљудување. Првото доведуваше до податоци за околината и условите во кои се одвиваше наставата, а второто за карактеристиките на самата настава.

### *Резултати од дескриптивното набљудување*

*Прогноза:* Основното училиште "Лазо Ангеловски" се наоѓа во скопската населба Ново Лисиче на периферијата на градот. Зградата на училиштето се состои од неколку крила, таа е доградувана и во едно крило од стариот дел, на вториот кат се наоѓа училницата на првачињата. Објектот изгледа релативно нов со добро уреден училишен двор околу него.

Самото училиште брои 2600 ученици и е најголемо училиште во Македонија. Претставниците на колеџот од Англија при нивната посета беа изненадени од мамутскиот карактер на ова училиште за кое рекоа дека нема слично во светот. Во него се работи во три смени, што значи дека иста училница во еден ист ден ја користат три паралелки и тоа од три различни одделенија. Тоа значително ја отежнува работата на наставникот особено кога од него се бара да работи по принципите на активна настава. Изгледот на училницата, уредувањето катчиња за презентирање на детските изработки, распоредот на бројните наставни средства, сето тоа треба да се усогласува со потребите и начинот на работа на другите два наставника што ја користат истата училница.

Шема 5: Стилзиран изглед на набљудуваната училишца



ЛЕГЕНДА	
1.	Влез во училишцата
2.	Катедра
3.	Кабинет со материјали и досиеа на учениците
4.	Табла
5.	Работна површина за наставни средства
6.	Одделенска библиотека
7.8.9.10	Изложбени паное

**Предметѝ:** Самата училница е со невообичаен распоред на клупите.<sup>1</sup> Во неа постојат повеќе изложбени паноа: неколку со изработки на децата и две со илустрации кои ги изработил наставникот во врска со наставните теми што се работеле. На средината од едниот ѕид виси голема табла, а до неа, од страната се наоѓа шкаф во кој се сместени средствата што се користат во наставата: логички плочки, блокчиња, кредити во боја, фломастери, касетофон. Тука се наоѓаат и индивидуалните досиеа за секој ученик што ги води наставникот. Во досиеата се ставаат и сите изработки на учениците.

**Субјекти:** Паралелката што беше предмет на набљудување се состоеше од 26 ученици на седумгодишна возраст. Од нив 14 се машки и 12 се девојчиња.

**Активносѝ:** Училишниот ден на првачињата кои работат со активните методи на настава не е поделен на часови од 45 минути. Нема училишно звонче. Учениците започнуваат со работа во 11 часот, работат непрекинато 90 минути, потоа имаат 15 минути пауза за ручек (од 12<sup>30</sup> до 12<sup>45</sup>) и продолжуваат со работа до 14<sup>30</sup> часот.

### *Резултатѝ од фокусираното набљудување*

Набљудувањето на наставата во текот на целата учебна година доведе до голема маса податоци, од која не беше лесно да се избере што и во колкав дел да се презентира. Бидејќи основната цел на истражувањето беше да прикаже модел на едно квалитативно истражување, се одлучивме за селектирано презентирање на најрелевантните податоци кои, според наше мислење, ќе бидат доволни да создадат кај читателот јасна претстава за внатрешниот свет на училницата со активна настава. Дали е направен најдобар избор на

---

<sup>1</sup> Изгледот на училницата е прикажан на шема 5.



овие податоци, не можеме да бидеме сигурни. Тоа се податоци кои ние ги сметавме за најтипични и најинтересни. Субјективноста во презентирањето на податоците, иако настојувавме да ја сведеме на најмала можна мера, во овој вид истражувања не може потполно да биде избегната. Како и да е, ова што следи е еден дел од настаните што се случуваа во училиницата во текот на учебната 1995/96 година.

14.09.1995

Прво излегување на теренот. Втора недела на првачињата на училиште.

Училишниот двор е преполн со ученици. Тие возбудено разговараат и го чекаат својот наставник да ги поведе во училиштето. До некои од нив стојат и родители. Наставничката Насева доаѓа, внесува ред во групата и учениците по двајца влегуваат во училиштето. Ваквиот ред наставниците го практикуваат на почетокот на годината за да се избегне мешаницата од големиот број ученици во самото училиште. Колку за илустрација, во училиштето има девет први одделенија, единаесет трети, итн.

Атмосферата во училиницата е раздвижена, помалку бучна. Учениците седнуваат на своите столчиња, разговараат и се подготвуваат за работа. Се приближуваме за да го слушнеме нивниот разговор. Актуелна тема е новиот училишен прибор.

У1<sup>2</sup>: Елена види, Марија пак има нова чанта. (пауза) (се обраќа на Марија) Нова ти е оваа чанта? Од каде пак нова чанта?

Марија: (скромно, ама и со задоволство во гласот). Дедо ми ја донесе.

---

<sup>2</sup> Некои ученици се дадени со вистинските имиња. За останатите ги користиме симболите У1, У2, У3, итн. Симболот У означува група ученици. Симболот Н го означува наставникот, а симболот И - истражувачот.

Елена: (малку завидливо) Секој ден со нова чанта доаѓа.

Некои од учениците имаат нови кутии за моливи и им ги покажуваат на другарчињата.

Наставничката доаѓа, ги собира учениците во круг, се поздравуваат. Потоа ме претставува. Тече процесот на запознавање. Децата се срдечни и отворени. Ми ги кажуваат своите имиња. За некои другарчиња, останатите даваат карактеристики:

Петар: Јас се викам Петар.

У1: Петар е многу лош. Вчера цело време се тепаше.

По запознавањето, учениците седнуваат и почнуваат со работа. Наставната тема за тој ден е другарството. Наставничката ми кажува дека ја избрала таа тема бидејќи забележала групирање на учениците кои претходно заедно посетувале градинка, додека останатите се чувствуваат малку осамени. Пред да им прочита еден драмски текст на таа тема, разговараат за театри, глумци, режисери. Изненадува фондот на зборови на учениците. Тие знаат што е режисер, камерман, сцена. Повеќето од нив кажуваат дека биле во театар и набројуваат кои театарски и куклени претстави ги гледале. Комуникацијата во овој дел е главно сведена на прашање-одговор. Наставникот ја поттикнува комуникацијата со серија тематски прашања. На пример:

Н: Како се викаат луѓето што учествуваат во претставата?

У: Глумци.

Н: (потврдува) Глумци или уште ги нарекуваме актери. А знаете ли како се викаат театрите во Скопје?

У1: Јас сум бил во драмскиот театар.

Н: Добро, драмски театар. А како се вика другиот?

У: (молчат)

Н: На... (пауза, очекува одговор) Народен театар.

У: (повторуваат) Народен театар.

Во наставниот разговор што се водеше, наставникот ги користеше личните искуства на учениците за да ги поттикне на говорна активност. Со помош на серија тематски прашања тој ги насочуваше учениците да размислуваат за фокусираниот проблем и самостојно да дојдат до одговор.

Учениците потоа изведуваа имитативни движења. Едно девојче кое веќе играло во театарска претстава ја покажува својата улога на Снежана која бега од оцаците. Останатите заинтересирано ги гледаа нејзините движења. Неколку други ученици имитираа дијалози од хумористични телевизиски емисии.

По ова мало раздвижување се чита драмски текст на тема другарство. Во него се зборува за една Мира која била несреќна бидејќи немала другарчиња во своето одделение. Потоа започнува разговор за текстот. Наставничката ги поттикнува учениците да одговараат на нејзините прашања со цела реченица. Во разговорот, сознанијата од текстот постепено се аплицираат во конкретната работна и социјална средина (одделението). Анализирајќи ја состојбата и односите во нивното одделение, учениците заклучуваат дека меѓу нив нема Мира, нема тажни деца и иако меѓусебно не се познаваат тие ќе се дружат и ќе си помагаат.

Наставничката, сакајќи да ги поттикне и на креативно мислење, бара од нив да го продолжат текстот и да дадат свој крај на настаните опишани во него. Оваа задача не беше подеднакво интересна за сите ученици, па некои се држеа повлечено и незаинтересирано, а некои постојано сакаа да кажат нешто.

Иако само десетина дена во училиште, учениците веќе беа научени да дигаат рака, а не да одговараат сите заедно во еден глас. При тоа веднаш можеа да се забележат наивните ученици кои скоро на секое прашање се јавуваа за одговор, а кога немаше да бидат

прашани незадоволно реагираа. Наставникот постојано ги опоменуваше да не викаат "Јас" при дигањето рака.

За регулирање на поведението на учениците наставникот користеше благи опомени и констатации за невниманието или вревата што ја правеа. На пример:

Н: Едни исти зборуваат. Ако не престанете, ќе ви бидам налутена!

или

Н: Потивко деца. Како се договоривме? Кога еден зборува другите треба да го слушаат!

Следните активности беа базирани на содржини од букварот. Учениците требаа да состават приказна по серија слики. За да ги охрабри учениците на комуникација наставникот повторно го користеше ситуациониот облик на говорно поттикнување и наведување на одговор.

Н: Што е прикажано на сликата?

У: (не одговараат)

Н: Што прават двете дечиња на сликата?

У: Бродчиња.

Н: Какви бродчиња

У: (молчат)

Н: Бродчиња од ха...

У: Од хартија.

По ваквиот разговор беа создадени неколку ситуации во кои учениците беа поттикнати самостојно и креативно да мислат.

Активностите беа комбинирани со вежбање на ситната моторика на раката и испишување на прави и криви линии. Учениците цртаа бранови по кои ќе се движи бродчето.

Во одделението главно постоеше позитивна социо-емоционална клима. На негативните појави, потсмевање или издавање на тајните на

другарчињата, наставникот веднаш укажуваше дека не е убаво така да постапуваат. Во овој период, некои ученици се уште имаа проблеми со адаптација на условите за работа во училницата. Тие делуваа збунето и под притисок на она што дома им го зборувале за обврските во училиште. Еве една епизода од ваков вид:

На почетокот на втората активност еден ученик почнува да плаче.

Н: Зошто плачеш Иван?

Иван: (плаче, со рацете го покрил лицето)

Н: (доаѓа и го допира по косата) Иван, кажи ми зошто плачеш?

Иван: Го заборавив букварот, ми го нема.

Н: Па за тоа не се плаче. (му ги брише солзите)

Иван: (уште плаче загрижен што го заборавил букварот)

Н: Чекај јас да видам во торбата.

(Наставникот ја зема училишната чанта на Иван, ја отвора и го наоѓа букварот)

Н: Еве го букварот. Тука бил, не си го забележал.

Иван се насмевнува и ги брише солзите.

3.10.1995

Влегувам во училницата. Наставничката во моментот не е присутна. Учениците седат, гласно разговараат. Ме паметат и се поздравуваме. Не очекувале дека пак ќе дојдам. Разговараме за обични нешта.

И: Училницата ви изгледа поинаку од минатиот пат.

У: Овие големите стално ни ги разместуваат клупите. (Мислат на учениците од трето одделение кои претходното имале настава)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Ова беше еден од проблемите со кои се прекаваше наставничката во организирањето на активната настава. Истата училница ја користеа три одделения.

Ги прашувам што правеле и што научиле меѓувреме. Велат дека знаат песничка за прваче. Се договараме тие да пеат во хор на мој знак за почеток, а јас да ги снимам со камера. Прифаќаат возбудени и со задоволство. По првата песничка инсистираат уште да пеат. Знаеле и песна за моливчето. Додека пеат доаѓа наставничката.

Една од предвидените содржини за тој ден е усвојување на буквата "С". Во комуникацијата меѓу наставникот и учениците имаше благи промени во позитивна смисла. Учениците беа порелаксирани, зачестено учествуваа во комуникацијата, а наставникот ги поттикнуваше да размислуваат и даваат свои решенија на поставените прашања. Еве фрагмент од оваа наставна ситуација:

Н: Деца, кои букви сме ги учеле досега?

У: (набројуваат) А, М и Е.

Н: Сега ќе ви кажам неколку гатанки. Слушајте внимателно за да може да погодите.

Наставникот ги кажува гатанките. Учениците настојуваат да го погодат решението: сапун, срп.

Сите заедно велат: с, с, с, с.

Н: На што личи буквата "С"?

У1: На полукруг.

У2: На срп.

У3: На полумесечина.

Наставникот ги поттикнува учениците да кажуваат зборови што почнуваат на гласот "с", при што ги потсетува да одговараат со кревање рака, а не сите одеднаш. Учениците кажуваат: санка, сабја, саксија, срце и други зборови во кои гласот "С" има почетна позиција.

---

во три различни смени, а секој наставник имаше сопствена концесиона за работа и своја замисла за уредување на училиштата.

Потоа се обидуваат да го откријат новиот глас и во зборови каде тој има медијална или финална позиција.

Н: А може ли да ми кажете некој збор што завршува на буквата "С"?

Учениците молчат, размислуваат и се гледаат меѓу себе како нешто да не им е јасно. По кратко време Дамјан победнички извикува: "Пес."

Дамјан уште од првиот ден се издвојува како најактивен ученик во одделението.

По него едно дете извикува: "Праз."

Н: Со кој глас завршува зборот "праз". Децата не одговараат, па им објаснува дека има зборови кои се слушаат како да завршуваат на "с", а сепак завршуваат на "з". Учениците малку се повлекуваат збунети од она што го кажа наставникот.

Еден ученик вели "рака".

Н: Дали во зборот "рака" се слуша гласот "С"?

Останатите се смеат и одговараат во хор: Не.

Наставникот пишува голема и мала печатна "С" на таблата и ги прашува учениците:

Н: Големата и малата "С" се пишуваат исто, но по нешто се разликуваат. Што е тоа?

У1: По големина и малина.

Н: Чекај, чекај. Дали се вели малина?

У: (пак се смеат) Не.

Н: Не, само големина велите.

Наставникот потоа им дели сликички за игра со букви во која треба да ја откријат позицијата на гласот "С". Секој ученик треба да излезе на таблата, да каже каков предмет е претставен на неговата сликичка и да определи каде се наоѓа гласот "С" во тој збор. Во зависност дали "С" има почетна, медијална или финална позиција во

зборот. ученикот ја става сликичката на почеток, во средина или на крај на една летва поставена на таблата. На пример, сликичката на српот ја ставаат на почетокот на летвичката, а сликата на праска ја ставаат на средината.

Во активностите што понатаму следеа беше организиран диференциран приод во работата на учениците. По воведниот разговор и запознавањето со буквата 'С', наставникот ги подели учениците во 6 групи по 3-5 ученици. Секоја група доби различни средства и материјали за работа и имаше различен вид задача, но сите беа во функција на активно усвојување на новата буква. Работата и задачите кои им беа поставени на групите беа соодветни на различните нивоа на познавање на буквите. На пример, групите ученици кои беа на пониско ниво, односно кои буквата 'С' ја имаа усвоено на ниво на препознавање добија задачи да ја пронајдат буквата во еден текст од весник, да ја исечат и да ја залепат на бел лист хартија. Втората група требаше да ја направи буквата 'С' од мали клинови на една мозаична табла. Во третата група имаше ученици со малку повисоко ниво на усвоеност на буквите. Тие добија задача да исечат сликички на предмети во чиј назив постои гласот 'С'. Потоа сликичките ги лепеа на бел лист хартија и под нив го пишуваа нивниот назив.

Задачата на групата до нив беше уште посложена. Учениците требаа да напишат зборови во чиј состав се наоѓа буквата 'С' и истите да ги нацртаат. Петтата група ученици пишуваа големи и мали букви 'С' на картончиња, потоа картончињата ги сечеа и лепеа.

Последната, шеста група од понапредни ученици работеше со букварката при што сами со помош на пластичните модели на букви создаваа зборови во кои се наоѓа буквата 'С'. Тука веќе стануваше збор за кооперативно учење. Што се однесува до комуникацијата, таа беше различна во одделни групи. Во повеќето групи живо се дискутираше околу поставените задачи, а една од групите беше



потивка и со послаба комуникација. Сепак, во целина сите ученици прилично добро соработуваа. Наставникот ја следеше работата во секоја група, ги прашуваше што сработиле и ги охрабруваше понатаму да работат.

На крајот од оваа активност учениците меѓусебно ги разгледуваа и вреднуваа резултатите од сопствената работа. Активноста потоа продолжи со вежби за пишување во работните листови од т.н. Евротетратка, наменета специјално за потребите на активната настава. Откако наставникот им покажа на таблата како правилно се пишува мала и голема "С", учениците тоа го правеа во работните листови. Потоа наставникот напиша три реченици на таблата. Зборовите во речениците беа составени од буквите што дотогаш ги научиле. Учениците се обидуваа да ги прочитаат речениците.

Н: Колку реченици има на таблата?

У1: (излегува пред таблата и брои на глас) Еден, два, три, ..... осум, девет, десет, единаесет, Единаесет.

Н: Што се тие, зборови или реченици. Ајде да ги прочитаме.

У1: (чита на глас) Симе се мие. Се мие и се смее. И мама се смее.

Н: Како ќе ги најдеме речениците? Тие треба да почнуваат со голема буква и да завршуваат со точка.

Повторно заедно ги определуваат речениците, и по пат на прашање - одговор разговараат за нивната содржина.

Активноста е прекината со паузата за ручек. По ручекот наставникот им задава задача да ги напишат трите реченици на предвиденото место во букварот.

- Ах, ова е прцул лесно? - одговараат тие.

До крајот на училишниот ден учениците работеа и содржини од Математика и Ликовно образование. Овој ден, содржините од различните програмски подрачја не беа интегрирани. По математика

повторуваа за релативните положби: над-под, меѓу, лево-десно и ги решаваа соодветните задачи од работните тетратки по математика. Учениците работеа самостојно и со интерес. Некои, од време на време погледнуваа кај другарчето за да го споредат она што го направиле. Ако некој немаше боичка, останатите без проблем му позајмуваа. На крајот од оваа активност наставникот не им зададе домашна работа на што тие реагираа:

У1: Јас сакам да имаме домашно.

У2: (со разочаран глас) О-о, немаме домашна.

Јасмин: Јас најмногу сакам математика. Цела табла да ми ја дадат ќе ја испишам.

Очигледно за овие ученици математиката не е "баук" како што често се мисли.

Преминот од математика кон ликовно образование се оствари преку насочен разговор за омилените играчки на децата. Тие зборуваа за нивните најомилени играчки, го опишуваа нивниот изглед, големина, местото каде ги чуваат. Потоа со помош на фломастери требаше да ја нацртаат полицата со играчки од нивната соба. Наставникот ги упатуваше како да ги користат фломастерите и да не се расправаат околу тоа кои фломастери чии се. Учениците цртаа кукли, човечиња, коцки, ракети, автомобили, мечиња, итн. Додека работеа тие беа релаксирани, се смееја и разговараа, давајќи бесмислени идеи за тоа што ќе го нацртаат:

У1: Јас ќе нацртам улица како поминува низ собата.

У2: Јас ќе нацртам шишиња вино на полицата.

У3: А јас ракија, итн.

На крајот од активноста не беше направена изложба од цртежите бидејќи сите не беа потполно завршени. Тоа делумно се должеше на краткиот училишен ден, но и на бавното извршување на

обврските, како реакција на деконцентрираноста и замореноста на учениците од претходните активности.

7/11/95

Кога стигнавме во училиштето, учениците беа облечени во топла облека, со шалчиња околу вратот и наредени во колона по двајца. Беа подготвени да одат на набљудување на природата околу училиштето. Денот беше студен. Надвор имаше снег што уште повеќе ги развеселуваше децата. Наставничката ги поведе на прошетка низ училишниот двор кој е прилично голем, добро уреден, со дрвја и зеленило околу оградата. Групата застанува околу дрвјата, ги набљудува и се води разговор за нивните карактеристики.



Учениците разгледаа повеќе видови зимзелени и листопадни дрвја: бор, ела, смрека, липа, врба, бреза. Заедно забележуваа каква е формата и бојата на нивните листови. Набљудувањето на предметите и појавите околу нив ги поттикнуваше учениците да создаваат нови

говорни конструкции. Еве дел од разговорот во кој се забележуваат елементи на говорно творештво:

Н: Каква форма имаат лисјата на борчето?

Петар: (мисли) Па ... имаат ... грдава форма.

Н: Каква! Грдава.

(Останатите ученици се смеат и повторуваат: грдава, грдава...)

Н: (кон нив) Не се смејте деца, што значи тоа грдава, Петар?

Петар: Дека има боцки, боцкаво е.

Н: А, значи боцкава форма. На што личи таа форма? Ке ми кажете на што личат овие листови на борчето?

У1: Како иглички.

У2: Како чачкалицы.

Наставничката посебно им обрнуваше внимание дека кај едни дрвја повеќето лисја се долу на земјата околу дрвото, а кај други, лисјата се горе на гранките од дрвото.

Применетиот модел на активна настава ги оспособуваше учениците за фокусирано набљудување и анализа на појавите. По враќањето во училиницата наставничката им остави на масичките гранчиња, листови и плодови од разни дрвја. Учениците ги допираа, ги следаа со дупа и разговараа за сличностите и разликите меѓу нив. Изненадуваше нивната способност да забележат многу ситни детали на разните гранчиња. Тие не само што ги воочуваа разликите меѓу одделните видови зимзелени дрвја, на пример, разлика меѓу бор и елка, туку воочуваа и разлики меѓу различните сорти од исто растение, како што се различните видови бор. Некои описи на учениците одаа до најситни подробности:

Дамјан: Овие се разликуваат по облик. Овие имаат на крајот кошчиња. Тие се мазни, а овие имаат малку дупки и се поравни.

Во текот на часот учениците честопати извикуваа, препознавајќи ги гранчињата и досетувајќи се дека:

У1: Кога бев во Бугарија, блиску до хотелот видов шума со вакви дрвја.

У2: Еј, кај дедо ми во Радожда има вакво дрво - даб, итн.

Интересен е и разговорот што настана по прашањето на наставникот: Од каде дрвја во градот?

У1: Кога се малецки во шумата човекот ќе ги земе, ќе ги насади и потоа тие ќе пораснат.

Н: А зошто човекот ги зема дрвјата и ги сади во градот?

У2: Кога е топло користат за сенка.

У3: За украс.

У4: Не заштитуваат од дождот.

У5: Користат за огради, да не крадат крадците

У6: Да градат бараки.

У7: За да може да правиме кавалче.

У8: Да запалат оган.

У9: Да имаат чист воздух и кислород.

Н: Точно, дрвјата го прочистуваат воздухот. А кој го загадува воздухот?

У: Од фабриките, од автобусите, од прашината, од чадот, од огнот што излегува низ оцак.

Иван: Човекот го загадува градот кога ќе јаде нешто и ќе го фрли губрето.

Учениците имаа интерес за разговорот што се водеше и скоро сите успеаа да кажат по нешто. Сепак скоро секогаш едни исти ученици (Дамјан, Андреј) го почнуваат разговорот, први даваат одговори, отскокнуваат со своето знаење, размислување и начинот на кој се изразуваат.

Подоцна:

Концентрацијата на учениците е послаба. Во училницата се присутни две студентки и шест наставнички од други училишта кои

дојдоа за да се запознаат со начинот на работа во активната настава. Комуникацијата се одвива некако забавено и отежнато. Учениците одговараат резигнирано или намерно грешат. Наставникот вложува поголем напор да ги поттикне на размислување и разговор.

Н: Како се викаат плодовите на дабчето?

У1: Костени.

Н: Не се костени. Смирете се (ги опоменува). Како се викаат?

У2: Желади.

Н: Кој многу сака да јаде желади?

У3: Жабата. (Некои се смеат)

Н: (како да не ги забележува) Дали може жабата да јаде желади? Погледнете, желадите се тврди плодови. Некој што има остри заби може нив да ги јаде.

У4: Волкот.

У5: Зајакот.

У6: Дивата свиња.

Н: Да, дивата свиња.

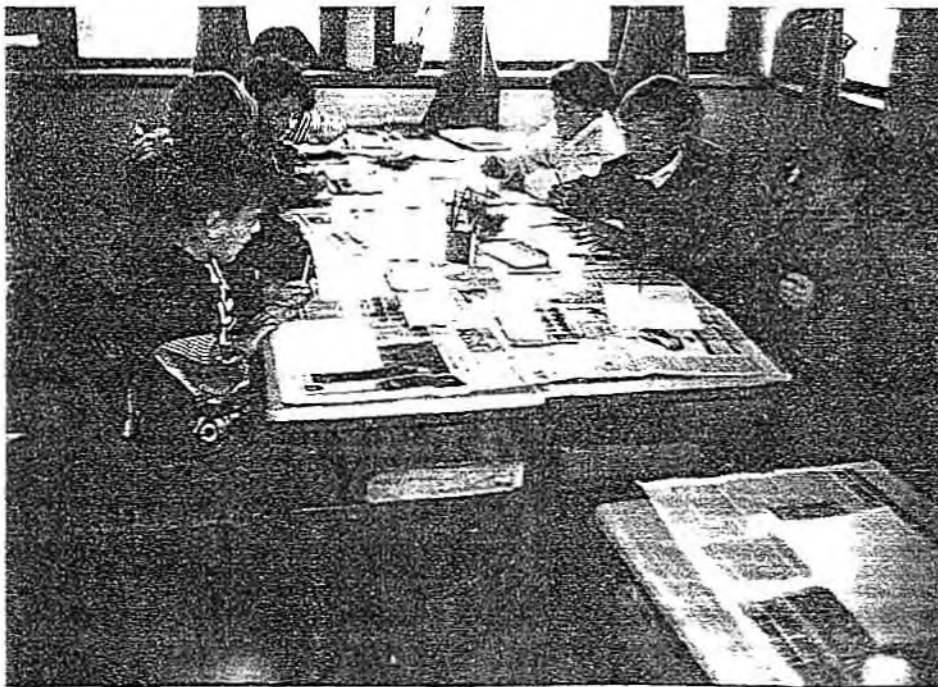
По овој фронтален разговор со учениците, се премина на групна форма на работа. Учениците имаа три опции за работа и тоа во подрачјата: Ликовно образование, Македонски јазик и Природа и општество. Сите радосно ја прифатија одлуката да се работи во групи и се зафатија со подготвување на масичките, прекривање со весници и хартија, носење на приборот за работа, итн. Проблем настана кога требаше да се одлучи кој од нив во која група ќе работи. Сите изразија желба да сликаат. Наставничката им објаснуваше дека групите ќе ротираат и дека секој од нив во текот на денот ќе работи во сите подрачја, па така и ги убеди да прифатат работа во различни групи.

Работата и активностите на учениците во групите накратко изгледаше вака:

Групата што работеше по подрачјето Природа и општество работеше со помош на наставникот. Разговараа за особените на дрвјата, ги класифицираа ливчињата од разни дрвја во две кутии, една за листовите од листопадните и една за листовите од зимзелените дрвја. Потоа откриваа што е специфично, заедничко, а што различно за едната и другата група ливчиња, односно за разните видови дрвја.

Учениците од втората група кои работеа на подрачјето Македонски јазик, пишуваа зборови со кои можат да се опишат особените на лисјата, на пример, жолто, тенко, дебело, тврдо, остро, итн. Потоа од зборовите составуваа реченици. Некои се обидуваа од речениците да состават кус текст.

Третата група по Ликовно образование имаше за цел истражување и миксирање на бои.



Учениците се потсетија на основните бои и настојуваа од нив да ја добијат зелената боја на листовите. Тие се уште немаа потполноознаено кои се основни, а кои помошни бои, а неколкумина што знаеја, немаа јасна претстава зошто е тра така. На прашањето зошто

црвената боја ја сметаме за основна, учениците одговорија затоа што нашата крв е црвена или затоа што срцето е црвено. Тие, како да ги определуваа основните бои според нивната важност и застапеност во околината. Како и да е, со помош на мали сугестии од наставникот, учениците успеаја со мешање на сината и жолтата боја да добијат зелена боја во чашата со вода. Потоа преку лупа ја набљудуваа структурата и формата на листовите и директно со четкичка тоа го претставуваа на хартија.

До крајот на овој ден сите ученици работеа по сите подрачја. Активноста беше комплетно реализирана, а се добија и убави ликовни творби. Наредните денови и низ други активности се навраќаа на истата тема. На крајот напишаа состав во кој беа вградени нивните сознанија. Еве ја содржината на составот што го напиша еден ученик:

"Есента им прави на лисјата да паѓаат. Листопадни дрвја се: даб, бреза и липа. Листопадните лисја се жолти. Зимзелените дрвја имаат листови како иглички. Зимзелени дрвја се елката и борот и смреката."

6/12/1995

Ако најактуелна тема во доцната есен беа дрвјата и птиците, тогаш во зима најинтересна тема за децата беа животните. Повеќе содржини од различни подрачја беа посветени на оваа тема. Се користеа предвидените текстови од букварот, но некои активности беа комплетна инвенција на наставникот. Еве еден пример на училишен ден за утврдување на темата шумски животни.

Некои ученици работеа во групи, а некои индивидуално со помош на наставни ливчиња. Наставните ливчиња за индивидуална работа содржеа задачи од типот:

- Поврзи ги сликите според тоа кое животно што јаде:



- Препознај ги животните врз основа на нацртаниот дел (На пример, беа нацртани долги уши, нос, рогови или други покарактеристични делови на животните):

- Задачи од типот прашање - одговор од отворен тип, како на пример: Каде живеат дивите животни?:

- Задачи со дополнување на реченици. (На пример, Верверичката собира \_\_\_\_\_ за во зима, или Дивите животни сами се грижат за \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_.);

Учениците кои работеа индивидуално со наставни ливчиња беа посветени на работата, размислуваа, прашуваа. Задачите во ливчињата беа добро обликувани и предизвикуваа интерес. За оние ученици кои побрзо напредуваат имаше и ливчиња со додатни задачи, како на пример - задачи од типот пополнувалки или крстозбор. Во крстозборот имаше обележени полиња во кои, доколку е точно решението, се јавуваше поимот зајаче. Потоа учениците требаа да го опишат животното добиено со крстозборот. Еве како Марија го опиша зајачето.

"Зајачето многу е убаво, мило и меко. Многу сака да јаде моркови и зелка. Од него се прави џемпер."

Во разговорот Марија не убеди дека од зајаци се прави џемпер затоа што нејзината мајка има црвен џемпер од зајаци.

Мошне живо дури и бучно беше кај децата кои работеа во групи. Тие требаа да состават гатанки или да напишат реченици со кои ќе опишат некое животно без тоа да биде споменато. Имаше две групи, една од девојчиња и една "машка" група. Еве една епизода од комуникацијата во женската група кога се договараа кое животно да биде "скриено" во нивната гатанка:

У1: За зајакот.

Неколку ученички прифаќаат: Да, за зајакот, за зајакот.

У2: Пишувај. Тоа животно има големи уши.

У3: Не, не одма ќе дознаат. Морков, зелка. Ќе го погодат.

(Разлислуваат што да прават.)

У4: Ај за мечката. Таа живее во шумата.

Сите се сложуваат, а по некое време повторно се двоумат да не е премногу лесен одговорот. На крајот одлучуваат да состават гатанка за лисицата и почнуваат: "Јаде кокошки, што е тоа?"

Во групите, учениците веќе имаат свој статус. На пример, девојчето Ѓурѓица кое убаво пишува веднаш ја определија да ги пишува речениците, или, сите очекуваа од Бисера да смисли нешто добро зашто: "Бисера знае убави реченици."

Сепак сите беа вклучени и активни. Главна грижа беше другата група да не разбере за што се работи. Некои од машките доаѓаа да прислушкуваат и тогаш настануваше голема врева и мешаница.

Во часовите за утврдување на знаењето организирани на овој начин се бараше од учениците да ја разберат суштината на појавите, а не да го репродуцираат знаењето преку прашања и одговори, како што некогаш се практикува. Сите ученици беа активни, а посебно се обрнуваше внимание на децата кои потешко разбираа и имаа проблеми во решавањето на задачите. Во текот на идните денови и други содржини беа посветени на оваа тема, а една од поинтересните беше изработката на животни со користење на лисја и плодови: костени, компири, јаболчиња, шишарки и други средства.

Во овој период на набљудување (средина на декември) забележавме дека сите ученици веќе имаат научено да пишуваат. Имаше добар дел кои изоставаа букви или грешеа при пишувањето, на пример, се случуваше да напишат "жовотни" наместо "животни". Проблем им правеа и блиските согласки, п и б, в и ф, на пример, при пишувањето зборови како "даб", "вкупно" и слично. Некои ученици пак, правеа грешки во калиграфските потези. Пишување на буквата го почнуваа наопаку иако на крај буквата изгледаше добро.

Кај учениците веќе имаше формирано сознанија и за интерпункциските знаци. Сепак, при пишувањето состав за некои работи не беа сигурни и често се прашуваа меѓу себе или ја прашуваа наставничката.

Како што можеше да се забележи од набљудувањето, скоро секогаш на активностите за утврдување на новите знаења на учениците содржините се работеа тематски, со интеграција меѓу подрачјата Мајчин јазик, Природа и општество, Ликовно образование, и во некои случаи Математика. На пример, откако работеа за "Ден и ноќ" по подрачјето Природа и општество, учениците групно изработуваа колажи. Едните илустрираа ноќ, а другите ден. Првите, на темна подлога залепија месечина и ѕвезди и во секоја ѕвезда напишаа по една реченица за тоа што прават луѓето ноќе. Еве што се случува ноќе според мислењето на првачињата:

- Ноќе си легнуваме во соба наша.;
- Ноќе сонуваме разни соншшта.;
- Ноќе месечината излегува;
- Полицајците ноќе работат.;
- Ноќе лекарите одат на работа.

Другите пак, што илустрираа "ден", со колаж хартија направија сонце и облаци, и во секој сончев зрак или облак напишаа:

- Во ден одам во школо.;
- Во зора уште спијам.;
- Дење си играм со другарите.;
- Вдење возрасните возат автомобил.

19/12/95

Во втората половина на декември се вршеше и утврдување на знаењата по математика и тоа: собирање и одземање до 5 и релациите: поголемо, помало и еднакво. Наставничката тоа го реализираше преку

дидактички игри со помош на наставни ливчиња и дидактички средства. Еве како изгледаше еден таков ден:

Учениците беа поделени во пет групи. Секоја група имаше различна задача. По изработката на таа задача преминуваа на друга, и така во круг. Задачите, односно игрите беа различни. Играта која ја играше првата група беше на принцип "не лути се човеку". Со помош на пиони и коцка секој ученик фрлаше по еднаш и со своето пионче се движеше до одредено поле. На секое поле имаше картончиња со задачи од типот собирање, одземање или определување на знакот еднакво, поголемо и помало. На пример:  $5 - 2 = \underline{\quad}$ ,  $4 - \underline{\quad} = 3$  или  $5 \underline{\quad} 5$ . Ученикот требаше да ја реши дадената задача од полето на кое стапнал со своето пионче. Точноста на решението можеше да се провери преку одговорот што беше напишан на задната страна од картончето. Доколку задачата беше точно решена ученикот го земаше картончето и на тоа поле ставаше друго, со нова задача. На крајот од играта кога сите задачи ќе беа решени, победник беше оној ученик што ќе собереше најголем број картончиња (што значи најголем број точни одговори).

Втората група играше игра која потсетуваше на играта "тонч", само што наместо со карти учениците играа со ливчиња на кои беа напишани математички изрази. Од една кошница истовремено секој извлекуваше по едно ливче. Потоа ги споредуваа меѓусебно ливчињата. Тој што прв ќе забележеше дека резултатот на математичкиот израз напишан на неговото ливче е еднаков со резултатот на некој друг од групата, го поклопуваше неговото ливче и двете ливчиња ги земаше кај себе. Ако се појавеше и трет со ист резултат, ги земаше сите три ливчиња. На крај е победник оној со најмногу ливчиња.

Третата група играше домино. На учениците им беа поделени домина. Збирот од доминото требаше да го напишат на картија и потоа

да го пресметаат. Оваа игра беше наменета за ученици што побрзо напредуваат, зашто тие собираа до десет, односно дванаесет колку што е најголемиот збир на доминото. Некои од овие ученици подоцна работеа и во работните листови по математика.

Игрите, иако со строго дефинирани правила, беа брзо прифатени и совладани. Веројатно и претходно имаа играно на сличен принцип. Атмосферата беше пријатна, бучна, другарска. Учениците и не сфатија дека со ова го повторуваат она што дотогаш го научиле. Тоа за нив беа игри и затоа беа возбудени, радосни, целосно внесени во игрите. Дури и оние кои обично се попасивни, сега земаа активно учество. Самостојно решаваа, а имаа и повратна информација за точноста на решението. Беа многу задоволни кога ќе откриеа дека нивното решение е точно.

Неколку ученици, кои од почеток потешко се снаоѓаа во задачите, се почувствуваа фрустрирани (дури еден Аце почна да плаче), но откако им беше подетално објаснето, тие радосно продолжуваа во активноста. Интересот за една игра кај учениците траеше најмногу до 40 минути.

Користењето на елементарните математички игри во активната настава се покажа како успешен начин за спонтано проверување на знаењата на учениците.

27.12.96

Наближуваше Нова година и во одделението беше сè поживо. Сите активности во училиштето беа подредени на новогодишните празници. Во училницата беше украсена мала елка. Последната недела пред Нова година со учениците се организираше посета на претставата "Новогодишна бајка". Следниот ден разговаравме за нивните впечатоци. Забележавме дека учениците многу искрено ги искажуваа своите впечатоци во неформалниот разговор што го

водевме пред часовите, отколку во фронталниот разговор на почетокот на активностите. Во неформалниот разговор тие ни кажаа дека претставата била со Џокси и Снешка, прераскажуваа и имитираа делови од претставата:

Виктор (се смее и вели): Џокси велеше, наместо со главата, ... со нозете мислам, со главата одам.

(И другите ученици се смеат и имитираат некои дијалози од претставата.)

У1: Зафир ѝ викаше на Снешка - Снешко, барбико моја. (Повторно се смеат).

Во фронтален разговор и наставничката ги запраша за нивните впечатоци од претставата.

Гурѓица: Мене најмногу ми се допадна Волкот и седумте јариња.

Н: Зошто?

Гурѓица: Па... зашто најубаво глумат.

Марија: И мене најмногу ми се допадна волкот и седумте јариња.

Н: Зошто?

М: Зошто најубаво играа.

Во комуникацијата со учениците многу често се случува тие да се поведуваат по оној кој го сметаат за добар ученик или да го зборуваат она што сметаат дека од нив се очекува. Потребно е трпение и умешност за да се охрабрат и поттикнат помалку сигурните ученици за отворена и успешна комуникација.

По воведниот разговор наставничката им даде упатства како да изработат новогодишна сликовница. Беа формирани пет групи и секоја од нив требаше да изработи по една сликовница со содржина што сами ќе ја осмислат. Во групите, учениците самостојно одлучуваа кој од нив ќе го пишува текстот, кој ќе ги прави илустрациите, кориците и останатите технички работи. Многу брзо започнаа бучни договарања околу поделбата на улогите. Оние со подобар статус во групата веднаш

на себе ги презедоа главните активности за изработка на сликовницата, како на пример, илустрирањето и пишувањето. Наставничката мораше да интервенира во некои групи за секој ученик да добие своја улога во работата.

Од почеток беа возбудени. Наставничката со нивна помош направи корици за сликовниците од бојадисани картони во кои ставија бели листови. Сето тоа го израмнија и исекоа на машината за сечење картон.<sup>4</sup> Во овие импровизирани сликовници требаше на неколку страници да се напише приказната и истата да се илустрира со цртежи. На корицата требаше да стои насловот на приказната заедно со соодветна илустрација.

Повеќето групи релативно брзо одлучија каков ќе биде насловот на нивната приказна. Поголем проблем претставуваше нејзиниот тек и содржина. Учениците работеа неколку часови и на крај приказните се состоеја од три до четири реченици со кои се даваше кус опис на ликовите од приказната. Збогатени со илустрации што ги имаше на секоја страна, сликовниците добија симпатичен облик.

Сликовницата што ја направи втората група изгледаше вака:

На корицата стоеше наслов 'Мечето и зимата', а под него беше нацртано едно мече. На првата страна пишуваше "Си беше едно мече што не се плашеше од зимата." Повторно има илустрација на мечето, но сега покрај него е нацртано и едно "страшно" дрво.

Втората и третата страна се поврзани во целина. Приказната продолжува: 'Кога ја забележа зимата, тоа се исплаши. Зимата го зароби во шупливото дрво.' Илустрацијата го прикажува мечето во дупката од големото дрво и овде приказната завршува.

Приказната на третата група е уште покуса. Таа се вика 'Елка и лампион' и ја има следната содржина: 'Си била една волшебна елка.

---

<sup>4</sup> Овие средства беа доделени на училиштето за потребите на проектот.

Таа елка имала волшебен лампион. Елката и лампионот биле пријатели." Покрај секоја реченица од приказната има богати илустрации на новогодишни елки, пакетчиња и разни подароци.

Во приказната на петтата група се зборува за "Елката и верверичката" и тоа на следниов начин: "Си била една верверичка. Таа си јадела лешници и бадеми под една елка. Таа била многу убава и кротка. Зошто била Нова година верверичката ја украсила елката." Текстот е проследен со илустрации.

Една од групите имаше големи проблеми да ја состави својата приказна со наслов "Снегулките и снешко". Сите членови на групата се зафатија со илустрирање на зимата и снешко, но никој немаше идеја какви случки треба да му се случат на Снешко.

Со оглед на возраста и неискуството на учениците за ваквиот начин на работа, поставената задача за групна работа не беше лесна. Важно беше што тие го сфатија принципот на работа и стигнаа до краен резултат.

Како што приближуваше Новата година така сè поголем дел од активностите беа насочени кон подготовки за нејзиниот дочек. Неодминлива тема беше Дедо Мраз и подароците што треба да ги донесе. Еве дел од неформалниот разговор што го водевме со група девојчиња од одделението, како илустрација за тоа што овие првачиња мислат и очекуваат од Дедо Мраз:

И: Му порачавте ли на Дедо Мраз што да ви донесе за Нова Година?

У: Не.

И: Зошто?

У1: Мајка ми ќе му каже.

У2: Дедо Мраз не постои.

И: Не постои?

У2: Не, само некои луѓе се облекуваат како Дедо Мраз.



У3: Јас ќе му се јавам по телефон.

И: Ама тој веќе тргна. Можеби е подобро да му оставите писменце на прозорецот.

У4: Ама каде му е домот?

И: Не во неговиот дом. Во твојот дом остави писменце може ќе го прочита.

У5: Ама ако дувне ветар, ќе одлета.

И: Па, залепи го.

У6: Да, залепи го со селотејп.

Во една од наредните активности, учениците напишаа писма до Дедо Мраз со кои му кажаа какви се нивните желби за Новата година. Еве неколку од нив:

Драги Дедо Мраз те молам да ми ја исполниш оваа желба, посакувам да имам компјутер. И да има мир во целиот свет.

От Виктор Арсовски оделение одд 4

Драги Дедо Мраз те молам да ми донесеш за Новата година: чоколада, сликовница, збирка на книги за деца.

Драги Дедо Мраз те молам  
 да ми донесеш брод со пирати  
 ти пожелува Среќна Нова Година  
 Дамјан Ивановски.

8/01/1996

Повеќето ученици со кои разговаравме рекоа дека убаво ги поминале новогодишните празници, дека добиле пакетчиња и поклони. Но Петар имал поинакво искуство:

И: Петар, како си помина ти за Нова година?

Петар: Многу убаво.

И: Ти донесе ли нешто Дедо Мраз?

Петар: Ништо.

И: Ништо не ти донесе. Зошто? Мислиш ли дека те заборавил зашто бил презафатен?

Петар: (молчи и гледа надолу)

И: Баш ништо не ти донесе?

Петар: Едно дете преправено во Дедо Мраз ми донесе кукла.

И: Убава е куклата?

Петар: Не знам, не ја чувам. Мајка ми ја фрли одма.

И: Зошто?

Петар: Не знам. (Прави гримаса) Имаше само глава и врат.

Не беше баш јасно за што зборува Петар, па одлучивме да ја смениме темата на разговор:

И: Уште малку ќе дојде зимскиот распуст. Ќе одиш ли некаде?

Петар: Да.

И: Каде?

Петар: Кај баба ми во Србија.

И: (со олеснување) Одлично. Сигурно ќе биде таму убаво, со баба.

Петар: Да.

10.01.1996

Пред крајот на полугоднето се реализираше една интересна истражувачка активност на тема: "Децата и облеката". Една од главните цели на оваа активност беше учениците самостојно да дојдат до сознанија за разликите меѓу ткаенините и да ги откријат нивните квалитети. При тоа учениците се воведуваа во елементарните истражувачки постапки: бележење на податоци, средување, групирање на својства, графичко претставување, и слично.

Учениците беа поделени во четири групи и секоја од групите доби различна задача. На пример, на листот со задачи за првата група пишуваше:

1. Која ткаенина најдобро не заштитува од дождот?

- Напиши што мислиш.

- Напиши што сè си употребил во истражувањето.

- Напиши какви резултати си добил.

Истражувачкиот проблем за секоја група беше различен како и постапката за негово решавање. Заеднички беше принципот по кој на крајот требаше да се состави извештај. Децата располагаа со парчиња од различни материјали, како на пример, волна, свила, памук, тексас, кожа.

Првата група дојде до одговор на поставеното прашање на следниов начин:

Парчињата материјал ги ставија над чаши и врз нив капнаа подеднакво количество вода. Околу пет минути набљудуваа што се случува. Прв попушти памукот, а последна волната. Откако завршија со експериментот долго време се договараа како тоа да го запишат на хартија. На крајот успеаја да го направат извештајот во кој како заклучок стоеше: "Ние мислиме дека волната најмногу не заштитува од дожд зашто е дебел материјал."

Втората група требаше да дојде до одговор на прашањето: Кои ткаенини најлесно се оштетуваат со клинец? Во оваа група имаше само машини. Во нивниот извештај, покрај сознанијата до кои дошле, објаснета е и постапката на работа:

"Ние мислиме дека памукот најлесно се кине.

Ние употребивме подлога, тексас, свила, памук, волна и шајка.

Нас ни требаше да ја продупиме волната три удара, за памукот ни требаше два удара, за свилата четири пати, а тексасот не можевме да го прободеме. Ние мислиме дека памукот се оштетува со клинец."

Како поткрепа на извештајот тие на еден лист хартија ги залепија парчињата материјал и тоа по редослед како што биле издупчени и од страна напишаа појаснување: после два удари, после три удари, итн.

Третата група доби задача да открие: Кои штофчиња се ветват најбрзо? За да го откријат тоа учениците почнаа да ги шмирглаат материјалите со шмиргла. Потоа на лист хартија залепија парче од секој материјал, пред и по шмирглањето, и запишаа:

"Ние земавме 5 материјала и шмирглавме и ги ишмирглавме по 30 пати секое материјалче.

Најмногу се оштети свилата, па зомотот, волнената ткаенина, потоа памукот. Најмалку се оштети кожата."

Четвртата група работеше на проблемот: Кои од понудените ткаенини се отпорни на ветер? Прво со фен дуваа низ ткаенината и заклучија дека најтенките материјали најмногу пропуштаат ветер. Потоа по сугестија на наставникот зедаа свеќа и дуваа во неа преку материјалите. Така заклучија дека "синтетиката е отпорна на ветер" и дека "свилата дека не не заштитува од ветер, а другите не штитат од ветер."

Оваа истражувачка активност беше потполно успешна. Не само што работеа со интерес, туку успеаја добро да се организираат и комплетно да ја завршат работата, што често претставуваше проблем заради краткото време што учениците го поминуваа во училиште. И наставничката беше задоволна. Таа заклучи: "Значи трудот сепак се исплатува. Уживање е да ги гледаш како работат. Претходната истражувачка активност за "Центиметар" не ја доведоа до крај. Сите сакаа сè да работат и цел ден не успеаја да направат извештај за активноста."

Овој пат учениците сериозно ја сфатија задачата и добро соработуваа. За успешниот тек на активноста можеби влијаеше и помалиот број присутни ученици. Поради болест десетина ученици беа отсутни. Во оваа ситуација наставникот имаше повеќе можност да следи што работат и да помага каде што е потребно. Истражувачката активност траеше целиот ден, а извештаите претрпеа повеќе промени за да го добијат конечниот облик. Еве како изгледаше првиот обид на еден ученик да направи извештај за активноста на четвртата група. 'Јас мислам дека синтетиката не пропушта ветер е синтетика свеќа и не пропушти'

Во овие обиди имаше многу правописни и граматички грешки, а и сосем бесмислени реченици. Но тие беа коригирани од наставникот и најдоброто од одделните извештаи влезе во групниот извештај.

1.02.96 (*Вийоро йолугодие*)

При посетата на одделението во првата недела од второто полугодие најдовме на неочекувана ситуација. За време на распустот наставничката Нацева е назначена на ново работно место во друго училиште, а во ова одделение започнува да работи нова наставничка при што се продолжува со проектот на активна настава. Иако во почетокот непријатно изненадени од новонастанатата ситуација, пред сè заради неизвесноста дали новата наставничка ќе прифати да соработува на нашето истражување, многу брзо се покажа дека согласност постои, така што истражувањето доби и нови перспективи. Сега можеше да се набљудува истото одделение како работи по моделите на активна настава реализирани од друг наставник.

Новата наставничка г-ѓа Алексова имаше помало работно искуство и прв пат почнуваше со ваков начин на работа.

Првата посета во второто полугодие траеше кусо. Тој ден наставничката го имаше посветено на меѓусебно запознавање со учениците така што ќе беше нетактично да сметаме со нашето присуство.

Во краткиот разговор со учениците тие само возбудено ни кажаа за новата ситуација и за разделбата со наставничката Нацева заради што "цел ден плачеле". Првото полугодие беше доволно учениците емоционално да се приврзат за својот наставник. Можеби фактор што придонесе за вака брзото зближување претставуваше и стилот на работа на наставникот, демократскиот однос и отворената комуникација со учениците. Иако беше очигледно дека за нив промената на наставник не е лесна, сепак изгледаа доста расположени и љубопитни да ја запознаат новата наставничка.

Наредната средба со групата ја закажавме за неколку дена.

5.02.96

При втората посета атмосферата беше поопуштена. Активноста само што беше започната. Се разговараше за темата "Одржување на хигиената во домот". Поголемиот дел од учениците беа заинтересирани и се вклучуваа во разговорот. Наставничката се раководеше според програмската поставеност на темата и постепено преку разговор кој се одвиваше со прашања и одговори ги доведе учениците до сознание дека треба да разликуваат средства за чистење, прибор за чистење и апарати кои ни помагаат за одржување на хигиената во домот. Разговорот одеше во детали, на пример, набројување на одделни видови средства за чистење. Во своите одговори, децата навлегуваа во подробности и се присетуваа на некои, во суштина неважни работи што ги забележале во нивниот дом.

У1: Мајка ми дома има "Лира", а во машината става "Ариел".

У2: Може и со сапун да се пере.

У3: Мајка ми има специјален спреј за прскање прозорци.

И оние ученици на кои разговорот не им беше интересен, сепак учествуваа на свој начин. На пример, кога некој ќе споменеше познат назив на средство за чистење почнуваа да ја пеат мелодијата или да го кажуваат слоганот за тој производ од телевизиските реклами.

Овој воведен разговор траеше доста долго, околу триесетина минути и потоа се дадоа упатства за истражувачката активност што требаше да следи. Наставничката претходно го имаше подготвено "теренот". Во едно катче од училницата беа наредени средства за чистење од различен вид: течни средства за миење садови, средства за чистење мебел, прашоци за перење, разни садови, алкохол, крпи, сунѓерчиња, итн.

Учениците работеа во шест групи. Беа присутни 26 ученици и нивниот број малку ја отежнуваше работата. Наставничката им подели листови на кои беа напишани задолженцата на секоја група. Таа

сакаше самите ученици да ја прочитаат задачата, да дојдат до одредена идеја како да го решат поставениот проблем и самостојно да се договорот околу улогата на секој од нив во групата. Затоа и подетално не им ги објасни поставените задачи, туку само им укажа да работат заеднички, дека "сами ништо нема да направат, туку само со договор и соработка". Како што им беше речено, учениците во групите почнаа заеднички да ја читаат задачата од наставното ливче што го имаа. Откако добија првично сознание што ќе работат, се втурнаа кон аголот каде беа поставени средствата, за да земат она што е потребно. Тука настана мешаница. Сите сакаа да однесат што повеќе од изложените средства, без разлика дали тие им беа потребни за нивната задача. Во училиштето изгледа нема многу прилики кога учениците сами избираат и земаат средства за работа, па веројатно затоа и реагираа малку претерано.

Меѓусебната поделба на улогите во групите не одеше лесно кај сите ученици. Двете групи составени од девојчиња многу подобро и поуспешно се организираа во однос на машките и мешаните групи. Кога поделбата на улоги беше завршена можеше да се пристапи кон реализирање на поставените задачи.

Првата група имаше задача да испита со што најдобро се чистат училишните клупи (односно мебелот). Оваа група беше составена од четири девојчиња и доста добро се организира. Клупите претходно ги ишкртаа со молив на неколку места. На флеките од клупата ставаа средства за чистење и ги триеја. Едно девојче чистеше со обичен прашок, а другите две со средство за полирање. Четвртото девојче требаше да напише извештај за тоа што работеле и до какви сознанија дошле. Проблем беше што називот на средството за полирање беше напишан со латинични букви, па по некое време се одлучи да запраша како се вика тоа средство. Самото средство се викаше "Чисто" што направи мала збрка во извештајот. Тој изгледаше вака:



Прва група: "Ние мислиме дека училишните клупи ги чисти чисто. И ние сакаме да кажеме дека чистиме и со сунѓер, средство чисто, вим и вода.

Клупите беа ишарани со молив. Ние зедевме сунѓер вода, чисто и вим. Првата флека ја исчистивме со чисто. Втората флека ја исчистивме со вим и триевме со сунѓер. Третата флека ја исчистивме со чисто."

Тоа беше нивниот некорегиран извештај што го завршија со извик на олеснување 'фала богу се спасивме'. Потоа задоволни отидоа по колаж хартија од која сечеа, лепеа и цртаа со цел да ги претстават средствата за чистење што ги имаа користено.

Втората група требаше да испита со што најдобро се чистат прозорците. Ова беше машка група која правеше доста зрева. Прво сите се втурнаа кон прозорците, ги извалкаа и почнаа да ги чистат. Чистеа со вода, прашок, алкохол и течни средства за чистење стакло. Секој чистеше со она средство кое ќе му дојдеше до рака, без да направи споредба кое подобро чисти. Откако ги исчистија извалканите прозорци посакаа и продолжија да ги исчистат и останатите. Откако и тоа го направија, стивнаа, во недоумица како да направат извештај за тоа што работеле. Во тоа ревносно чистење ниеден од нив не дојде до одговор кое средство подобро чисти. На крај одлучија проблемот да му го препуштат на Дамјан кого го сметаа за најпаметен, а другите почнаа да ги цртаат средствата што ги користеле. При тоа често стануваа, се шетаа по училницата и одеа кај другите групи да видат што прават тие. На Дамјан му останаа проблемите околу извештајот и тој секоја минута се обраќаше до наставничката се додека на крај не го напиша следново:

Втора група: "Ние мислевме дека со алкохол и "Глос" најдобро се чистат прозорците.

Ние проверивме што земавме глос, крпа, сунѓер и вода."

Напоменуваме дека овие се нивните први извештаи кои дома повторно ги пишуваа според прашањата и упатствата добиени на наставното ливче, без правописни грешки и со подобра јазична конструкција.

Третата група работеше на проблемот: Со што најдобро се чистат дамките? Имаа неколку исфлекани крпчиња кои ги миеја во сад полн сапуница што самите ја направија. Тие ги триеја, переа и плакнеа крпчињата се додека не станаа сосем бели, а и потоа. Целата клупа и подот околу нив беше поплавен со вода. Децата од оваа група беа потполно посветени на активноста, сериозно ја имаа сфатено задачата, цело време переа, но не успеаја да направат извештај.

Слична беше активноста и на четвртата група која имаше задача да испита: Со што најдобро се мијат садовите? Тие миеја чаши, ги бришеа, пак ги миеја, но сето тоа изгледаше механички и без никаков интелектуален напор за да се сфати зошто тоа се прави и како тоа да се претстави во извештајот.

Задачата на петтата група малку се разликуваше од останатите. На нивниот лист пишуваше:

'Што е престилка?'

Зошто служи? Од каква ткаенина е направена? Дизајнирај, направи една престилка. Колкав дел од телото ќе заштити престилката?"

Тоа беше група девојчиња кои добро се организираа, ги поделија меѓу себе улогите и целиот ден беа зафатени со активностите. Од материјал успеаја да скројат некаква престилка, сечеа со ножици, шијеа, мереа со кројачко метро, сето тоа го илустрираа со цртежи и колажи и на крајот напишаа извештај. Помощ побараа само на почетокот зошто не им беше јасно што е престилка и зошто служи. Кога сфатија дека тоа е она што тие го зикаат 'кецела', самите одговорија дека таа служи 'за да не не прска кога переме' и 'за да ја

заштити облеката" иако "мајка ми никогаш не се прска и никогаш не носи престилка".

Шестата група немаше многу работа: Тие добија лист во кој се бараше одговор на три текстуални задачи. Едната беше со дополнување на реченица, втората бараше од нив да направат класификација на средства, прибори и апарати за чистење во една табела, а последната задача бараше одговор на прашањето: со што може да се исчистат одделни делови од станот? Ова претставуваше повторување на работите што ги зборуваа во воведниот разговор, но и користење на искуството на учениците. Листот со задачи го презеде машкиот дел од групата, а девојчињата цртаа и сечеа со колаж хартија и повремено се интересираа и им помагаа на своите другари да ги одговорат прашањата од наставниот лист. Со оваа група поразговаравме на тема "кој колку помага во чистење на домот". Беше интересна нивната убеденост дека имаат важна улога во чистењето на нивниот дом.

У1: Јас сите садови некогаш ги мијам. Еднаш мајка ми и татко ми излегоа од дома и јас цел стан сама го исчистив.

У2: Еднаш мајка ми заборавила да ги навади цвеќињата, ја, се ги навадив.

У3: Јас некогаш цел ден, уште од сабајле, работам дома, чистам ... повеќе работам, отколку што излегувам.

И: Значи не ви е тешко да чистите дома.

У1: Не, јас и брат ми си ги делиме работите.

И: А кој повеќе чисти дома, мама или тато.

У2: Исто, и едниот и другиот.

Кон крајот на денот наставничката на оние ученици што веќе немаа работа им зададе задача да напишат состав "Како помагам дома" а на другите им помагаше да ја привршат работата.

Иако активноста целиот ден се одвиваше доста успешно, наставничката Алексова не беше многу задоволна. Веројатно очекуваше повеќе, затоа што имаше вложено доста труд во подготовката на активноста за тој ден. Во разговорот со неа дознавме дека сите средства и садови ги донесла самата од дома. Покрај тоа и целиот трошок заедно со копирањето на наставните ливчиња беше нејзин. Сега, по завршетокот на активноста како самата да се прашуваше вреди ли изгубениот викенд за подготовка и потрошените средства за она што тој ден се одвиваше во училницата. "Можеби се премали за вакви активности. Секој од нив сака да работи сè, а не она што е задача на групата." - рече на крајот.

Навистина, учениците се зтурнаа во оваа активност уште пред наставничката да дообјасни што е нивна задача, малку забележуваа и тешко дојдоа до заклучоци. Училишниот ден помина во манипулативни активности, а малку придонесе во когнитивна смисла. Тоа се должеше на проблемите во организацијата на наставната ситуација, а не на самата содржина на планираните активности. Тежиштето на истражувачките активности што се планираат и организираат со оваа возраст на ученици и не е ставено на сознајните цели, туку на усвојувањето на елементарните истражувачки постапки.

По споменатата истражувачка активност за хигиената, работите извесно време стивнаа. Пристапот кон активната настава кај новата наставничката очигледно се разликуваше од оној на наставничката Нацева. Разликите во пристапот произлегуваа од различното искуство и обученост на наставниците, од нивните лични ставови, од општите услови за работа, итн. Принципите на активната настава наставничката Нацева ги применуваше секојдневно, некогаш поакцентирано некогаш не, зависно од содржините и целта што требаше да биде постигната тој ден. Тоа за неа беше веќе прифатен стил на работа. Кај наставничката Алексова, а според подоцнежните

сознанија и кај најголемиот број наставници што се вклучиле во проектот, за активна настава беше определуван посебен ден, со посебно подготвени содржини, а останатите денови се работеше само за нијанса пофлексибилно од класичниот начин на настава. Тоа значи дека наставните содржини од одделните предмети се работеа одделно, а не интегрирано. Границата меѓу одделните активности не ја означуваше училишното ѕвонче, туку беше определувана од наставникот. Значи, училишниот ден повторно потсетуваше на класичната настава и поделеноста на часови и предмети. Дури и во обраќањето кон учениците можеше да се слушне: "ако не побрзаш, нема да успееш да го завршиш тоа до крајот на часот".

Февруари веројатно беше месец на меѓусебно прилагодување на наставникот и учениците. Се работеше на "сериозен" и класичен начин без некоја позабележителна активност за која може да речеме дека е карактеристика на активната настава. Наставните содржините не беа тематски или на друг начин корелирани, на пример, се вежбаа задачи математика, па диктат по македонски јазик, физички вежби во сала или училница, итн. Наставничката се раководеше од предвидената програма. Еве како изгледаше еден 'обичен' ден:

16.02.96.

Денот започна со работа на лектирата 'Зоки Поки'. Претходните денови на учениците им беше зададена задача да ја прочитаат и прераскажат книгата. Сега, од нив се бараше да направат содржинска анализа на книгата, што значи да го определат времето и просторот во кој се одвивало дејството, да направат анализа на ликовите од книгата и да го опишат следот на настани. Се забележуваше дека учениците ја прочитале книгата и дека ја знаат нејзината содржина до најситни подробности. Стануваше збор за една од најпопуларните книги за деца. Учениците, иако таа година научија

да читаат, веќе имаа прочитано неколку книги. За Зорица "Зоки Поки е најубава книга што ја прочитала", а за Оливера "Касни-порасни е исто убава колку и Зоки Поки".

Откако ги определија особините на главниот лик, наставничката ја состави реченицата: Зоки Поки е весел, итар, понекогаш немирн, итн... и истата ја напиша на таблата. Учениците тоа го препишуваа во тетратките.

Кога најголемиот дел ученици ја завршија задачата се премина на математика. На учениците им беше зададен контролен тест со задачи за вежбање и проверување на усвоеноста на операциите на собирање и одземање. Иако на тестот требаше да добијат оценка, учениците не го прифатија со страв, туку напротив се радуваа што ќе решаваат задачи.

На крајот од тој училишен ден учениците се раздвижуваа со физички вежби кои ги изведуваа во училница.

Во некои активности од месец февруари сепак беа застапени елементи на активната настава. На пример, по целосното усвојување на азбуката, учениците се обидоа да состават стихотворба. Секој ученик својата стихотворба ја напиша на бел лист хартија кој го украси по свој вкус, со рамка и други шарени илустрации.

Имаше и други интересни активности, како на пример, темата "Моето семејство". Откако добро ги утврдија релациите меѓу членовите на семејството и нивната улога, истите ги претставија на семејно стебло со прекрасни илустрации. Во секој од круговите на гранките од стеблото учениците нацртаа по еден член на своето семејство.

Изработките на учениците од овие и слични активности редовно беа изложувани на паноата во училницата како што наложува активната настава.

28.02.1996

Тема на денот беше "Нашата исхрана". Предвидените содржини не беа организирани во вид на истражувачки активности иако имаше можности за тоа. Меѓутоа, заради претходното искуство што го имаа, наставниците при неделното планирање одлучиле да не ја реализираат темата во вид на истражувачка активност.

Активноста започна со разговор за исхраната. Наставничката како наставно средство користеше голем постер - фотографија на овошни и зеленчукови плодови. Разговорот се одвиваше по пат на прашања и одговори: какви видови храна јадете, каква храна треба да јадеме за да бидеме здрави, набројте неколку видови млечни, па неколку видови месни производи, набројте некои зеленчуци, овошја. Учениците учествуваа во разговорот, се јавуваа за збор и даваа детален одговор на прашањата. Тие веќе потполно ги разликуваа плодовите на зеленчукот и овошјето. Направија грешка само кај плодот киви, кој го класифицираа како зеленчук. Набројуваа и овошја, како на пример, кокосов орех, кои не се многу карактеристични за нашата земја. За некои од плодовите и останатите прехранбени продукти учениците даваа свои коментари во вид: "М-м-м многу сакам банани", "Јас секој ден јадам паштета", "Татко ми донесе цело кесе риби", итн.

Во текот на разговорот наставничката настојуваше и воспитно да делува со потсетување на некои правила за правилна исхрана: "Кога јадеме не треба да зборуваме", "За да бидеме здрави треба да јадеме разнообразна храна", "Бонбоните ги расипуваат забите", и слично. И овде децата се јавуваа со свои коментари и искуства. На пример, Андреј застапа во одбрана на бонбоните: "Има и бонбони без шеќер ... од млеко. Тие не ги расипуваат забите.", или Виктор: "Ако многу скокаш после јадење, ќе ти пукнат цревата."

Атмосферата во одделението беше опуштена и учениците се чувствуваа слободни да кажат се што ќе им падне на памет.

По разговорот, наставничката прочита мал расказ за две другарчиња, од кои едното често се разболувало затоа што не јадело разновидна храна. Фотокопии од текстот беа разделени по групите заедно со прашањата на кои требаше да се даде одговор. Децата беа малку разочарани од задачата што им беше зададена, изгледа очекуваа нешто повеќе. Наставничката ги праша што значи нивната реакција. Одговорија дека прашањата се прелесни. Прашањата беа со репродуктивен карактер: "Зошто Игор се разболел?", "Каква храна јадел Ѓорѓи?" и сл. Одговорите требаше да се пишуваат со ракописни букви, чие обработување го завршија неколку денови пред тоа. По одговарањето на прашањата учениците нацртаа неколку прехранбени производи.

Наредните денови повторно се навраќаа на темата "Здрава храна" и пополнуваа наставни ливчиња со прашања: "Што јадеме дома?", "Кое е твое омилено јадење?", "Што не сакаш да јадеш?", "Што треба да се јаде за да се биде здрав?", итн.

Што треба да се јаде за да се биде здрав?

За да се биде здрав треба да се јаде јадењина, круши, боровница, сунѓа и чокола.

Кое е твое омилено јадење?

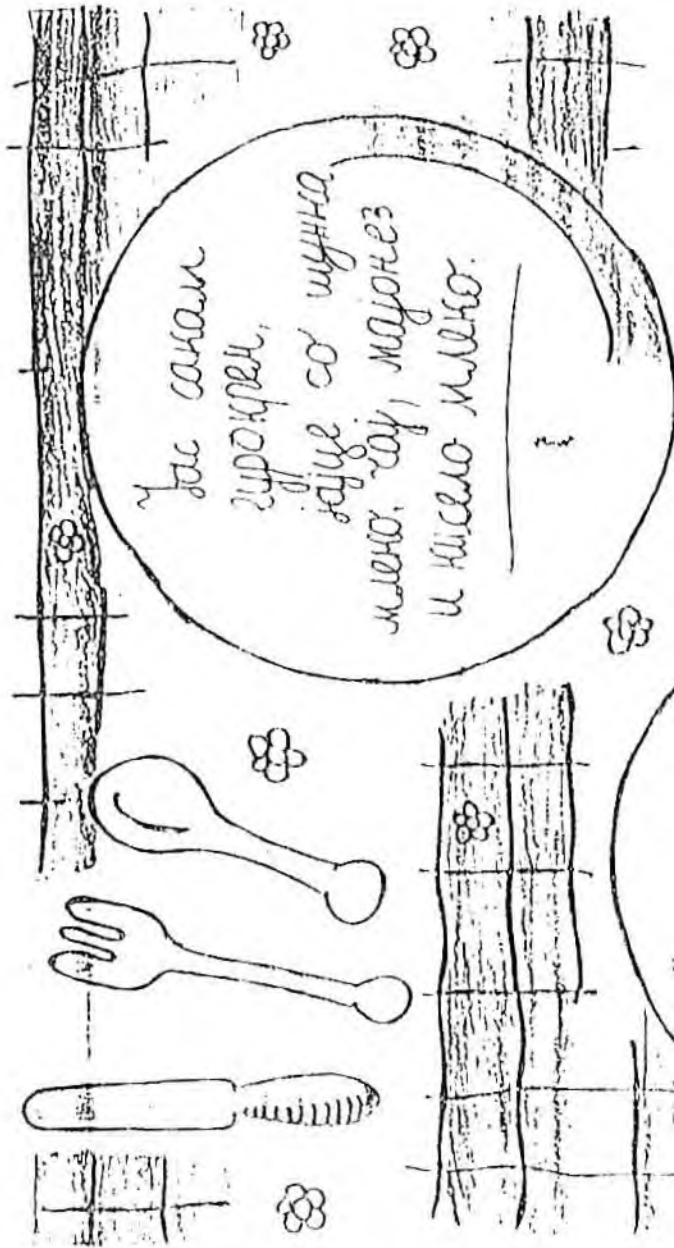
Мојо омилено јадење е палачинки со црно крем.

Што не сакаш да јадеш? Зошто?

Јас не сакам јаме затоа што јамејат ги мислат сите.

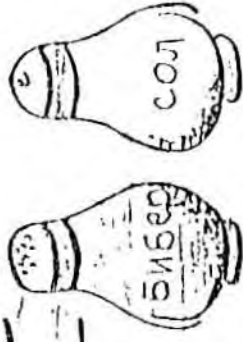


# ШТО ЈАДЕМЕ ДОМА



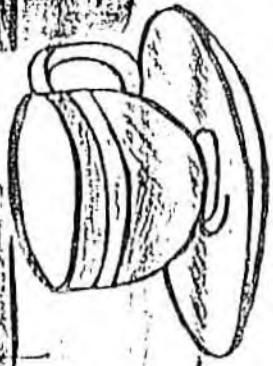
Појадок

Јас сам  
уравнотежен  
и здрав.  
Ја сам  
уравнотежен,  
смирени и  
здрави.



Јас сам  
уравнотежен,  
смирени,  
и здрави.

ручек



Зачес

Во текот на март, како што поминуваа училишните денови така наставата сè повеќе добиваше облик на класична настава. На почетокот на секоја седмица контактиравме со наставникот за да се информираме што содржи неделниот план за работа за таа седмица. Содржините беа планирани класично по предмети и часови, а меѓу некои од нив постоеше корелација.

Една недела пред Осми март, учениците во одделението беа ангажирани со изработување честитки и учење песни за мајката.

За проверка на усвоеноста на буквите и правописот често се практикуваа диктати. Во текот на март и Педагошкиот завод изврши тестирање со помош на диктат за да го провери нивото на познавање на буквите.

По математика главно се работеа вежби за утврдување на операциите собирање и вадење.

Организацијата на наставата сè повеќе ги губеше карактеристиките на активната настава.

#### 4.04.96

Во одделението пријатна работна атмосфера. Учениците се доста тивки и сериозно ја сфатиле задачата што им ја задала наставничката. Работат самостојно и се трудат да состават приказна по серија слики од читанката. Темата е "Жедното врапче", а сликите по кои треба да се состави расказот не се особено привлечни и инспиративни. На првата сликичка е претставено врапче, на втората - истото врапче до цвет на чиј лист, ако внимателно загледаме, може да забележиме капка роса, и на третата слика - капката роса паѓа во клунчето на врапчето. Стилот на пишување на децата е различен. Некои пишуваат со куси и јасни реченици, некои со сложени реченици, а некои со "бескрајни" реченици нанижани една до друга и поврзани со сврзникот "и".

На пример, Огнена го напиша својот состав педантно, уредно, со добар стил и само неколку правописни грешки. Во него беше кажано сè што е потребно:

Огнена: "Едно жедно врапче скокало од гранка на гранка барајќи чиста утринска роса. Шетајќи така најде еден цвет, а на него капка утринска роса.

Но, ништо тоа не можеше да се напише од неа. Дури тогаш се сети - ќе скокнам на ливчето. Така и направи. Ете сега врапчето се напиша чиста утринска роса."

Составот беше оценет со пет, што девојчето скромно го прифати. Другите деца се согласија дека составот е добар.

Јасмин напиша состав од оние во еден здив, а другарчињата што седеа до него малку со потсмев заклучија дека "тој не знае да пишува". Неговиот состав имаше една, единствена реченица:

Јасмин: "Си било едно утро и било едно лале и едно врапче и не знаело кај да пие вода и забележало едно цвеќе и дека имало роса и паднало една капка и пиленцето се напило."

Учениците се уште правеа граматички и правописни грешки, особено кај блиските согласки, на пример, некои пишуваа "лифче", или изоставуваа букви. Сепак во одделението се забележуваше општ напредок. Учениците дури се обраќаа кај наставничката за да им помогне во интерпунктиските знаци при користењето на директниот говор во нивниот состав. Наставничката трпеливо им објаснуваше и ги корегираше нивните грешки.

Некои ученици, како што е Петар, имаа свој оригинален стил на размислување и пишување. Тие реагираа и одговорија на задачата на свој начин. Најнапред ги загледаа понудените слики, а потоа ги заборавија и се препуштија на својата фантазија, внесувајќи ликови и настани кои ни оддалеку не се навестени на штурите, минијатурни слики од читанката. Во составот на Петар имаше многу врапчиња кои

размислуваат како да го решат проблемот со водата, но само едно од нив беше "пронајдувач":

Петар: "Си беа едни врапчиња. Едно од нив беше жедно и им рече на другите врапчиња дека е жедно, и ги замоли да му најдат вода. Почнаа да му бараат вода но немаше никаде вода. Размислуваа, размислуваа и уште повеќе размислуваа и му текна на она врапче да бара вода зашто тоа никогаш не било да бара вода. И се загледа во едно цветче. И размислуваше и одеднаш капката роса скокна во воздух и капката роса право во уста. И кога врапчето стигна дома им раскажа на другите врапчиња се што се случи и за награда дека е пронајдувач доби ронки леб."

Во текот на април беше изработен и реализиран тест по Природа и општество за проверка на знаењата на учениците. Тестот имаше прашања од различен тип, најголем дел од нив беа отворени прашања, едно беше со набројување и едно со пополнување. Прашањата се однесуваа на разликите меѓу селото и градот.

Учениците го прифатија тестот без страв, дури навикнати на групна работа сакаа колективно да ги решаваат задачите од тестот. Многу потешко го прифаќаа и доживуваа тестирањето од страна на надворешни лица без присуство на нивниот наставник.

И во текот на април главно се работеше по некаква комбинација на предметно-часовен систем и активна настава. Учениците беа потполно прилагодени на стилот на работа на наставничката и добро напредуваа. Таа вложуваше доста напор за утврдување и систематизирање на нивните знаења. Бидејќи активните методи беа помалку присутни, во училницата не беше толку раздвижено и бучно како во првото полугодие. Наставничката Алексова сакаше да има дисциплина и ред во одделението.

Пролетта, една од главните теми по Природа и општество беше сообраќајот. Се учеа сообраќајните средства, сообраќајните знаци, правилата за движење во сообраќајот, итн. Ова е доста омилена, но истовремено и позната тема за учениците бидејќи со содржините од сообраќајот децата добро се запознаваат уште во предучилишните установи.

Поврзани со темата за сообраќај беа и содржините од другите програмски подрачја. Учениците особено се радуваа со една музичка игра наречена "Железница" што еден ден ја работеа со наставничката.

Оваа активност од музичко воспитување беше одржана според сите методички правила за обработка на песна по слух, почнувајќи од воведниот разговор за средствата со кои патуваме, преку запознавање со содржината на песната, интонирање на нејзината мелодија со помош на синтисајзер, покажување на движењата од играта, итн. Наставничката бараше од учениците повеќекратно да ја повторуваат песничката за да може да ја научат. Иако просторните услови во училницата не дозволуваа многу, сепак учениците успеаја да се раздвижат и да уживаат во активноста. Едната група ја пееше мелодијата, другата го имитираше звукот на возот, извикувајќи одвреме навреме "чу - чу", а третата група ученици имитираше движење на воз. Потоа групите ротираа, така што сите ученици беа ставени во сите улоги. Тие најмногу уживаа во имитирањето на движењата на возот. Следната недела посветија уште еден час на утврдување на новата музичка игра.

14.05.96

Во мај, еден од позначајните настани за кој се подготвуваа наставниците беше т.н. отворен час кој требаше да го следат колегите-наставници и педагогот на училиштето. Наставничката Алексова за нејзиниот "отворен час" имаше предвидено "Систематизирање на

знаењата на учениците за сообраќајот." Наставните содржини беа интегрирано планирани, а централна тема повторно беше сообраќајот. Учениците беа седнати во полукруг и се водеше воведен разговор за потсетување на содржините од сообраќајот што дотогаш ги учеле. Прашањата се однесуваа на сите учесници во сообраќајот и на правилата за нивно движење. Разговорот траеше триесетина минути. Учениците активно учествуваа, креваа рака и одговараа на прашањата. Иако имаше прашања на кои се бараше логичко објаснување и сопствен одговор, на повеќето прашања учениците одговораа автоматски со користење на терминологијата од учебникот, на пример, светлосна сигнализација, сообраќајни средства, коловоз, знаци за известување, забрана и опасност, итн.

Беа испеани и две песнички за сообраќајот проследени со соодветни движења. Потоа учениците ги имитираа движењата на сообраќаецот на крстосница и објаснуваа како тој го регулира сообраќајот. Сето тоа траеше околу еден час.

Активноста продолжи со работа во групи. Беа формирани две големи групи, една што ќе работи Македонски јазик, и една по Природа и општество. Секоја од групите беше поделена на две подгрупи.

Групите што работеа Македонски јазик имаа задача да напишат кус состав на тема "Сообраќај" според дадена илустрација на една сообраќајна ситуација. На првата илустрација беа прикажани две деца кои невнимателно ја преминуваат улицата не користејќи пешачки премин, а другата илустрација прикажуваше две деца кои ја преминуваа улицата на пешачки премин, но не пропуштајќи ја пожарната кола. Учениците можеа да бираат според која од овие илустрации ќе пишуваат состав. Повеќето од нив брзо добија идеја и започнаа со работа. Се интересираа дали може да им дадат имиња на своите ликови. Откако добија потврден одговор, сите почнаа да

кажуваат како ќе ги наречат ликовите во нивниот состав. Важно беше секој да смисли различно име од останатите во неговата група. Тие се одлучуваа според името на најдобриот другар, братучедот, вујкото, итн. Учениците сами го определија и насловот на составот што го пишуваа. Всушност, тие во групите работеа индивидуално. Се уште правеа доста правописни грешки, но во нивните состави веќе беа претставени настани со логички редослед.

Еве некои од писмените состави на учениците (по корекцијата на најгрубите грешки од страна на наставникот):

Огнена напиша состав според втората слика. Овој состав имаше целисходна композициска структура и беше насловен како "Невнимателност":

Огнена: "Мира и Божин се шетаа низ паркот. Наеднаш стасаа до една улица. Божин бидејќи брзаше ја спружи едната нога. Наеднаш пред него се појави пожарничарско комбе. Мира ги замоли своите родители да одат во болница за да го посети Божин. Родителите се смилуваа и отидоа да го посетат Божин. Отидоа во болница и му донесоа сок од портокал. Божин се израдува кога ја виде Мира, а посебно своите родители.

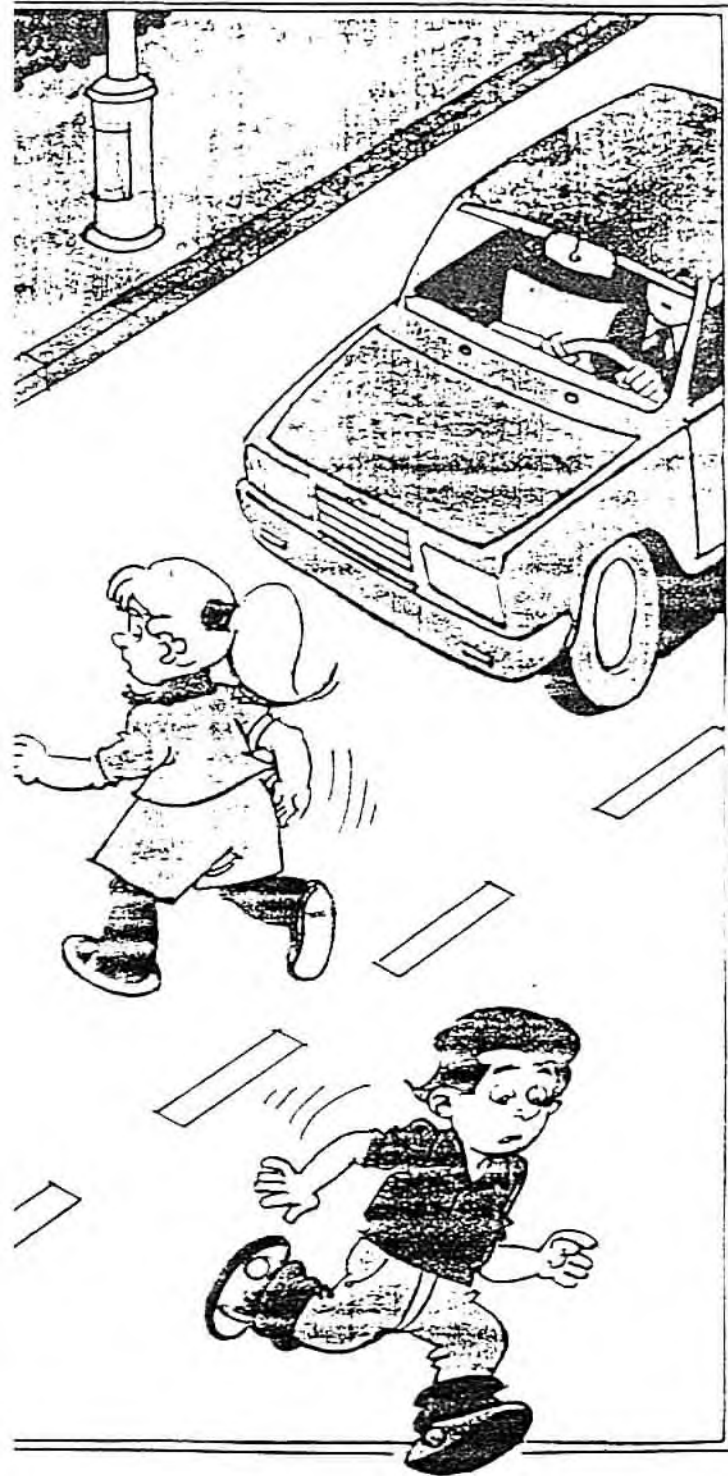
Тогаш се гушнаа и си рекоа топло и убаво здраво.

На истата слика Петар напиша сосем поинаков состав. Тој во своите размислувања повторно се оддалечи од она што го прикажуваше сликата, давајќи вовед на настаните кои кај него се одвиваа многу подраматично:

Петар: " Пожар во стан

Си беше еднаш мајка, имаше и дете, се викаше Лазе. А мајка му пржеше јадење. Но оледнаш се запали. Одма почна пожарната кола да оди. Но едни деца се невнимателни, има зебра, а тие си одат. Пожарната кола стисна во копчето, и сирената почна да свири. Децата се правеа како да се глуви и продолжија да одат. Но пожарната кола





Не вникајте ги децата  
 Две деца по нив  
 час и Кате трчаа  
 на улица.  
 Мислела е во вникати  
 Лично рече: Ѕиде за нив  
 мене се постојат, а тие  
 рече: - Да  
 Се согласиле тие  
 Мислела ја земаа по  
 улица.  
 Лично ја мислела <sup>лично</sup>  
 и постојат се сепка  
 ма по улица. А  
 тие ни лево, ни дес  
 но за постојат. И  
 ја постојат по ули  
 ца и Кате ја  
 постојат. И кога и  
 Мислела беше сепка  
 тешка повреда.  
 Како постојат тие?  
 Мислела постојат.

380

заврти со воланот и продолжи да вози. Пожарната кола застана, ги испружија скалите, пуштија вода и го изгаснаа пожарот, се свртеа назад и си се вратија."

Лазар пишуваше состав според првата слика:

'Невнимателни деца

Две деца по име Атанас и Кате трчаа на улица. Тие беа невнимателни. Атанас рече: Ајде да играме со топка, а таа рече: -Да. Се согласи таа.

Тие ја земаа топката. Атанас ја шутна силно и топката се стркала по улицата, а тие ни лево ни десно да погледнат. Тие истрчаа по улицата и Кате ја прегазиле по нога. Тоа беше стварно тешка повреда.

Како постапија тие? Тие постапиле лошо."

Јасмин чии дотогашни состави се состоеа од една сложена долга реченица во која требаше сè да биде кажано, сега после секои два збора ставаше точка и правеше многу мали, нецелосни реченици. Другар му Огнен веднаш реферираше: 'Знаете како пишува Јасмин? Двајца другари одат - точка- по улица - точка.'

Учениците во групите по Природа и општество работеа индивидуално со помош на наставни ливчиња. Наставните ливчиња содржеа прашања на кои се одговараше со заокружување, дополнување, пополнување, и отворени прашања. Тие беа добро технички решени, јасни, прегледни и дополнети со слики и илустрации. Нив ги имаше подготвено самата наставничка. Но за некои ученици прашањата беа доста тешки, особено затоа што не беа навикнати на ваков вид тест. Тие бавно ги читаа прашањата и се вртеа на столчињата. Некои пак зелеа дека им недостасува место за одговор. Дополнително ги збунуваше начинот на кој беа формулирани прашањата. И тој за нив беше невообичаен, односно тие беа навикнати наставничката да им ги дообјаснува прашањата. Иако во обичниот разговор сите тие работи ги знаеа, овде имаа проблеми. На пример, во

прашањето "Што покажува положбата на сообраќаецот?". проблем им правеше зборот "положба" бидејќи не беа сигурни што тој означува. На прашањето: "Во која група спаѓа возилото што го гледаш?" (се работеше за возило на брза помош), тие дадоа различни одговори: "Ова возило спаѓа во многу големи опасности.", "Во спасувачи.", или "Во специјални возила" што претставуваше точен одговор.

За оние ученици кои и по ротацијата на групите ги решија задчите, наставничката имаше подготвено додатни наставни ливчиња и по Природа и општество и по Македонски јазик. На овие ливчиња имаше гатанки, дополнувалки и други прашања. Особено интересна беше задачата: Измисли смешен сообраќаен знак. Нацртај го, а потоа напиши за неговото значење. Неколку деца кои ја решаваа оваа задача дадоа извонредно духовити и креативни одговори кои се дадени на крајот од текстот.

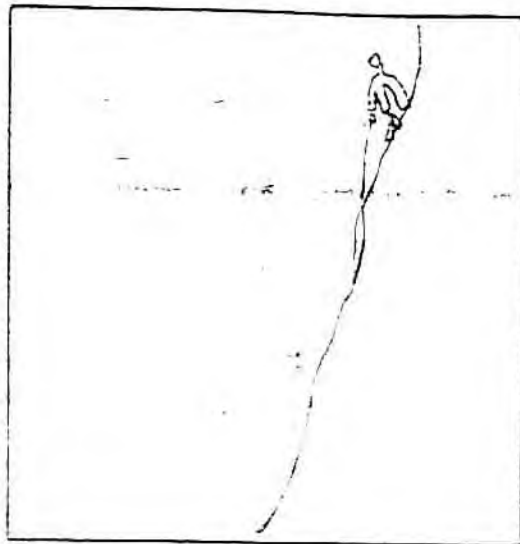
Наближуваше крајот на годината. Последните недели во училиштето се вршеше повторување на материјалот. Учениците често одеа на прошетка во околината, а беа и на екскурзија. Во одделението се чувствувааше раздвиженост и возбуда поради летниот распуст.

Првата училишна година на учениците од I<sup>a</sup> неосетно помина. Тие безгрижно отидоа на одмор, остана сумирањето на резултатите.

Измисли смешен сообраќаен знак.

243

Нацртај го, а потоа напиши за неговото значење.



Огнена  
Огнена

Овој знак е знак на планинава не треба да се симнуваат  
а симнуваат што значи и многу стрмно.  
Затоа добри луѓе симнуваат го овој знак  
и добро запознајте се! За сега толку.

Огнена: 'Овој знак е дека на планинава не треба да се симнуваат луѓе зашто е многу стрмно. Затоа добри луѓе почитувајте го овој знак и добро запознајте се! За сега толку.'

Измисли смешен сообраќаен знак.

244

Нацртај го, а потоа напиши за неговото значење.



Овој знак значи пазете на  
улицата поминуваат глувици.  
Ова се однесува само за мачки.  
Ставете го подолу.

Марија: 'Овој знак значи пазете на улицата поминуваат глувици.'

Ова се однесува само за мачки. Ставете го подолу.'

Измисли смешен сообраќаен знак.

Нацртај го, а потоа напиши за неговото значење.



Овој знак е за известување.  
Тој знак ќе го употребам кај што  
има мочуриште. Зошто тој живее  
во мочуриште.

Виктор: 'Овој знак е за известување. Тој знак ќе го употребам кај што има мочуриште. Зошто тој живее во мочуриште.'

## АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИНТЕРВЈУТО

Во текот на истражувањето како дополнителна техника за собирање податоци беше користено неформалното интервју. Со него требаше да дојдеме до сознанија за сфаќањата, погледите, мислењата на партиципиентите во активната настава, односно на луѓето кои се најодговорни како таа ќе биде прифатена и реализирана во училиштата. Разговорите со субјектите беа вршени во текот на 1995 и 1996 година. Повеќето разговори беа направени во училиштата, а некои од нив беа спроведени на семинарите за активна настава. Примерокот го сочинуваа педагози, наставници, директори и советници за одделенска и предметна настава од Републикава. Во истражувањето се користеше неформално интервју, поединечно и групно. Податоците беа добиени на два начини. Првиот начин на собирање податоци беше по пат на интервју со наставници, педагози и директори од неколку училишта во кои се практикува активна настава. Овој разговор беше претходно договорен, субјектите беа информирани за неговата цел и за темите околу кои треба да се одвива разговорот. Разговорите траеја по триесетина минути, се одвиваа слободно и беа снимани на диктофон. На овој начин дојдовме до поблиски податоци за условите во кои се одвива проектот во училиштата, за обуката на наставниците, проблемите и тешкотиите со кои се среќаваат, нивните прогнози и предлози за понатамошното одвивање на проектот, итн. Интервјуа беа спроведени во скопските основни училишта: "Дане Крапчев", "Лазо Ангеловски", "Кочо Рацин" и "Јан Амос Коменски" и тоа со следниве субјекти:

Г-ѓа Бојана Нацева - педагог од ОУ "Дане Крапчев";

Г-ѓа Родна Стоиловска - наставник од ОУ "Дане Крапчев";

- Г-ѓа Марија Хроват - педагог од ОУ "Јан Амос Коменски";  
 Г-ѓа Мирјана Алексова - наставник од ОУ "Лазо Ангеловски";  
 Г-ѓа Душанка Панкова - наставник од ОУ "Лазо Ангеловски";  
 Г-ѓа Дунавка Крстевска - наставник од ОУ "Кочо Рацин"  
 Г-ѓа Ратка Пековиќ - наставник од ОУ "Кочо Рацин"  
 Г-ѓа Светлана Симјановска - наставник од ОУ "Кочо Рацин"  
 Г-ѓа Елена Георгиева - наставник од ОУ "Кочо Рацин"

Вториот начин на собирање податоци претставуваше комбинација на техниките на партиципативно набљудување и слободно интервју и беше применет за време на семинарите за активна настава кои ги организираше Педагошкиот завод на Македонија. Во текот на шестдневната работа на двата семинари на кои присуствувавме беа набљудувани учесниците, при што се бележеа нивните размислувања и ставови. Едниот семинар беше организиран за обука на наставници од основните училишта кои требаше да се вклучат во проектот Активна настава-интерактивно учење, а другиот се однесуваше на советниците за одделенска и предметна настава од Републикава и имаше за цел поцелосно да ги информира за тоа што претставува Активната настава.<sup>1</sup> Разговорите со учесниците на семинарите ни овозможија да добиеме податоци за начинот на кој наставниците и советниците гледаат на активната настава, за различноста на нивните ставови, позитивни или негативни, за дилемите што кај нив постојат и причините поради кои го прифаќаат или не го прифаќаат новиот стил на работа. На двата семинари присуствуваа вкупно стотина учесници. Бидејќи се работеше во групи од по десетина учесници ние имавме прилика во најголем дел да ги слушнеме мислењата на субјектите на една од групите во чија работа и самите партиципиравме, но и

<sup>1</sup> Првиот семинар се одржа во Скопје во месец август 1995 година, а вториот во Отешево, април 1996 година.



мислењата на другите учесници преку секојдневните разговори или во текот на заедничкото презентирање на ставовите околу одредени прашања. Учествувајќи во работата на семинарите заедно со педагозите, наставниците и советниците имавме можност "од блиску" и во спонтан разговор да ги слушнеме нивните размислувања за активната настава.

Разговорот со наставниците во неформалното интервју започнуваше со некои општи податоци за нив, како на пример, какво образование имаат, колкаво е нивното работно искуство, од кога работат на проектот и каква била нивната обука за овој начин на работа, односно на кој начин се информираат и доаѓаат до сознанија за активната настава.

Според нивните одговори главен *извор на сознанија* се семинарите и размената на искуства со колегите. Најголемиот дел од наставниците имаа посетено два до три семинари, од кои некои интерни, а други во организација на Педагошкиот завод.

Д. К.<sup>2</sup> "Први сознанија за активната настава добивме минатата година од педагогот и психологот кој беше вклучен во проектот од лани. Психологот беше во Англија и ни пренесуваше искуство, така, неколку пробни часови одржавме, а конкретно ние бевме на три семинари."

Со наредното прашање побаравме мислење од педагозите за организацијата и ефикасноста на семинарите, сметаат ли дека семинарите се доволни за *обука* на наставниците за активна настава, дали она што таму се зборува е применливо во училницата, итн. Сите наставници со кои водевме разговор се согласија дека семинарите "се корисни, но не-и доволни".

<sup>2</sup> Субјектите се означени со иницијалите од името и презимето, а "И" означува истражувач, интервјуер.

М. А: "Обуката на семинарите е многу корисна. Јас од тоа што видов многу научив, меѓутоа треба уште. Не знам дали е доволна, можеби е потребно почесто да се организираат семинари."

Д. К: "Организацијата на семинарите мислам дека беше добра, но не и доволна".

Д. П: "Семинарите се корисни. Се обидувам оние форми на работа што беа применети на семинарот да ги применувам тука. Од секој семинар носиме нешто ново, од секој семинар понешто сме научиле и се трудиме тоа да го примениме во работата со децата. На пример, сега кога имавме отворен час изработувавме сликовница, практично тоа што го научив на семинарот го применив веднаш. Сепак тоа не е секогаш доволно."

Советниците по предметна настава имаа многу порезервиран став во споредба со наставниците. За некои од нив беше неприфатлив начинот на работа на семинарот со кој тие беа ставени во улога на ученици и добиваа задачи наменети за седумгодишна возраст. Други го критикуваа односот на странските експерти кои го водеа семинарот и кои не даваа можност учесниците да ги искажат своите забелешки по однос на методите и содржините на работа што таму се презентираа. Некои советници истакнаа дека менторите од странство користат примери кои се "неадекватни, па дури и потенцијално штетни бидејќи можат да создадат погрешни и ненаучни претстави кај учениците."

Педагогот Нацева смета дека некогаш она што се презентира на семинарите буквално се сфаќа како готов модел на работа и оттаму произлегуваат недоразбирањата и забелешките од поедини учесници.

Б.Н: "Од почеток, ние не анализиравме што се случува на семинарите, туку мислевме дека она што тие ќе ни го понудат, буквално треба да го пренесеме во училница. Со време почнавме да размислуваме, сфативме дека тие ни нудат идеи, а не готов модел на работа. Тие на семинарот не може во три или пет дена да ни кажат што

треба ние секој ден да работиме. Дури и да сакаат тоа да го направат тоа би било шаблон. Ние избегавме од класичната настава мислејќи дека е шаблон, а сега некои наставници од еден влегуваат во друг шаблон. Полесно им е да се држат до некакви шаблони отколку пофлексибилно да гледаат на работите."

Следната тема за разговор се однесуваше на *условиите за работата* во училиштето и опфаќаше повеќе аспекти, како на пример, просторот, времето, бројот на ученици во училницата, материјалната и финансиска помош што ја добиваат за работа по проектот, проблемите со кои се среќаваат, и слично.

Условите за работа се различни во различни училишта, но се многу поповолни во училиштата каде се одвива целодневна настава. За разлика од нив, другите се среќаваат со големи проблеми во однос на просторот и времето за работа. Проблемите во однос на просторот како што и порано истакнавме се должат на работата на училиштето во смени и "делењето" на училницата со други наставници. Во врска со ова е проблемот со времето што овие наставници го ставаат на прво место:

М. А: "Времето е она што нас ни недостасува ... само четири часа. Целодневната настава би била попогодна, идеална."

Еден од субјектите направи споредба меѓу минатата година кога се работело во две смени и учениците престојувале 5 до 6 часови во училиште и оваа учебна година кога се работи во три смени поради што престојот на учениците е намален само на четири часа дневно.

Б. Н: "Она што лани успеавме да го постигнеме со децата со работа од 5 до 6 наставни часови во училиште не може да се спореди со она што можевме да го спроведеме со само 4 наставни часа. Оваа настава претпоставува учениците самостојно да откриваат некои работи, тоа бара и поголемо време. Многу поубаво е да се работи

поголем број часови во училиште, и квалитетот на работата е многу подобар кога имаш повеќе време да останеш во училиште."

Д. П. : "Најголем проблем ни претставува времето и просторот. Три одделенија во една училница - се знае, нема време да се доработи. Затоа постојано ги форсираме децата да побрзаат, многу активности се, не може да се постигне и како резултат на тоа децата го расипаа ракописот. Нема време да се вежба, а она што се работи на часот обично дома го довршуваат."

Недостатокот на време условува запоставување на "помалку важните" подрачја како што се Физичко и Музичко образование, на сметка на подрачјата Природа и општество, Математика и Мајчин јазик.

Во паралелките со целодневна настава овие проблеми со просторот и времето не се присутни. Бројот на ученици во одделението исто така не претставува проблем за наставниците, иако се сложија дека со помалку ученици подобро се работи.

Д. К: "Бројот на ученици задоволува, 25-26 ученици имаме, барем во нашите паралелки, значи може да се работи, идеално е. Можеби уште поубаво е и со помалку, но добро е. Училницата ја користиме само ние, не може да ја користат други, мислам непрактично е, затоа што се е изложено, материјали, книги на децата, нагледни средства, се е оставено и мора да има посебна училница за секое одделение."

Во однос на материјалната помош за потребите на проектот, училиштата на почетокот добиле извесни средства за набавување нагледни средства, како и помош во средства за работа (хартија, фломастери и сл.) и технички средства (телевизор, фотокопир, машина за сечење картон и сл.). Сите наставници се согласуваат дека тоа не е доволно, дека средствата брзо се истрошиле и сега се снаоѓаат сами.

М. А: "Потребна ни е поголема материјална поддршка. Со материјали сами се снаоѓаме, помагаат родителите. Нешто малку добивме од Заводот, работни тетратки, оние Евро, колаж хартија, фломастери, но тоа беше на почетокот, се потроши."

Д. П: "За материјалната и финансиска поддршка вака како што е - добро е."

Б. Н: "Од почетокот мислевме дека треба многу голема материјална поддршка за оваа работа. Со тек на време дојдовме до сознанија дека наставни средства, многу скапи, за оваа работа не се потребни. Голем дел материјали потребни за оваа настава во I, II одделение може да се набави од дома, да се позајми, но тоа бара поголем ангажман од наставникот, од учениците, од родителите. Материјални средства се потребни за хартија која се троши во поголеми количества и за некои картони за правење сликовници, книги за изложување и презентација на готови трудови од учениците и што ги прави самиот наставник, во катчињата. Децата носеа водени бојци и друго од дома, но квалитетот на нашите средства за работа особено по ликовно не е добар, не е адекватен, така да ние малку што добивме од Сорос, водени бои, фломастери, пастел, веднаш се осети на квалитетот во изработките на децата. Значи тука е мал проблем, и битна претпоставка е училиштето да има фотокопир така што ќе може да се фотокопира она што им е потребно на децата, да не се губи време дома со рачно препишување."

Во разговорот се интересиравме за начинот на кој се врши *планирањето* на наставните содржини, *Програмата* по која се работи, нејзиниот обем и адекватност.

Во активната настава се работи по истата програма по која работат сите основни училишта во Македонија. Разликите главно се состојат во начинот на планирање на содржините и методите на работа

со учениците. Суштината е во интегрирање на содржините од различни програмски подрачја по тематски целини. Наставниците чувствуваат тешкотии во однос на планирањето, тоа им одзема прилично време и потребни им се насоки за работа. Тие сметаат дека идните наставници кои ќе работат на проектот веќе полесно ќе одговорат на овие барања затоа што ќе можат да го користат искуството на претходните.

М. А: "Програмата остана иста и јас лично сметам дека треба да се измени. Планирањето, интегрирањето со другите предмети тимски го работиме, заеднички се договараме. Се среќаваме еднаш неделно. Помош бараме од менторите. Соработка постои, тоа е корисно."

Д. П: "Планирањето го правиме по активи, секој петок планираме за наредната недела, со тоа што преку викендот ако нешто материјал додатно се пронајде, во понеделник пак се состануваме. Гледаме што може да се искористи било за наставни ливчиња, било за некои книги, сликовници и друго. Начинот на интегрирање на содржините го бараме сами.... Многу стручна помош немаме. Кога би биле поштедени од планирањето, би ни останало само да ги реализираме активностите."

С. С: "Планирањето го вршиме тимски, неопходно е во оваа настава да се работи тимски. Ние сме четири колешки, но и педагогот, психологот па и директорката беа со нас. Планираме глобално по теми и неделно."

Во разговорот со еден од педагозите се потенцираа разликите во планирањето сега и во претходниот начин на работа:

Б. Н: "Отсекогаш се работело по активи, но таа соработка главно била на правење неделни и годишни планирања и подготовки, не се одело на планирања на активности. Сега таа соработка е подигната на поквалитетно ниво, не се разговара само што и кога ќе се работи, туку и преку какви активности тоа би се реализирало. Зависно од желбата за работа, некои наставници се состануваат секојдневно,

некои неделно. Но и тогаш секојдневно контактираат, се договараат еден да подготви едно, друг друго, разменуваат материјали и така си ја рационализираат својата работа. И јас како педагог соработувам со наставниците кога се состануваат да планираат тематски, ги насочувам покреативно да гледаат на програмата, некогаш и јас во соработка со нив подготвувам активности, одам во училища ги следам активностите, му помагам на наставникот. Како централна за планирањето се зема програмата по ЗПО, или ЗП и ЗО зависно за кое одделение станува збор (во IV одделение овој предмет е поделен на два). Тоа се зема како централна тема и потоа се гледа што може да се интегрира со содржините од таа тема од другите подрачја, македонски јазик, ликовно, математика. Тоа што не може, не се интегрира, но се настојува наставниците да го работат со активни методи."

И: "Тоа значи дека сега постои многу поголема корелација меѓу содржините од различни подрачја?"

Б. Н: "Така, ова би требало да биде поквалитетно поврзување на подрачјата меѓу себе со цел ученикот да добие податоци од повеќе области, кои меѓусебно ќе се надополнат. Фактите од различни подрачја тој не ги усвојува сами за себе, туку треба да се потруди да ги вклопи во една целина. Во активностите особено оние со истражувачки карактер не постои риска граница на кое подрачје припаѓаат."

За разлика од промените во начинот на планирањето, во активната настава нема и програмски промени. Наставниците работат по програмата изработена од Педагошкиот завод за сите основни училишта во РМ. Тие немаат поголеми забелешки на Програмата, но скоро сите воочуваат дека првоодделенците, голем дел од предвидените програмски содржини го имаат усвоено уште пред да дојдат во училиште.

Д. П: "Нема отстапување од Програмата. Само онаму каде забележуваме дека познавањата на децата ги надминуваат рамките на она што е предвидено во Програмата, тука одиме малку продлабочено. Во забавиште премногу се работи и сето ова им е познато и постојано имаат некои нови прашања, сè нешто ги интересира што не одговара на нивна возраст."

Педагогот Хроват која работи во училиште со целодневна настава смета дека Програмата, иако од одредени аспекти е мошне амбициозна, за составот на ученици кои тие го имаат не претставува проблем за реализација. Како пример, таа го истакна описменувањето на децата кое треба да се реализира за 1.5 до 3 месеци, што за некои средини каде децата доаѓаат без поголеми предзнаења може да претставува релативно кус период:

М. Х: "Но, за нашиот состав на деца, на оваа програма не би можеле да ставиме забелешка. Предучилишните установи многу направија во подготвувањето на учениците. Од година на година тие се поспремни доаѓаат, дури и описменети доаѓаат, знаат да читаат и да пишуваат."

Иако глобално педагозите не истакнаа проблеми со реализацијата на Програмата, во натамошниот разговор се издвоија некои проблеми околу реализацијата на програмските барања по одделни предмети. Овие проблеми во најголем дел произлегуваат од недостатокот на време. Тие биле и претходно присутни, но со овој начин на работа стануваат уште поизразени.

С. С: "Оваа настава бара друга Програма, поскратена програма зашто временски бара повеќе, и потешко се реализира. Овде мора поprodлабочено да се проучува, треба да се задржиш повеќе на една проблематика, треба време. Сепак се снајдовме бидејќи сме целодневна настава и ја реализиравме. Колешката наутро ги започнува активностите, другата продолжува од !! часот."



И: "Дали некои *програма*ски *подрачја*, како физичко и музичко образование се запоставени во однос на други?"

Р. С: "Па тие и претходно беа запоставени, а и сега се запоставени. Програмата е обемна во однос на часовите. И во активната настава, повторно ќе нагласам, недостасува време.

Целодневна настава би била многу подобра. Физичкото образование повеќе е сведено на раздвижување при прошетки, а не на стручни вежби. Во новиот закон до година уште и е намален еден час по ЗПО во прво одделение. Не знам како мислат да реализираме сè со толку часови."

М. А: "Музичкото го работам редовно. Можеби физичкото е малку запоставено. Овие деца се постојано разиграни надвор и тоа би го зела како оправдување што физичкото не се изведува редовно."

И: "Имате ли на располагање фискултурна сала во вашето училиште?"

М. А: "Фискултурна сала има, меѓутоа има многу ученици и некогаш истовремено доаѓаат по 3-4 одделенија во сала и лично мене ми смета."

Еден од позначајните белези на активната настава е *групна форма на работа*. Од наставниците побаравме да ни објаснат на кој начин ги формираат групите, и како учениците го прифаќаат ваквиот начин на работа.

Сите наставници се изјаснија дека групите ги формираат хетерогено, односно во иста група ставаат подобри, средни и послаби ученици. Во самата група се врши договарање, по што секој член избира да ја работи онаа задача која е според неговите способности, афинитети и знаења. На тој начин се избегнува диференцијацијата на групи кои ќе добијат 'печат' на слаби, просечни или добри, што може непријатно да го доживеат послабите ученици.

Д. П: "Групите се хетерогени и составени од ученици со различни знаења и предзнаења. Ги формираме според местото на седење, меѓутоа тие ги менуваат своите места така што секој ученик со секого соработува."

М. А: "Во секоја група има и слаби и добри ученици токму за да им бидат од помош. Навистина сум забележала дека добрите ученици знаат да помагаат."

И: Бидејќи станува збор за мала возраст - првоодделенци, имаше ли проблем околу прифаќањето на групната форма на работа?

Д. П: "Од почеток беше многу тешко, меѓутоа сега веќе не е проблем. Научија така да работат и веднаш се делат. Ти најубаво пишуваш, значи ти ќе пишуваш, јас ќе цртам, ти ќе боиш, си ја делат сами работата."

И: Кој полесно се прилагоди на ваквиот начин на работа? Подобрите или послабите ученици?

Д. П: "Послабите се прилагодија подобро. Подобрите се некако себични и секогаш сакаат тие да сработат се. Не ја делат работата, додека пак овие послабите сакаат да соработуваат."

И: Имате ли сознанија како овие ученици се вклопуваат во предметната настава во V одделение, бидејќи тука се повторно вратени на класичниот начин на работа?

Д. П: "Полесно се вклопуваат, меѓутоа наставниците тоа некако не го прифаќаат. Децата се слободни, а наставниците не го толерираат многу тоа. Ги нервира што прашуваат, а овие се научени да прашуваат, постојано нешто да се договараат, комуницираат."

Б. Н: "Нормално е дека посебно се јавува тој проблем со предметна настава. Одделенските наставници секогаш биле повеќе притиснати да трагаат по промени, по нови модели. Тие се трудат да задоволат и родители и деца, можеби затоа што се цело време со нив."

Предметните наставници биле помалку на удар, помалку критикувани а со повеќе автономија.

Со самиот премин од IV во V одделение секогаш се создавале проблеми, а посебно кај овие деца. Прво, децата имаа отпор зашто беа навикнати на овој начин на работа, наставниците имаа отпор зашто цело време им се нагласуваше дека со овие деца треба да бидат повнимателни. Тие и не знаеа да кажат што им недостасува на овие деца, ни во однос на учењето, ни во однос на дисциплината. Но после и децата и наставниците се прилагодија. Овие деца беа малку подобри во групна работа и во изработката на домашните задачи. Некои самoinицијативно си правеа албуми по историја, географија.

За *досегашините* сознанија и *резултатите* од работата на проектот Активна настава - интерактивно учење наставниците се изразија доста позитивно. Систематското вреднување на резултатите го врши Педагошкиот завод со помош на тестови на знаење и други инструменти за следење на одредени аспекти на развојот на учениците. Во сите паралелки со активна настава, на пример, бил спроведен диктат на непознат текст и читање на нелогичен текст за мерење на брзината на читање. Наставниците потоа биле информирани за резултатите од овие мерења и тоа споредени со резултати од контролни паралелки во кои не се применува активната настава.

Нас повеќе не интересираа сознанијата за постигнатите резултати на самите наставници, односно нивните гледишта за предностите и недостатоците на активната настава.

М. А. 'Мои сознанија ... покреативни се децата во активната настава, сопствените мисли си ги искажуваат, тоа е исто многу битно. Мотивирани се за работа, заинтересирани и бараат постојано нешто да работат. Има соработка и другарство меѓу децата, оспособени се за заеднички проекти, меѓутоа уште треба да се работи на тоа.'

Б.Н: "Најпозитивно од оваа настава е што учениците се оспособија самостојно да стекнуваат знаења и меѓу нив се создаде многу поголема компактност. Колку порано да им зборувавме дека треба да си помагаат и борат за одделението, дека е важно секој ученик да напредува, не постигнувавме голем напредок. Сега кога одевме заедно на набљудување, многу се работеше во групи. Децата си помагаа меѓусебе, носеа литература од дома, имаше одговорен ученик за одделенската библиотека кој водеше грижа кој ученик што вел, така што се создаде многу поголема компактност меѓу учениците. Се создава и заемна доверба меѓу наставникот, учениците и родителите. Многу е пријатно да се работи во таква атмосфера."

М. Х: "Мислам дека најбитно што учениците добиваат со активната настава е преминот меѓу градинка и училиште. Тој беше болен за децата. Секогаш се случуваше понекое дете од генерацијата многу тешко да се адаптира на училиште. Оваа година за прв пат тоа не го почувствувавме што за мене е една голема предност. Понатаму, интересот за учење многу е зголемен кај сите ученици. Учениците учат со разбирање, самостојно учат, нагледноста е доста застапена и што е многу битно, се негува кооперацијата наставник - ученик. Во оваа настава ученикот е центар на наставата. Сите активности се случуваат околу него и за него. За разлика од традиционалната настава каде ученикот го восприема она што го нуди наставникот, овде ученикот сам доаѓа до знаењата. Тоа го прави учењето многу поинтересно и мислам, поефектно. Зголемени се и вонучилишните активности, затоа што учениците добиваат задолженија и размислуваат за следниот ден, што утре ќе се работи. За тие работи се информираат родителите така што на еден начин и тие учествуваат заеднички во наставата. Но, за ефектите на наставата најбитен е наставникот и неговата работа и обученост. Наставникот е примарен фактор, фактор број еден. Оној што е способен наставник каде и да биде вклучен, во класична или

целодневна настава, секаде постигнува најдобри резултати. Ова сме го дознале со повеќегодишно следење на работата на наставниците."

Некои наставници покрај позитивните страни истакнаа и одредени проблеми кои се јавуваат во училницата со активна настава.

Д. П: "Децата имаат интерес, сакаат да работат многу, меѓутоа имаме малку проблем со дисциплината. Премногу се опуштени, слободни, постојано стануваат."

Советниците по математика пак сметаа дека методите на работа во активната настава премногу наликуваат на игра, а "математиката не е игра".

Некои педагози забележуваат дека активната настава не им остава доволно време на наставниците да го вежбаат читањето на глас кај прводделците и дека во тој правец можеби резултатите ќе бидат понезадоволителни.

Субјектите го образложија и своето мислење за причините поради кои дел од нивните колеги се незадоволни и не ја прифаќаат активната настава.

М. А: "Има наставници кои само што ќе слушнат дека може да бидат вклучени веднаш имаат отпор."

И: "Што наведуваат како причина за таквиот отпор?"

М. А: "Ете тоа, недисциплина на часот, материјална поддршка - никаква. Ние и родителите треба да носиме материјали од дома. Немаат услови. Можеби и немаат сите услови. А и не се сите расположени затоа што ова бара максимална подготвеност од наставникот. Но, тоа и секогаш мора така да биде, наставникот да биде максимално подготвен."

Б.Н: "Позадината на се она што негативно зборуваат за активната настава е во тоа што се огромни подготовките. Наставникот си беше научен четири часа да си го раскаже она што има да го раскаже, си одеше дома, си беше слободен. Опеднаш таа слобода се

намалува, повеќе е присутен во училиштето, дома има многу обрвски околу подготовката за идниот ден.

Не сме обучени и ни треба повеќе време да обмислиме нешто. Со тек на време тие што ќе бидат истрајни, што ќе издржат до крај на овој проект, ќе им биде олеснето. Значи, треба само малку да се истрае. Веќе на оние што и минатата година работеа им е полесно. Друго, мислам дека не сме оспособени да размислуваме флексибилно и да тргнуваме од потребите на децата. За тоа мислам се виновни и факултетите и педагошките академии, не оспособуваат за практична работа. Затоа и се доаѓа до еден хаос кога во училиницата не се работи ниту класично, ниту се работи на овој начин. И личните примања исто така се причина. Толку малку пари, тоа не се исплати. Се жалат и на условите. Некаде тоа е оправдано, некаде не."

И: "Какво е мислењето на родителите за овој вид настава. Како реагираат тие?"

Д. П: "Родителите се задоволни од овој вид настава иако од почетокот беа малку скептични. Од нив бараме стручна помош. На пример, кога работевме за промени на времето, вториот час дојде еден родител - хидрометеоролог, им одржа мало предавање. Децата претходно веќе беа упатени во темата, прашуваа, и така, беше многу интересно. Мислам и понатаму да ја користам стручната помош од родителите."

Б. Н: "Пред почетокот родителите се информираа за активната настава и се побара мислење од нив. Во моето одделение имаше двајца или тројца кои беа против. Многу зависи тоа и од наставникот. Ако работи квалитетно, тие ќе бидат задоволни, ќе се здобијат со доверба дури и ќе помагаат во наставата."

Последното прашање се однесуваше на нивното мислење за *ијерсѝекѝивийѝе* на проектот, треба ли тој да продолжи, потребни ли се некои промени во начинот на неговата реализација и слично.

Повеќето наставници со кои водеме разговор сметаа дека е премногу рано да се заклучува за успешност или неуспешност на проектот, иако некои негови предности се видливи и во оваа фаза. Нивно мислење е дека проектот треба да продолжи, но во оваа фаза да остане само на училиштата кои се веќе вклучени, што значи да го практикуваат само оние наставници кои навистина тоа го сакаат. Ширењето на проектот на сите основни училишта во Македонија "треба да почека за да се покажат вистинските резултати" и "за да не дојде до негово разводнување".

Д. П: "Па, во оние училишта каде што навистина сакаат да работат да се продолжи на стручно усовршување на наставниците, да не се заврши само со три семинари. Генерално проектот има перспективи."

М. А: "Време беше нешто да се измени. Мојот став е дека треба да продолжи, но да оди само кај оние што сакаат да работат."

Б.Н: "Би било многу жално овој проект да не успее, не само затоа што се вложи многу напор и труд, туку и затоа што би дал резултати. Со овој проект испливаа на површина сите присутни досегашни слабости: неинвентивни наставници, проблеми со планот, програмата, со вклучувањето родители, педагошката евиденција, итн. Тие наставници што и порано знаеле што работат, имале јасни цели и сега работат одлично, задоволни се и постигнуваат добри резултати. Затоа и не треба да се шири на училишта, туку на наставници. И да се оди пополека. Во Англија овој проект живее 50 години и уште не е проширен на сите училишта. Ако тие не брзале, нема потреба и ние да брзаме."

По анализата на податоците од интервјуто заклучивме дека може да се издвојат пет групи на субјекти кои се разликуваат според интензитетот и насоченоста на нивните ставови.

Првата група се субјекти со потполно позитивен став, оние кои веруваат во активната настава. Тоа се најчесто наставници вклучени од самиот почеток на проектот, наставници ентузијазисти кои посетиле повеќе семинари. Некои од нив престојувале во Англија. Тие веќе креирале сопствен начин на работа по принципите на активната настава. Тие се оние кои во училиштето го движат проектот напред и се борат со аргументите на оние кои "не веруваат" во неговата успешност. Сепак и тие критички размислуваат за проектот и ги посочуваат негативните работи кои се јавуваат при неговата реализација.

Втората група се наставници кои се определиле да работат на проектот, но не заради некое лично убедување, туку понесени од другите. Тие не ги користат со "жар" новите методи, сè уште трагаат по начини како нив да ги применат и често имаат дилеми дали навистина е во ред она што го работат.

Третата група се субјекти без јасно определен став кон активната настава. Во неа има две категории кои се сосем различни. Едната која не го кажува своето мислење, било дека го нема или затоа што е резервирана, и втората, која многу реално ги искажува аргументите "за" и "против".

Четвртата група се субјекти со негативен став кон проектот, но не и генерално кон идејата за активна настава. Тие се фиксираат на поедини негови недостатоци, ги потенцираат слабостите во реализацијата, не веруваат во успехот, и сметаат дека е "подобро да не се експериментира".

Петтата група се субјекти со поконзервативни ставови. Некои од нив не се ни обидуваат поблиску да се запознаат со проектот, но



имаат тврд став против него. Негативниот став обично го генерализираат спрема сè она што е ново во образованието, спрема сите странски експерти кои доаѓаат да интервенираат во нашиот систем и спрема сите проекти за иновирање или реформирање на образованието.

## *ЗАВРШНИ СОГЛЕДУВАЊА ОД КВАЛИТАТИВНАТА АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ*

Податоците од истражувањето и нивната квалитативна анализа не доведоа до некои заклучни сознанија за одделни аспекти на активната настава:

### *Карактеристики на активната настава*

Први и најевидентни промени од активната настава беа во изгледот на училницата. Клучите имаа поинаков распоред во однос на класичните одделенија, на ѕидовите беа закачени изложбени паноа со детски творби, постоеја неколку катчиња за работа, а нагледните средства во нив беа достапни на учениците. Скоро при секоја наша посета, изгледот на училницата и распоредот на местата на кои седеа учениците беше изменет. Сето тоа придонесуваше да се добие пријатна, слободна и раздвижена атмосфера во одделението. И наставникот и учениците беа доста подвижни во училницата. Ваквиот начин на организирање на наставата позитивно делуваше на социјализацијата и прилагодувањето на првачињата на училишната средина. И повеќето педагози со кои разговаравме, имаа забележано дека првачињата од паралелките со активна настава полесно се адаптираат на училишниот живот.

Во концептот на активна настава акцентот беше ставен на четири наставни подрачја, или четири предмети: Природа и општество, Математика, Македонски јазик и Ликовно образование. Музичкото и Физичкото образование беа ставени во втор план, односно оставено беше наставникот да реши кога и како ќе вклучи содржини од овие подрачја во наставата. Аргументите за ваквиот однос кон овие две подрачја се дека содржините од Музичко образование ќе ги организира на сопствен начин секој наставник според своите способности и

можности, зашто станува збор за подрачје од уметноста за кое сите немаат подеднаков афинитет. Што се однесува до Физичкото образование, образложението е дека самиот вид на активна настава им овозможува на децата да бидат физички активни и во училницата и во училишниот двор. Иако е точно дека учениците се многу пораздвижени во споредба со класичната настава, тоа ни блиску не е доволно за потребите на оваа возраст. Физичките активности на учениците треба да бидат застапени најмалку еднаш неделно и тоа со физички вежби адекватни на нивната возраст и развој.

Централно програмско подрачје во активната настава беше подрачјето по Природа и општество. Сите останати активности како да беа подредени на неговите содржини. Планирањето на активностите се вршеше еднаш неделно (во понеделник или петок) по одделенски активи. Според темата од Природа и општество предвидена за таа недела се бараа соодветни содржини од другите наставни подрачја. Ваквото интегрирано планирање на содржините им одземаше доста време на наставниците и тие не беа секогаш доследни во неговото спроведување.

Наставниците сметаат дека наредните години планирањето ќе биде олеснето затоа што во него ќе може да се вградат досегашните искуства. Во секој случај ваквото реструктурирање на програмските содржини според тематски проблеми е корисно, зашто проблемот се обработува одеднаш од различни аспекти. Тоа не само што го олеснува неговото восприемање од страна на учениците, туку и овозможува целовито и потполно доживување на појавите.

Корелацијата меѓу програмските подрачја, овозможуваше истовремено да се работи на развивање на повеќе способности кај учениците: мисловни - откривање, асоцирање, комбинирање; моторички - пишување, сечење, лепење, цртање; вербални - правилно изговарање на гласовите, составување реченици, итн. Содржините се

реализираа врз основа на непосредното набљудување на околината и со користење на предзнаењата на учениците и претходно стекнатото искуство.

### *За наставниците*

Некои карактеристики на наставата што ја следевме (особено оние кои се однесуваа на улогата на наставникот) се уште претставуваа белези на класичната настава, на пример: за наставните содржини и изборот на методите на работа одлучуваше исклучиво наставникот. Оправдување за ова има во возраста на учениците и нивното неискуство со ваков начин на работа. Во оваа смисла во текот на самото полугодие се забележуваа позитивни промени.

Кога наставникот прв пат почнува да применува активна настава во едно одделение, не може веднаш успешно да ги примени сите нејзини форми. Без оглед на неговото искуство и обученост, потребен е извесен период на привикнување и усвојување на новите методи на работа од страна на учениците. Затоа, активната настава не ги покажа веднаш своите предности. Напротив, на почетокот таа бараше голем ангажман од наставникот, а не доведуваше до видливи резултати. Причините се во тоа што учениците немаа претходно искуство со ваквиот начин на работа. Во зависност од нивната возраст, од условите за работа и од умешноста на наставникот, периодот на "привикнување" кон активната настава може различно да трае, а некогаш веројатно и да не стигне до понапредна фаза. Кога станува збор за ученици од прво одделение, како што беа оние кои ние ги набљудувавме, овој период траеше неколку месеци, и беше важен и неопходен предуслов за понатамошниот успех.

Одредени поедноставни елементи на активната настава (распоредот на клупите, изгледот на училницата, флексибилниот распоред на активностите во училишниот ден) беа веднаш и со задоволство прифатени од страна на учениците. Но, на почетокот на

годината изгледаше доста тешко да им се објасни на првоодделенците како да реализираат некои посложени истражувачки активности. Истите тие, кон крајот на декември, како да почнаа да се одвиваат сами по себе, за многу пократко време, а со поуспешни крајни резултати. Додека учениците не ги сфатат и почувствуваат механизмите на меѓусебна соработка, додека не ја разберат целта на нивната работа и не ги откријат начините кои ќе ги доведат до крајниот резултат, постои постојана опасност самостојната работа на учениците да се претвори во бескорисна и несистематска активност.

Основна разлика на активната во однос на класичната настава беше во начинот на реализација на програмата и во организацијата на наставните активности во текот на училишниот ден. Времето за работа по програмски подрачја не беше строго определено по наставни часови, туку флексибилно според конкретната ситуација. Методите на работа, иако ги избираше наставникот, беа разновидни и во текот на денот секој ученик имаше можност да работи на различен начин.

При формирањето на групите за работа и изборот на подрачје на кое учениците ќе работат, во најголем број случаи се даваше слобода на одлучување. Изборот на учениците всушност се состоеше во избор на групата (подрачјето) во кое ќе почнат да работат, а на крајот мораше да бидат сработени задачите по сите подрачја.

Може да заклучиме дека наставата која ја следевме во текот на годината имаше карактеристики на недирективна, демократска, активна настава која е насочена кон ученикот. Овие карактеристики особено беа поизразени во работата и приодот на првиот наставникот. На пример, на прашањата поставени од страна на учениците, тој одговараше индиректно, повикувајќи се на нивните знаења, со што не сакаше да ја потенцира својата интелектуална супериорност, или пак да им наметне свое мислење на учениците. Сепак оваа особина повеќе е резултат на самата личност на наставникот отколку на концепцијата

на наставата што тој ја реализира. Во секој случај и двата наставника имаа воспоставено позитивни и демократски односи со учениците во одделението. Во прилог на оваа констатација одат податоците за високиот степен на развиеност на соработнички односи, меѓусебното уважување и помагање.

Односот на наставникот не беше ист кон сите ученици. Познавањето на нивните способности, интелигенцијата, потеклото, личната симпатија или антипатија, и други фактори придонесуваа односот на наставникот со секој поединечен ученик да биде посебен, единствен.

Блискоста на наставникот со учениците остава личен печат на професионалните односи, но тоа не е штетно туку напротив може да биде добар предуслов за успешна соработка и решавање на професионалните задачи, особено кога се работи за мала или осетлива возраст на учениците. Добро е наставникот што повеќе да ги познава своите ученици, нивото на развиеност на одредени вештини и способности кај нив, нивните желби, склоности, афинитети, културната средина од која доаѓаат, општата здравствена состојба, односот на родителите, приликите во нивното семејство, итн. Само доколку располага со овие податоци, наставникот ќе може да ја прилагоди наставата и барањата што ги поставува со можностите на своите ученици и оптимално да влијае на нивниот развој.

#### *Разлики во пристапите кон активната настава*

Успешноста на една иновација колку што зависи од самата неа, толку зависи и од нејзиниот реализатор. При тоа се значајни повеќе фактори, како на пример, личноста на наставникот, неговата умешност за реализирање на иновацијата, мотивираноста, итн. За сите овие фактори мора да се води сметка кога се оценува успешноста на една иновација.

Промената на наставникот во одделението и следењето на неговата работа ни овозможи да направиме споредба на начините на работа на наставниците, како и на ефектите што тие ги постигнуваат со активната настава. Она што многу брзо се наметна како сознание беше дека секој наставник има свој сопствен и единствен стил на работа: секој наставник создава поинаква атмосфера во одделението и гради поинакви односи со учениците. Тоа само укажува на предностите на индивидуалниот пристап во истражувањата и неможноста да се заклучува за успешноста на било кои наставни методи доколку не се има предвид начинот на кој тие ќе бидат реализирани од еден конкретен наставник.

За првиот наставник активната настава претставуваше стил на работа кој секојдневно го практикува. Тој безрезервно веруваше во неа и настојуваше да ја популаризира кај другите свои колеги. Кај него се забележуваше продлабочен приод и поголема осмисленост на наставните активности.

Кај вториот наставник постоеше извесна недоверба кон новиот модел на настава. Тој деновите на активна настава посебно ги подготвуваше и ги спроведуваше на "доза", од време на време. Во оваа настава беа присутни традиционалните модели на работа.

Разлики постоеја и во атмосферата во одделението. Првиот наставник со начинот на работа создаваше жива работна атмосфера, која за некои построги наставници можеби би била неприфатлива. На учениците им беше дозволено да стануваат, да се движат низ училницата и меѓусебно да се договараат во текот на групната работа. Општо земено тие беа поживи и поподвижни. Некои нишаа со нозе, тропкаа со раце, гласно размислуваа, и правеа слични работи "недозволен" за традиционалниот вид настава. Вториот наставник повеќе сакаше ред, мир и дисциплина во одделението, и настојуваше нив да ги постигне со демократски методи.

### *За учениците*

Значајни разлики на активната во однос на традиционалната настава, истовремено и нејзини предности, беа во однос на улогата на ученикот. Тука пред сè мислиме на неговата активизација и поголемата слобода и рамноправност во комуникацијата и со врсниците и со наставникот.

Обично се вели дека колку е возраста на ученикот помала, толку понерамноправен е односот меѓу него и наставникот. Наставникот е во привилегирана положба затоа што е поголема разликата во знаењето, искуството, психичката и физичката зрелост меѓу него и неговите ученици. Учениците се премали и ретки се ситуациите кога тие можат да го конфронтираат своето мислење со она на наставникот.

Позицијата на објект на ученикот во наставата, на оваа возраст од прво одделение може да се рече дека е нормална. Неговите развојни карактеристики условуваат тој во поголема мера да биде "зоден" од наставникот и постепено, со поттикнување на неговата самостојност и креативност сè повеќе да прераснува во субјект на наставата. Бидејќи во нашето истражување станува збор за возраст од прво одделение, можеби наместо за рамноправност, поправилно е да зборуваме за дијалог и за активна или пасивна позиција на ученикот.

Учениците во одделението што го набљудувавме, на почетокот на училишниот ден беа во пасивна позиција. Најчесто, во овој дел од денот се работеше фронтално, учениците се запознаваа со новите содржини, а наставникот даваше упатства и информации потребни за понатамошната работа. Во понатамошното реализирање на активностите учениците заземаа активна позиција, особено кога стануваше збор за истражувачки активности реализирани по принципите на активната настава.



Учениците постепено ги прифатија формите и принципите на работа на активната настава. При организирањето на активностите, особено при групната форма на работа, со текот на времето се помалку беа потребни упатства од наставникот. Улогите на членовите во групите се издиференцираа според афинитетот и способностите на учениците, барањата што им се поставуваа станаа познати, како и начините како да одговорат на нив.

Во активната настава значителен број наставни содржини беа реализирани во вид на решавање проблеми, со истражувачки активности, што значи преку сопствено трагање и откривање од страна на учениците. Вербалните инструкции од страна на наставникот беа присутни, но само во воведниот дел од активностите. Останатото време учениците работеа групно или индивидуално, при што покажуваа самоиницијативност во решавањето на проблемските ситуации. Ако тоа се спореди со традиционалната настава за која според истражувањата се вели дека наставникот на еден наставен час зборува 70-80 % од времето,<sup>1</sup> тогаш овде имаме значајна квантитативна и квалитативна разлика. Сето тоа позитивно влијае на градењето сопствен став, сигурност и самостојност во работата на учениците уште од најмала возраст.

Позитивни промени забележавме во комуникацијата во наставата во текот на учебната година. Ученикот се повеќе партиципираше во наставата. На пример, имаше ситуации кога ученикот самостојно, со свои идеи учествуваше во планирањето на наставниот процес. Развиена комуникација и зоочлива интеракција имаше меѓу самите ученици.

---

<sup>1</sup> Податокот е според резултати од квантитативни истражувања (види: Špoižar, K (1989): *Učescaj novijih teorija o učenju na prevladavanje tradicionalnog modela nastave*. Život i škola, Osijek, br.2/89, str.110)

Во моделот на активна настава кој го следевме се водеше сметка за различните индивидуални потреби на учениците, односно се применуваше диференциран приод во работата на учениците. Наставниците сметаат дека активната настава е особено погодна и прифатена од послабите и понеактивните ученици, зошто овозможува на свој начин и тие да дојдат до израз.

### *Проблеми за реализирање на активната настава*

Главен проблем на сите наставници кои прв пат, таа учебна година се приклучија кон проектот, беше немањето искуство за ваквиот начин на работа. Извор на сознанија за активната настава беа еден или два семинари во траење од неколку денови, и меѓусебното разменување информации. Посебен проблем претставуваше и отсуството на адекватна литература, недоволната програмска и материјална поддршка. Финансиските трошоци кои ги изискуваше новиот начин на работа требаше да ги сноси самиот наставник. Затоа е нормално кај некои наставници да се јави отпор кон новиот начин на работа и кон него да пристапат симплифицирано и површно.

Доколку наставникот не е "со цело срце за" новиот начин на работа, доколку не верува во него и не е доволно мотивиран да го преземе новиот ангажман, сето тоа ќе се отслика во работата на одделението. Колку и да се добри новите методи на работа не може да биде постигнат успех ако кај наставникот и учениците не постои мотивираност тие да бидат применувани. Ваквите зафати однапред се осудени на неуспех. За разлика од тоа, позитивниот однос на наставникот кон одредена иновација, неговата мотивираност и ентузијазам, создаваат жива работна атмосфера која ги стимулира учениците да дадат максимум во она што го работат.

При преземањето на иновативните зафати во иднина најнапред треба да се размисли како да се мотивира наставникот за предложената иновација, може ли да му се обезбеди стручна и

материјална помош, сака ли тој навистина да работи по новиот начин на работа, постојат ли соодветни услови во училиштето? Исполнувањето на овие предуслови ќе го олеснат патот на примена на дадената иновација и во одреден степен ќе го гарантираат нејзиниот успех. Во спротивно, без оглед на нивната вредност, иновативните зафати ќе завршуваат неуспешно, "разводнето" и краткотрајно.

ЧЕТВРТИ ДЕЛ

ЗАКЛУЧОК

## ЗАКЛУЧОК

Еден од централните проблеми во методологијата на општествените и педагошките истражувања, е прашањето кој природ е посоодветен за истражување на општествените појави - квантитативниот или квалитативниот? По долгогодишните дебати на методолозите во светот за предностите и недостатоците на едниот и другиот природ, денес постои извесно помирување и согласност дека разновидноста на општествените феномени и двата истражувачки приода ги прави неопходни.

Квалитативните педагошки истражувања во развиените земји веќе се наоѓаат на рамноправно ниво со квантитативните. Но, за да го добијат денешниот статус, тие изминале долг пат исполнет со критики за нивната "ненаучност" и "невалидност". Позитивно влијание врз нивната афирмација и развој извршиле идеите на феноменолозите, симболичкиот интеракционизам, Веберовата социологија на разбирање и други учења, кои укажале на несоодветноста на методите на истражување од природните науки и ја нагласиле потребата од посебен третман на општествените појави.

Современиот облик на квалитативните педагошки истражувања како теренски, интерпретативни и етнографски истражувања треба да овозможи приближување на науката до животот. Квалитативниот пристап претпоставува природна истражувачка ситуација во која истражувачот длабински проучува одделни педагошки појави, се зближува со своите испитаници и го открива нивниот начин на размислување.

Развојот на квалитативните педагошки истражувања во нашата земја не ги следел во потполност тенденциите на развој на истражувањата во светот. Тој има свои специфичности кои се должат

на конкретните историско-општествени услови и развиеноста на педагошката наука во нашата земја. Како основни носители на развојот на педагошката наука, па оттука и на квалитативните педагошки истражувања кај нас, може да се издвојат: Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје, списанието Просветно дело и Педагошкиот завод на Македонија.

Формирањето на Катедрата за педагогија во 1946 година (денешен Институт за педагогија) и воведувањето на предметот методологија на педагогијата во 1962 година, овозможило една широка популација на педагози да дипломира стекнувајќи соодветна методолошка култура и знаење. Со отворањето на постдипломските студии на овој Институт (1980/81) педагошката научно-истражувачка работа се поставува на поразвиени методолошки основи.

Списанието Просветно дело почнува да излегува 1945 година како информативно гласило на Педагошкото друштво на Македонија. Во ова списание веќе 50 години најеминентните педагошки имиња објавуваат написи од методолошката проблематика, а истражувачите преку него ги соопштуваат резултатите од своите истражувања. Неговите страници се огледало на развојот на научните педагошки истражувања во Македонија во изминатиот период.

Републичкиот завод за унапредување на школството или денешен Педагошки завод е основан 1956 година и има позитивна улога во развојот на научно-истражувачката работа во областа на воспитанието и образованието. И во минатото и денес тој се јавува како иницијатор и носител на бројни истражувачки проекти и презема активности за методолошко усовршување на педагошките работници.

И покрај залагањата и позитивното влијание на споменатите фактори, сепак, не можеме да бидеме задоволни од денешниот третман и статус на квалитативните педагошки истражувања во Македонија. Квалитативните педагошки истражувања кај нас неправилно се

сведуваат на техники за доаѓање до не-квантитативни податоци или едноставно, квалитативни се нарекуваат сите оние истражувања кои не се квантитативни. Од 60-тите години наваму направени се повеќе значајни квалитативни истражувања, но во сите нив е користена само техниката анализа на содржина. Емпириски педагошки истражувања со примена на другите квалитативни техники се уште не се направени.

Нашето емпириско истражување претставува модел на практична примена на две квалитативни истражувачки техники: техниката на партиципативно набљудување со која се следи наставата во една училница и техниката на неформално интервју со субјекти вклучени во проектот Активна настава - интерактивно учење. Двете техники овозможува да дојдеме до податоци за карактеристиките на активната настава, за условите во кои таа се одвива, за моделите на работа што во неа се применуваат, за интеракциските односи и комуникацијата во наставата, и пред сè, за начинот на кој наставникот и учениците го доживуваат своето учество во наставните активности.

Резултатите од емпириското истражување истовремено покажаа на методолошките специфичности и можностите што ги нуди квалитативниот пристап. Примената на квалитативните техники овозможува откривање на суштината на педагошките феномени во оние истражувачки подрачја во кои педагошките истражувачи се уште немаат зачекорено.

При тоа квалитативниот приод не го гледаме како противставен на квантитативниот. Само со познавање на двата истражувачки приода, истражувачот ќе може да донесе правилна одлука кој од нив да го избере и примени за истражување на комплексните педагошки феномени: квалитативниот, квантитативниот, или можеби двата заедно.

## ЛИТЕРАТУРА



## СТРАНСКА ЛИТЕРАТУРА

1. Acker, S. (1989): *Teachers, Gender and Careers*. Falmer Press, Lewes.
2. Adler, PA (1985): *Wheeling and Dealing: An Ethnography of an Upper-Level Drug Dealing and Smuggling Community*. Columbia University Press, New York.
3. Agar, MH (1986): *Speaking of Ethnography*. (Qualitative Research Methods, 2.) Sage, London.
4. Ангеловски, К (1991): *Учителја и иновации*. Просвештение, Москва.
5. Angus, L (1986): *Developments in ethnographic research in education: from interpretive to critical ethnography*. RDE 20, 61-77.
6. Armstrong, PF (1987): *Qualitative Strategies in Social and Educational Research: The Life History*. Kingston Upon Hill, London.
7. Atkinson, P (1990): *The Ethnographic Imagination*. Routledge, London.
8. Atkinson, P (1992): *Understanding Ethnographic Texts*. Sage, London.
9. Ball, SJ (1988): *Participant Observation with Pupils*. Burgess, R(ed) (1988): *Strategies of Educational Research: Qualitative Methods*. The Falmer Press, London, 23-54.
10. Becker, HS (1963): *Outsiders: Studies in the Sociology of deviance*. Free Press, Glencoe.
11. Becker, HS (1964): *Problems in the Publications of Field Studies*. Vidich, AJ; Bensman, J; Stein, MR (eds.) (1964): *Reflections on Community Studies*. John Wiley & Sons, New York.
12. Becker, H (1986): *Writing for Social Scientists*. University of Chicago Press, Chicago.
13. Berelson, B (1960): *Analiza sadržaja*. Institut društvenih nauka, Beograd.
14. Безданов С (1986): *Јединство и заједништво у образовању*. Нова Просвета, Београд.
15. Bliss, J; Monk, M; Ogborn, J (1993): *Qualitative Data Analysis for Educational Research*. Croom Helm, London, New York.

16. Bloor, M (1978): *On the analysis of observation data: a discussion of the worth and uses of induction techniques and respondent validation*. *Sociology* 12. 3. 545-552.
17. Boehm, AE; Winberg, RA (1979): *The Classroom Observer*. Columbia University, New York.
18. Bogdanovic, M (1993): *Metodološke studije*. Institut za političke studije, Beograd.
19. Bossert, S (1979): *Task and Social Relationships in Classrooms*. Cambridge University Press, New York.
20. Boreham, N (1994): *Planning of Research*. University of Manchester, Manchester. (working paper)
21. Bryman, A (1993): *Quantity and Quality in Social Research*. (Contemporary Social Research Series, 8.) Routledge, London, New York.
22. Bryman, A; Burgess, RG (Eds.) (1993): *Analyzing Qualitative Data*. Routledge, London.
23. Burgess, RG (Ed.) (1985): *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*. (Social Research and Educational Studies, 1.) The Falmer Press, London.
24. Burgess, RG (Ed.) (1985): *Field Methods in the Study of Education*. The Falmer Press, London.
25. Burgess, RG (1988): *Studies in Qualitative Methodologies*. Vol. 1. Jai Press, London.
26. Burgess, RG (Ed.) (1989): *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. The Falmer Press, London.
27. Burgess, RG (1994): *In the Field: An Introduction to Field Research*. (Contemporary Social Research Series, 8.) Routledge, London.
28. Burrell, G; Morgan, G (1979): *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Heineman Educational Books, London.
29. Button, G (1991): *Ethnomethodology and the Human Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge.
30. Bynner, J; Stribley, KM (Eds.) (1978): *Social Research: Principles and Procedures*. Longman, Open University Press, London.
31. Campbell, DT (1988): *Methodology & Epistemology for Social Sciences*. (Selected Papers.) University of Chicago Press, Chicago.

32. Chanan, G; Delamont, S (Eds) (1975): *Frontiers of Classroom Research*. Slough, NFER.
33. Chung, YC (1985): *At the Palace: Work, Ethnicity and Gender in a Chinese Restaurant*. Stanley, L (ed) (1990) *Feminist Praxis*. Routledge, London.
34. Cooper, H (1984): *The Integrative Research Review*. Newbury Park, CA.
35. Davies, B (1982): *Life in the Classroom and Playground: The Accounts of Primary School Children*. Routledge & Kegan Paul, London.
36. Delamont, S (1992): *Fieldwork in Educational Settings*. The Falmer Press, London.
37. Denzin, NK (1989): *Interpretive Interactionism*. (Applied Social Research Methods Series, 17.) Newbury Park, Sage, California, London.
38. Dey, I (1993): *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientist*. Routledge, London, New York.
39. Договор СР и САП о заједничким основама система васпитања и образовања (1980). Народне новине, бр.4/80:
40. Dumant, RV Jr & Wax, ML (1971): *Cherokee school society and the intercultural classroom*. *School and Society: A Sociological Reader*. Open University, Routledge & Kegan Paul, London., 77-85.
41. Džordani, A.M. (1966): *Merenje u pedagogiji*. Beograd.
42. Edwards, D & Mercer, NM (1987): *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. Routledge & Kegan Paul, London
43. Edwards, D (1993): *Concepts, memory and the organisation of pedagogic discourse: a case study*. *International Journal of Educational Research* 19(3), 205-225
44. Elliot, J (ed)(1990): *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. Teachers College, Columbia University, New York.
45. Elliott, J (1991): *Action Research for Educational Change*. Open University Press, London.
46. Evetts, J (1990): *Women in Primary Teaching*. Unwin Hyman, London.
47. Evetts, J (1991): *The Experience of Secondary Headship Selection: Continuity and Change*. *Educational Studies*, 17 (3), 285-294:
48. Fetterman, DM (1989): *Ethnography: step by step*. (Applied Social Research Methods Series, 17.) Newbury Park, Sage, California, London.

49. Festinger.L; Riecken. HW; Schachter.S (1956): When Prophecy Fails. Harper & Row. New York.
50. Fielding. NG; Fielding. JL (1986): Linking Data. (Qualitative Research Methods. 4.) Sage. London.
51. Fielding; GN; Lee. RM (eds)(1991): Using Computers in Qualitative Research. Sage. London.
52. Филиповиќ. Н (1968): *Анкетна у биоактивичком исцјраживању*. Наша школа. Сарајево. бр.3-4/1965:
53. Филиповиќ. Н (1968): *Novija filozofija zapada*. Matica Hrvatska. Zagreb.
54. Finch. J (1986): Research and Policy: The Uses of Qualitative Methods in Social and Educational Research. Falmer Press. London.
55. Fine. GA (1988): Knowing Children: Participant Observation with Minors.(Qualitative Research Methods. 15.) Newbury Park. Sage. California. London.
56. Flanders. NA (1970): Analysing Classroom Behaviour. Reading. Addison-Wesley. Massachusetts.
57. Florio. SE (1978): Learning How to Go to School: An Ethnography of Interaction in a Kindergarten/First Grade Classroom. Harward University.
58. Franković. D (1966): *Društveni značaj empirijskih istraživanja u pedagogiji*. Pedagogija. Beograd. br. 1 1966:
59. Friedrichs. J; Lütdtke. H (1975): Participant Observation: Theory and Practice. Saxon House. Farnborough.
60. Galton. M (1978): British Mirrors. A Collection of Classroom Observation Systems. Leicaster University.
61. Gans. HJ (1962): The Urban Villagers. Free Press. New York.
62. Garfinkel. H (1967): Studies in Ethnomethodology. Prentice-Hall. New York.
63. Ginsburg (1986): *Kay Ballard's Life Story*. Personal Narratives Group. USA. Indiana.
64. Goetz.JP; Le Compte.MD (1981): *Ethnographic Research and the Problem of Data Reduction*. AEQ 12, 51-70.
65. Goetz. JP; Le Compte. MD (1985): Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Academic Press. London.

66. Good - Scates (1967): Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji. Otokar Keršovani, Rijeka.
67. Goodson, I. (1988): The Making Of Curriculum. Falmer Press, Lewes.
68. Gredeļ, S (1986): S onu stranu ogledala. Istraživacko-izdavački centar SSO Srbije, Beograd.
69. Guilford, J.P. (1968): Osnovi psihološke i pedagoške statistike, Beograd.
70. Gumperz, JJ (1972): Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication. Holt, Rinehart and Winston, New York.
71. Halfpenny, P (1979): *The Analysis of Qualitative Data*. Sociological Review, vol. 27, no. 4, 799-825.
72. Hammersley, M (1976): *The Mobilisation of Pupil Attention*. Hammersley, M; Woods, P (eds)(1976): The Process of Schooling: A Sociological Reader. Routledge & Kegan Paul, London, 104-115
73. Hammersley, M (1990): Reading Ethnographic Research: A Critical Guide. Longman, London.
74. Hammersley, M (1992): What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations. Routledge, London.
75. Hammersley, M; Atkinson, P (1983): Ethnography: Principles in Practice. Tavistock, London.
76. Hammersley, M; Woods, P (eds)(1976): The Process of Schooling: A Sociological Reader. Routledge & Kegan Paul, London.
77. Haralambos, M; Heald, R (1989): *Etometodologija*. Uvod u sociologiju. Globus, Zagreb, 524-531;
78. Harney, K (1994): An Assessment of the Need to Introduce Qualitative Methodology into Quantitative. University of Manchester, Manchester.
79. Harold, I (ed)(1993): Promoting Active Learning in the Life Science Classroom. New York Academy of Sciences, New York.
80. Hirschi, T (1969): Causes of Delinquency. University of California Press, Berkeley.
81. Hitchcock, G; Hughes, D: (1989): Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research. Routledge, London.
82. Huberman, MA; Miles, MB (1991): Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. De Boeck Université, Belgium.

83. Hymes, D (1980): Etnografija komunikacije, BIGZ, Beograd.
84. Jackson, PW (1990): *Life in Classrooms*. Teachers College, Columbia University, New York.
85. Jacob, E (1987): *Qualitative Research Traditions: A Review*. Review of Educational Research, 57 (1), 1-50.
86. Jacob, E (1988): *Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions*, Educational Researcher, 7 (1), 6-24.
87. Johnson, JC (1990): Selecting Ethnographic Informants. (Qualitative Research Methods, 22.) Sage, USA.
88. Jorgensen, DL (1989): Participant Observation: A Methodology for Human Studies. (Applied Social Research Methods Series, 15.) Newbury Park, Sage, California; London.
89. Junker, B (1960): *Field Work*. University of Chicago Press, Chicago.
90. Keddie, N (1971): *Classroom Knowledge*. Young, M (ed) (1971): *Knowledge and Control*. Collier-MacMillan.
91. Keeves, JP (Ed.) (1990): *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pergamon Press, New York.
92. Kirk, J; Miller, M (1990): *Reliability and Validity in Qualitative Research*. (Qualitative Research Methods, 1.) Sage, London.
93. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971), Open University, Collier Macmillan, London.
94. Kogoj-Kapetanić, B; Vidan, I (1986): *Engleska književnost*. SN Liber, Zagreb.
95. Krković, A (1960): *Merenje u psihologiji i pedagogiji*. Zavod za izdavanje udžbenika NRS, Beograd.
96. Kuhn, T (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.
97. Lawton, D; Gordon, P (1993): *Dictionary of Education*. Hadder & Stoughton, London.
98. LeCompte, M; Goetz, J (1982): *Problems of reliability and validity in ethnographic research*. Review of Educational Research 52(1), 31-60.
99. LeCompte, MD; Goetz, JP (1982): *Ethnographic Data Collection in Evaluation Research*. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 4., 387-400.

100. Lekić, Đ (1987): Metodologija pedagoškog istraživanja i stvaralaštva. Naučna knjiga, Beograd.
101. Lessard-Hébert, M; Goyette, G. Boutin, G (1990): Recherche Qualitative: Fondements et pratiques. Editions Agence D'Arc Inc. Quebec.
102. Lewis, O (1961): The Children of Sanchez. Vintage, New York.
103. Lofland, J (1971): Analyzing Social Settings, A Guide to Qualitative Observation and Analysis. Belmont, Wadsworth.
104. Materijali II kongresa pedagoga Jugoslavije o naučno-istraživačkom radu u pedagogiji (1965). Pedagogija, Beograd, br.1-2/1965
105. Marentić Požarnik, B (1990): *Za pluralizem modelov spoznavanja, raziskovanja in delovanja v pedagoških znanosti*. Sodobna pedagogika, Ljubljana, 1-2, 1-14;
106. McAleese, R; Hamilton, D (Eds) (1978): Understanding Classroom Life. Windsor, NFER.
107. McIntyre, D; MacLeod, G (1978): *The characteristics and uses of systematic classroom observation*. McAleese, R; Hamilton, D (Eds) (1978): Understanding Classroom Life. Slough, NFER.
108. McNamara, DR. (1980): *The Outsider's Arrogance: the failure of participant observes to understand classroom events*. British Educational Research Journal, Vol. 6(2), 113-125;
109. Mead, GH (1934): Mind, Self and Society. University of Chicago Press, Chicago.
110. Metodološki problemi u pedagoškim istraživanjima (1974). Materijali okruglog stola, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
111. Miles, MB; Huberman, AM (1984): Qualitative Data Analysis. Sage, London.
112. Miles, MB (1994): Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed). Thousand Oaks, California.
113. Mitzel, HE (Ed.) (1982): Encyclopedia of Educational Research. (5th ed). American Research Association.
114. Mucchielli, A (1994): Les Méthodes Qualitatives. Presses Universitaires de France.
115. Mužić, V (1958): *Nosioci pedagoških istraživanja i neki problemi njihova rada*. Pedagoška stvarnost, Novi Sad, br.7-8/1958;

116. Mužić, V (1958a): *Neki problemi primjene statistike u pedagoškom istraživanju*, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, br.9/1958;
117. Mužić, V (1962): *Granice i područja primjene eksperimenata u pedagoškom istraživanju*, Savremena škola, Beograd.
118. Mužić, V (1963): *Stanje i problemi metodologije pedagogije kod nas*, Pedagogija, Beograd, br.3/1963;
119. Mužić, V (1968): *Metodologija pedagoških istraživanja*, Svjetlost, Sarajevo.
120. Mužić, V (1977): *Prevladavanje metodološkog dualizma - društveni imperativ pedagogije*, Pedagogija, Beograd, br.1/77;
121. Ničković, R (1966): *Skale i njihova primena u pedagoškim istraživanjima i vaspitno-obrazovnom radu*, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, br.8/1966;
122. Ničković, R (1966): *Funkcija malih uzoraka u pedagoškom istraživanju*, Pedagogija, Beograd, br.1/1966;
123. Ницковић, Р (1966): *Акционо истраживање у функцији ефикасног унапређивања наставно-образовне праксе*, Ревнија образовања, Београд, бр. 3-4/1966, 85-101.
124. Noblit, GW; Hare, RD (1990): *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*, (Qualitative Research Methods, 11.) Sage University Paper, Newbury Park, CA.
125. Oakley (1981): *Interviewing Women: a contradiction in terms*, Roberts, H (ed.) (1981): *Doing a feminist research*, RKP, London.
126. Ogbu, JU (1974): *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, Academic Press, New York.
127. Ogbu, JU (1981): *School Ethnography: A Multilevel Approach*, Anthropology and Education Quarterly: 12 (1), 1-20.
128. Општ закон о школству (1958), Службени лист ФНРЈ, бр.28/1958;
129. Pastuovic, N (1988): *Uzroci krize pedagogije*, Zbornik: Drugi kongres pedagoga Hrvatske, Odgoj i obrazovanje na pragu 21 stoljeca, PKZ, SPD SRH, Zagreb.
130. Patton, MQ (1980): *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, CA.



131. Pedagoška enciklopedija I i II (1989) (red. Potkonjak i Simleša), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
132. Pejić, B (ed) (1995): Metodologija empirijskog naučnog istraživanja. Defektološki fakultet, Beograd.
133. Pešić, M (1990): *Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja*. Pedagogija, Beograd, br.3/1990, 275-300;
134. Pfaffenberger, B (1988): Microcomputer Applications in Qualitative research. Sage, London.
135. Plummer, K (1983): Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method. Allen & Unwin, London.
136. Poisson, Y (1990): La Recherche Qualitative en Education. Presses de l'Université du Québec, Québec.
137. Postic, M & De Ketele, J-M (1988): Observer les Situations Educatives. Presses Universitaires de France.
138. Potkonjak, N (1965): *Izrada naučno-istraživačkog projekta - najsloženiji i najvažniji deo procesa istraživanja*. Nastava i vaspitanje, Beograd, br.1-2/1965;
139. Potkonjak, N, Orlović, M (1966): *Metode naučno-istraživačkog rada u pedagogiji*. Prilozi nastavi pedagogije, Beograd.
140. Potkonjak, N (1977): Teorijsko-metodološki problemi pedagogije. Prosveta, Beograd.
141. Potkonjak, N (1982): *Predmetno - metodološki problemi jugoslovenske marksističke pedagogije (Teze i neki osnovni stavovi V kongresa pedagoga Jugoslavije)*. Pedagogija, Beograd, br.2-3/82;
142. Pryce, K (1979): Endless Pressure. Middlesex, Penguin.
143. Radojković, A (1958): Mogućnosti i korišćenje upitnika u pedagoškom istraživanju. Savremena škola, Beograd.
144. Reissman, CK (1993): Narrative Analysis. Sage, London.
145. Ristanović, S; Smilevski, C (1986): *Mogućnosti ostvarivanja jedinstva i zajedništva u naučno-istraživačkom radu u oblasti vaspitanja i obrazovanja i razvoja kadrova u SFRJ*. Jedinstvo i zajedništvo u vaspitanju i obrazovanju SFRJ. Nova Prosveta, Beograd.

146. Ritchie, J; Spencer, L: *The Analysis of Qualitative data. An approach to analysis for applied social policy research*. Social & Community Planning Research (working paper)
147. Roy, D (1960): Banana Time: Job Satisfaction and Informal Interaction. *Human Organization*, vol.18, no.4, 158-168
148. Sagadin, J (1969): *Mesto statističkih metoda u pedagoškoj metodologiji*. Pedagogija, Beograd, br.3/1969:
149. Sagadin, J (1989): *Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj*. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 7-8, 335 - 340
150. Schmidt, V (1958): *Kako danas da razvijamo pedagošku nauku kod nas*. *Savremena škola*, Beograd.
151. Schmidt, V (1960): *Uvod v pedagoško metodologijo*. Zavod za napredak šolstva LRS, Ljubljana.
152. Schmidt, V (1968): *Pedagoška metodologija*. Pedagogija I (Potkonjak, Orlović, Potkonjak), Matica Hrvatske, Zagreb.
153. Sherman, RR; Webb, RB (Eds.) (1988): *Qualitative Research in Education: focus and methods*. Falmer Press, London.
154. Shipman, M (Ed.) (1985): *Educational Research: Principles, Policies and Practice*. Falmer Press, London.
155. Sikes, P; Measor, L; Woods, P. (1985): *Teacher Careers*. Falmer Press, Lewes.
156. Silverman, D (1993): *Interpreting Qualitative Data: methods for analysing talk, text and interaction*. Sage, London.
157. Simon, A; Boyer, EG (Eds) (1970): *Mirrors for Behaviour in the Classroom: an Anthology of Classroom Observation Instruments Continued*. Research for Better Schools Inc. Philadelphia..
158. Spindler, GD (ed) (1982): *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
159. Spradley, JP (1979): *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
160. Spradley, JP (1980): *Participant Observation*. Holt, Rinehart & Winston, New York.

161. Stevanović, B (1958): Eksperimentisanje u oblasti vaspitanja. Savremena škola, Beograd.
162. Stojak, R (1990): Metoda analize sadržaja. Institut za proučavanje nacionalnih odnosa, Sarajevo.
163. Strauss, A; Corbin, J (1990): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Sage, London.
164. Strauss, AL (1987): Qualitative Analysis for Social Scientist. Cambridge University Press, Cambridge.
165. Stubbs, M; Delamont, S (Eds) (1976): Explorations in Classroom Observation. Wiley, London.
166. Stubbs, M (1983): Discourse Analysis. Blackwell's, Oxford.
167. Spoljar, K (1989): Utjecaj novijih teorija o ucenju na prevladavanje tradicionalnog modela nastave. Život i škola, Osijek, br.2/89, 109-116.
168. Taylor, S; Bogdan, R (1984): An Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings. Willey, New York.
169. Teorijsko-metodološki problemi marksističke pedagogije (1975). Materijali Simpozijuma, Zbornik radova br.8. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
170. Tesch, L (1991): *Software for Qualitative Research*. Fielding; Lee (1991): Using Computers in Qualitative Research. 18-25.
171. Thomas, W.I.; Znaniecki, F. (1918): The Polish Peasant in Europe and America. University of Chicago Press, Chicago.
172. Thomas, W.I (1931): The Unadjusted Girl. Little Brown, Boston
173. Thomas, J (1993): Doing Critical Ethnography. (Qualitative Research Methods, 26.) Sage, London.
174. Troj, F (1958): Osnovni pojmovi iz pedagoške i psihološke statistike. Savremena škola, Beograd.
175. Устав СФРЈ (1974). Савремена администрација, Београд.
176. Van Dijk, T (1985): Handbook of Discourse Analysis (Vol. 1-4). Academic Press, London.
177. Verma, GK; Beard, RM (1981): What is Educational Research. Aldershot, Hants. Gower.

178. Vogt, PW (1993): Dictionary of Statistics and Methodology. A Nontechnical Guide for the Social Sciences. Sage Publications, London
179. Walker, R; Adelman, C (1975): *Interacion Analysis in Informal Classrooms: critical comment on the Flanders system*. British Journal of Educational Policy, Vol.45 (1)
180. Walker, R (1985): Applied Qualitative Research. Aldershot Hants. Gower.
181. Watts, M; Ebbutt, D (1987): *More than the sum of the parts: research methods in group interviewing*. British Educational Research Journal 13(1), 25-34.
182. Wolcott, H (1975): *Criteria for an ethnographic approach to research in schools*. Human Organisation, 34, 11-128.
183. Wolcott, HF (1990): Writing up Qualitative Research. (Qualitative Research Methods, 20.) Sage, Newbury Park, CA.
184. Wolcott, HF (1994): Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation. Thousand Oaks.Sage, California.London.
185. Wolf, RM (1993): Judging Educational Research Based on Experiments and Surveys. UNESCO-IIEP, Paris.
186. Woods, P (1975): *"Showing them up" in secondary school*. Chanan, G; Delamont, S (Eds) (1975): Frontiers of Classroom Research. Slough, NFER.
187. Yin, RK (1984): Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills, Ca, Sage.
188. *Zaključci Savetovanja o stanju i problemima pedagoških nauka* (1963). Pedagogija, Beograd, br.3/63:
189. Занков, ЛВ (1964): О предмету и методама дидактичких истраживања, Сарајево.

## ДОМАШНА ЛИТЕРАТУРА

1. Адамческа, С (1991): Тандемската работа на учениците. Просветно дело, Скопје.
2. Адамческа, С (1996): Активна настава. Легис, Скопје.
3. Активна настава-интерактивно учење (1996): Годишен извештај за II развојна фаза. Министерство за образование и физичка култура, Скопје. (за интерна употреба)
4. Алабашовска, Л (1994): Играта на детето и нејзиното педагошко организирање и изведување во предучилишните установи (магистерски труд), Филозофски факултет, Скопје.
5. Алабашовска-Дамовска, Л (1995): Играта и нејзиното организирање во предучилишните установи. Догер, Скопје.
6. Ангеловски, К (1985): Наставниците и иновациите. Студентски збор, Скопје.
7. Ангеловски, К (1990): *Развојот на школството и просветата во Македонија*. Просветно дело, Скопје, бр.4/90:
8. Ангеловски, К (1991): *Деидеологизација на воспитувањето и образованието*. Просветно дело, Скопје, бр. 2/91:
9. Ангелоска, Н (1993): Креативноста на децата во предучилишните установи (магистерски труд), Филозофски факултет, Скопје.
10. Ангелоска, Н (1994): Креативноста на децата во предучилишните установи. Киро Дандаро, Битола.
11. Андреева, К; Русева, С; Кондевска, Р (1993): *Воспитувањето на децето заедничка грижа на родителите и воспитувачите*. Просветно дело, Скопје, бр. 3/93:
12. АСНОМ-документи (1984), Архив на Македонија, Скопје.
13. *Аспекти во изградбата на самоуправниот школа* (1981). Просветно дело, Скопје, бр.7-8/81:
14. Ачовски, Д (1991): Вреднувањето на програмата по математика за III и IV одделение на основното воспитание и образование во СР Македонија (магистерски труд), Филозофски факултет, Скопје.

15. Бошевски, В; Димитрова, Ј (1986): *Особености на учениците од III и IV одделение за самостојно решавање и самостојно соодразување и решавање на теоретски задачи*. Просветно дело, Скопје, бр. 3-4/86;
16. Бошевски, В; Димитрова, Ј; Гагачев, Г (1993): *Резултатите од испитувањето - тестирањето на знаењата на учениците по ЗПО во III одделение во основните училишта во РМ*. Просветно дело, Скопје, бр. 3/93;
17. Бунташевски, Б (1973): *Како да се утврди зрелоста на децето за училиште*. Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/73;
18. Василев, Г (1993): *Примена на тестовите при запишувањето на децата во прво одделение*. Просветно дело, Скопје, бр.2/93;
19. Велковски, З (1992): *Причини и мотиви за образовната партиципација и образовната неангажираност на возрасните*. (магистерски труд), Филозофски факултет, Скопје.
20. *Воспитно-образовната организација и средина* (1986). Просветно дело, Скопје, бр.1-2/86;
21. Вученов, Н (1962): *Маргинали за испитувањето во педагогиката*. Просветно дело, Скопје, бр.1-2/62;
22. Георгиевски, П (1972): *Социјалното потекло на учениците од средните училишта и нивниот успех*. Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/72;
23. Георгиевски, П (1972а): *Социјалното потекло и животната ориентација на средношколската младина*. Институт за социолошки и политичко-правни истражувања, Скопје.
24. Георгиевски, П (1994): *Социологија на образованието*. Сатва, Скопје.
25. Гогоска, Л (1994): *Педагогија*. Свезда, Скопје.
26. Гоцевски, Т (1992): *Економика на образованието*. Просветно дело, Скопје.
27. Дамјановски, А (1993): *Индивидуализација на наставата*. Просветно дело, Скопје.
28. *Дваесет и пет години на РЗУОВ* (1981), Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието, Скопје.
29. Делчева Ј (1991): *Основно-школското воспитание и образование во периодот 1944 - 1958 година* (магистерски труд), Филозофски факултет, Скопје.

30. *Десет години на сѝсанието Просветно дело* (1955). Просветно дело. Скопје. бр.7-8/1955;
31. Дончева - Баракоска. А (1996): *Детето и неговата организација*. Феникс. Скопје.
32. *Завршен документ од VI Конгрес на педагозиите на Југославија* (1986). Просветно дело. Скопје. бр.7-8/86
33. Закон за универзитетот во Скопје (1949). Службен весник на НРМ. бр.4/49;
34. Закон за установи за предучилишно воспитание (1959). Службен весник на НРМ. бр.23/59;
35. Закон за основно училиште (1959). Службен весник на НРМ. бр.35/59;
36. Закон за гимназијата (1959). Службен весник на НРМ. бр.35/59;
37. Законот за средното образование (1970). Службен весник на СРМ. бр.27/70;
38. Закон за организирање дејност за унапредување на образованието и воспитанието (1974). Службен весник на СРМ. бр.17/74;
39. Закон за органи на управата (1990). Службен весник на СРМ. бр.40/90;
40. Закон за основно образование (1995). Службен весник на РМ. бр. 44/95;
41. Закон за средно образование (1995). Службен весник на РМ. бр. 44/95;
42. *Изјавачката дејност во воспитанието и образованието во СРМ* (1981). Просветно дело. Скопје. бр.9-10/81;
43. Илиевски. Ѓ (1994): *Причини за успехот или неуспехот на учениковото учење во една средина Долно Дебарска Жупа*. Просветно дело. Скопје. бр.3/94
44. Јолаковски. А; Стојковски. Љ (1993): *Критериуми за оценување на поведението на учениците од основното образование на скопското подрачје*. Просветно дело. Скопје. бр. 3/93
45. Камберски. К (1994): *Од буквар до универзитет*. Просветно дело. Скопје.
46. Камчева-Лакинска. Б (1984): *Прилог кон истражувањето на брзината на читањето со учениците од средното образование*. Просветно дело. Скопје. бр.7-8/84.

47. Камчева-Лакинска, Б (1990): *Релевантни испржжувања за самостојната работа на учениците со помош на учебник и друг печатен текст*, Просветно дело, Скопје, бр.1/90:
48. Камчева-Лакинска, Б (1992): Самостојната работа на ученикот во наставата. Гоце Делчев, Скопје.
49. Кантарчиев, Р (1970): *Дваесет и петгодишнина на "Просветно дело" првото педагошко списание во Македонија*, Просветно дело, Скопје, бр.7-8/1970:
50. Кантарчиев, Р (1985): Македонското преродбено училиште (2 изд.), Студентски збор, Скопје
51. Кондарко, Б. Стојановски, З (1970): *Резултати од експериментот со петдневната работна недела во основните и средни училишта*, Просветно дело, Скопје, бр. 9-10/70:
52. Копровски, Љ (1967): *Проблеми на проширувањето на предметот на педагогиката*, Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/67:
53. Копровски, Љ (1985): *Четириесет години на списанието Просветно дело* (јубилеен број), Просветно дело, Скопје, бр. 5-10/85:
54. Костова, М (1993): Оптовареноста на учениците, Редакција на списанието Просветно дело, Скопје.
55. Котева, Т (1993): *Од практичната примена на одговорноста на детската градинка "8 Марч" во Скопје кон семејството*, Просветно дело, Скопје, бр. 1/93:
56. Лаврња, И (1990): *Филозофски аспекти на педагошките испржжувања*, Просветно дело, Скопје, бр.1/90:
57. Маказлиева, Е (1995): Дидактички компоненти на учебникот, Просветно дело, Скопје.
58. Мијусковик, (1955): *Некои проблеми на задолжителното осумгодишно школување*, Просветно дело, Скопје, бр.5-6/55:
59. Мирчески, С (1993): Република Македонија по референдумот, Феникс, Скопје.
60. Мишковик, Н (1973): *Литературата за деца и нејзиниот обрз кај децата*, Просветно дело, Скопје, бр. 3-4/73:



61. Мицковиќ, Н (1977): *Еден прилог кон вреднувањето на работнишките методи за основно училиште*. Просветно дело, Скопје, бр.3-4/77;
62. Мицковиќ, Н (1984): *Некои аспекти на интердисциплинарниот истражувачки пристап во воспитувањето и образованието во самоуправното социјалистичко општество*. Просветно дело, Скопје, бр.7-8/84;
63. Мицковиќ, Н (1985): *Детето и литературата за деца*. Македонска книга, Скопје.
64. Мицковиќ, Н (1988): *Литературата за деца и нејзините воспитни можности*. Самоуправна практика, Скопје.
65. Мицковиќ, Н (1991): *Научно-истражувачката работа во областта на педагогичката денес*. Просветно дело, Скопје, бр. 4/91;
66. Мицковиќ, Н (1992): *Современи текови на научно-истражувачката работа во педагогијата*. Педагошка библиотека, Сепаратно издание 9, Просветно дело, Скопје.
67. Мицковиќ, Н (1992а): *Европски воспитуно-образовни и научно-истражувачки педагошки иницијативи*. Просветно дело, Скопје, бр. 5/92;
68. Мојсовски, С (1991): *Колку го познаваат македонскиот јазик учениците од III и IV одделение во паралелките со албански настапен јазик од мешаниите и чистите средини во Охридска и Кичевска општина*. Просветно дело, Скопје, бр. 2/91;
69. Мужик, В (1959): *Некои основни поими на стилстиката во педагогичката*. Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/59;
70. Мужик, В (1959а): *Некои основни поими на стилстиката во педагогичката*. Просветно дело, Скопје, бр. 3-4/59;
71. Мужик, В (1974): *Некои проблеми на педагошките законитости*. Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/74;
72. *Нацрт-заколот за предучилишно и основно воспитување и образование* (1983), Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/83;
73. *Негувањето и развивањето на југословенскиот социјалистички патриотизам - актуелна задача на организациите за воспитување и образование* (1984), Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/84;

74. Николовски, Т. Копровски, Љ (1971): *Еден обид да се утврди интвензијата на некои причини при социјалното групирање на испитаниците*. Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/71;
75. Ничковик, Р (1956): *Семинар за воведување во научно-испитувачката работа во областа на педагогиката*. Просветно дело, Скопје, 7-8/56;
76. Ничковик, Р (1960): *Некои аспекти на примената на емпириските испитувачки методи*. Просветно дело, Скопје, 1-2/60;
77. Основно училиште - општа програмска структура со наставни планови и програми (1973), Републички завод за унапредување на школството. Просветно дело, Скопје.
78. Педичек, Ф (1976): *Што е методологијата и што методика на воспитно-образовната работа*. Просветно дело, Скопје, бр. 9-10/76;
79. ~~Петровски, Б (1963): Проблеми на научно-испитувачката работа во педагогиката кај нас. Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/63;~~
80. Петровски, Б (1963): *Проблеми на научно-испитувачката работа во педагогиката кај нас*. Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/63;
81. Петровски, Б (1994): *Структура на учебникот*. Просветно дело, Скопје.
82. Попадинов, Б (1995): *Организација на учењето во речничкиот том "Браќа Миладинови" Шсти*. Просветно дело, Скопје, бр. 3/95;
83. Поповски, А (1970): *Неформалниот процес на знаење како средство за унапредување на наставава по француски јазик*. Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/70;
84. Продановик, Т (1955): *Магнетофонското снимање и наставава - еден прилог кон методиката на наставава и испитувачката работа со магнетофоно*. Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/55;
85. *Работното воспитание низ воспитно-образовниот процес како фактор на сепаратен развој на личноста* (1986). Просветно дело, Скопје, бр. 1-2/86;
86. Смилевски, Ц (1982): *Основи и насоки за развој на организацијата на научно-испитувачката работа во изработката на социјалистичкиот самовирно училиште*. Просветно дело, Скопје, бр. 9-10/82;
87. Стојанов, С. Стојковски, Љ (1983): *Нормативни и критериумски системи за испитување на знаењата*. Просветно дело, Скопје, бр. 5-6/83;

88. Стојановска, В (1995): Акцелерација на учениците од основното училиште. Гоцмар, Скопје.
89. Стојановски, Т и др. (1996): Четириесет години Педагошки завод на Македонија (1956-1996). Педагошки завод на Македонија, Скопје.
90. Тодоровска, Н (1987): *Форми и начини на соработка помеѓу родителите и училиштите - исцрпување*. Просветно дело, Скопје. бр. 1-2/87:
91. Тодоровска, Н (1994): *Особености на учениците од IV одделение за самостојно работење и самостојно составување на лексикални задачи*. Просветно дело, Скопје. бр. 1/94:
92. Тофовик-Камилова, М (1994): Уметничката литература и педагошките чувства. Естетичка лабораторија б. Метафорум, Скопје.
93. Кулумова, М; Дамчевски, К; Алчева, М (1994): *Испитување на знаењата на учениците по математика во IV одделение во основните училишта во РМ*. Просветно дело, Скопје. бр. 1/94:
94. Урошевиќ, М (1955): *За некои проблеми во врска со реформата на школството*. Просветно дело, Скопје. бр.5-6/55:
95. Филозофски факултет: 1946-1976 (1976). Филозофски факултет, Скопје.
96. Филозофски факултет: 1946-1996 (1996). Филозофски факултет, Скопје.
97. Франковик, Д (1966): *Од историското значење на емпириските испитувања во педагогиката*. Просветно дело, Скопје. бр. 5-6/66:
98. Франковик, Д (1969): *Состојбата и проблемите на научно-испитувачката работа во обласите на педагошките науки во СФРЈ*. Просветно дело, Скопје. бр. 5-6/69:
99. Четириесет години слободен развој на воспитанието и образованието во Македонија (1943-1983). (1984). Зборник. Просветно дело, Скопје.
100. Шмит, В (1967): *Методологијата на училишната реформа*. Просветно дело, Скопје. бр. 7-8/67:
101. Шулески, Б. Мојсоски, С (1979): *Испитувања и резултати од експерименталната примена на методологијата за вреднување на воспитно-образовната работа во основните училишта во Охридска област*. Просветно дело, Скопје. бр. 7-8/79:

## ПРИЛОЗИ

**ПРЕГЛЕД НА ДОКТОРСКИ ДИСЕРТАЦИИ ОДБРАНЕТИ НА  
ИНСТИТУТОТ ЗА ПЕДАГОГИЈА НА ФИЛОЗОФСКИОТ  
ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ <sup>1</sup>**

Бр.	Презиме и име	Назив на дисертацијата	Год.
1.	Велковиќ Бранко	Душан Рајичиќ - живот и педагошко дело	1958
2.	Кантарциев Ристо	Школството во Македонија од крајот на XVIII век до 70-тите години на XIX век со особен осврт на македонското преродбенско училиште	1960
3.	Гилас Јагош	Српске школе на Косову и Метохији у условима турске владавине и национално ослободилачких покрета 1856-1912	1965
4.	Петровски Бранко	Прилог кон проучувањето на структурата на учебникот	1978
5.	Цветковиќ Саво	Степенот на образовно-воспитната ефикасност на програмираната настава по хемија	1980
6.	Петров Никола	Улогата на предучилишните установи во подготвувањето на децата за училиште кои растеле и се воспитувале во различни семејни услови	1980
7.	Ангеловски Крсте	Наставниците и иновациите во општообразовните училишта во Македонија	1981
8.	Росиќ Владимир	Улогата на практичниот фактор во дидактичката објективизација на насоченото образование низ работа	1981
9.	Јанкоски Драган	Влијанието на реформираните систем на насоченото средно-градежно образование врз продуктивноста на трудот	1982

<sup>1</sup> Податоците се земени од Архивата на Филозофскиот факултет.

- |     |                     |  |      |
|-----|---------------------|--|------|
| 10. | Смилевски Цветко    | Односот на единственоста и диференцираноста на производно-техничкото образование во почетната фаза на насоченото средно образование      | 1982 |
| 11. | Пастуовиќ Никола    | Андрагошкиот циклус во образовната практика на здружениот труд   | 1982 |
| 12. | Булаиќ Никола       | Андрагошко-дидактичките, психолошките и социјално-економските фактори како детерминантни структури и нивоа на мотивацијата за учење      | 1985 |
| 13. | Мицковиќ Натка      | Литературата за деца и нејзините воспитни можности   | 1986 |
| 14. | Адамческа Снежана   | Ефикасноста на ученичкиот тандем како облик на наставна работа   | 1988 |
| 15. | Лакинска Благородна | Самостојната работа на учениците со учебник и друг печатен текст во наставата во основното училиште                                      | 1989 |
| 16. | Тофовиќ Марија      | Позитивна емоционална атмосфера во наставата и факторите на нејзино формирање, со посебен осврт врз влијанието на уметничката литература | 1989 |
| 17. | Костова Марија      | Основните теориски проблеми во концепирањето на современото работно и политехничко образование   | 1989 |
| 18. | Килибарда Зоран     | Пожелните особини на наставниците на воените академии од гледиште на преференција на питомците   | 1990 |
| 19. | Камберски Киро      | Промените на системот на воспитанието и образованието во Македонија во периодот 1945-1975  | 1992 |

- |     |                     |  |      |
|-----|---------------------|--|------|
| 20. | Кундачина Миленко   | Фактори на оспособување на учениците за учество во заштита на животната средина    | 1992 |
| 21. | Цениќ Стојан        | Еден век образование на возрасните на југот на Србија од 1878 до 1974 година       | 1993 |
| 22. | Илиевски Александар | Народните универзитети во Македонија (1919-1941)                                   | 1995 |
| 23. | Ачовски Душан       | Наставата по математика од I до IV одделение во Македонија во периодот 1945 - 1990 | 1996 |
-

**ПРЕГЛЕД НА МАГИСТЕРСКИ ТРУДОВИ ОДБРАНЕТИ НА  
ИНСТИТУТОТ ЗА ПЕДАГОГИЈА НА ФИЛОЗОФСКИОТ  
ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ**

Бр.	Презиме и име	Назив на магистерската работа	Год.
1.	Адамчевска Снежана	Образовната телевизија и нејзината ефикасност во наставата по запознавање на природата во основното училиште	1983
2.	Тофовиќ-Камилова Марија	Предзнаењата на учениците и нивното влијание врз наставата по мајчин јазик во I одделение	1983
3.	Николова-Ристиќ Зорица	Социјалните ставови на родителите и нивното влијание врз вредносната ориентација на младите	1984
4.	Тодоровиќ Милован	Влијанието на социјалниот, економскиот и мотивациониот статус на посетителите на училиштата за основно образование на возрасните врз нивниот наставен успех	1985
5.	Цениќ Стојан	Ставовите на посетителите на политичките школи за содржината и методите на вопитно-образовната работа	1985
6.	Гоговска Ленка	Основните карактеристики на развојот на основното воспитание и образование во Скопје во периодот 1944/45 - 1984/85 година	1989
7.	Петров Иван	Организацијата на учењето и успехот на учениците во средношколските ученички домови	1990
8.	Ачовски Душан	Вреднувањето на програмата по математика за III и IV одделение на основното воспитание и образование во СР Македонија	1991



- |     |                      |  |      |
|-----|----------------------|--|------|
| 9.  | Делчева Јасмина      | Основно-школското воспитание и образование во периодот 1944-1958 година                                      | 1991 |
| 10. | Ташиќ Зорица         | Развој и основна обележја образовања и усавршавања наставника за основну школу на Косово и Метохији          | 1991 |
| 11. | Баткоска Лилјана     | Образовно-комуникациски модели во туризмот од гледиште на нивна прифатеност                                  | 1992 |
| 12. | Стојановски Таше     | Основни аспекти на демократизацијата на системот на основното и средното образование во Република Македонија | 1992 |
| 13. | Велковски Зоран      | Причини и мотиви за образовната партиципација и образовната неангажираност на возрасните                     | 1992 |
| 14. | Коскарова Розалина   | Третманот на општото образование во средните училишта во Македонија 1974-1990                                | 1993 |
| 15. | Илиќ Благоја         | Писменоста и описменувањето на возрасните како теоретски и методски проблем                                  | 1993 |
| 16. | Ангелоска Наташа     | Креативноста на децата во предучилишните установи  | 1993 |
| 17. | Станисављевиќ Зорица | Отвореноста на предучилишните установи кон потесната општествена средина-семејството                         | 1993 |
| 18. | Илиевски Александар  | Андрагошките воспитни системи во системот на СФРЈ и ГДР  | 1993 |
| 19. | Михајловски Владимир | Педагошката служба во функција на унапредувањето на воспитно-образовната работа и креативноста               | 1993 |

- |     |                     |  |      |
|-----|---------------------|--|------|
| 20. | Митревски Горѓи     | Семејството и предучилишните установи како фактор за воспитание на децата - нивно взаемно делување и соработка | 1993 |
| 21. | Алабашовска Лена    | Играта на детето и нејзиното педагошко организирање и изведување во предучилишните установи                    | 1994 |
| 22. | Никодиновска Сузана | Образовната телевизија-методска поставеност, воспитно-образовни вредности и примена во наставата               | 1994 |
| 23. | Стојановска Вера    | Акцелерацијата на учениците во основното училиште  | 1994 |
| 24. | Бараковска Анета    | Педагошките карактеристики на трансформацијата на Пионерската во Детска организација                           | 1994 |
| 25. | Маказлиева Јелица   | Прашањата, задачите и вежбите како дидактички компоненти во учебниците за одделенска настава                   | 1994 |
| 26. | Атанасоска Татјана  | Слободните активности - фактор за анимирање на слободното време на учениците во основното училиште             | 1994 |
| 27. | Котева Татјана      | Детето - рамноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието   | 1995 |
| 28. | Петрова Емилија     | Изградувањето на морални вредности кај учениците во средното образование                                       | 1995 |
| 29. | Кикукова Катица     | Семејството - родителите и нивното учество во предучилишните установи  | 1995 |
| 30. | Петрушева Славица   | Улогата на забавиштата во подготвувањето на децата за поаѓање на училиште                                      | 1995 |

- |     |                    |  |      |
|-----|--------------------|--|------|
| 31. | Мирасчиева Снежана | Примена на проблемската настава во основното училиште  | 1996 |
| 32. | Миовска Сузана     | Семејството како образовна средина   | 1996 |
| 33. | Петрова Мариета    | Креативноста на учениците низ слободните активности во основното училиште  | 1996 |
| 34. | Саид Виолета       | Вреднување на програмските содржини по запознавање на природата и општествената средина во предучилишните установи | 1996 |
| 35. | Угриновска Десанка | Воспитување за средината програмски и методички аспекти  | 1996 |
-

## СОДРЖИНА

Предговор .....	2
-----------------	---

### Прв дел :

## ПРОБЛЕМОТ НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО СВЕТСКИ РАМКИ

1.	ПРЕДУСЛОВИ ЗА ПОЈАВАТА НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО ОПШТЕСТВЕНИТЕ НАУКИ	
	• Атак на антипозитивистите .....	6
	• Феноменолошките идеи како предуслов за појавата на квалитативните истражувања .....	10
	• Етнометодологијата - алтернатива на позитивизмот .....	12
	• Симболички интеракционизам .....	12
	• Референци .....	15
2.	РАЗЛИКИ МЕЃУ КВАЛИТАТИВНИТЕ И КВАНТИ- ТАТИВНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА	
	• Две парадигми во научните истражувања .....	16
	• Разлики меѓу квалитативниот и квантитативниот истражувачки пристап .....	19
	• Природата на квалитативните истражувања .....	23
	• Референци .....	26
3.	СОВРЕМЕНИ КВАЛИТАТИВНИ ИСТРАЖУВАЊА	
	• Видови квалитативни истражувања .....	27
	• Мета-етнографија .....	41
	• Референци .....	43

4. ТЕКОТ И ЕТАПИТЕ НА КВАЛИТАТИВНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ	
• Текот на квалитативното истражување.....	44
• Избор на проблем за истражување.....	46
• Дизајнирање на истражувањето.....	47
• Собирање податоци.....	51
• Анализа и интерпретација на податоците.....	51
• Референци.....	59
5. ПРИМЕНА НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ТЕХНИКИ ВО ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА	
• Анализата на содржина како техника во квалитативните истражувања.....	60
• Примена на партиципативно набљудување во педагошките истражувања.....	63
• Појава и развој на техниката на партиципативно набљудување.....	63
• Систематско и партиципативно набљудување.....	66
• Методолошки прашања.....	67
• Техниката на интервју во педагошките истражувања.....	80
• Методолошки проблеми.....	83
• Етички дилеми.....	88
• Референци.....	94
6. ПОЛЕМИКИ ОКОЛУ СТАТУСОТ НА КВАЛИТАТИВНИТЕ ПЕДАГОШКИ ИСТРАЖУВАЊА	
• Poleмики.....	96
• Референци.....	104
• Некои позначајни имиња во светот на квалитативните истражувања.....	105

## Втор дел :

**КВАЛИТАТИВНИТЕ ПЕДАГОШКИ ИСТРАЖУВАЊА ВО  
МАКЕДОНИЈА**

ИСТОРИСКИ ОСВРТ НА РАЗВОЈОТ НА ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА.....	110
• Периодизации на развојот на педагошката наука .....	111
1. ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА ВО ПОВОЕНИОТ ПЕРИОД .....	113
• Референци.....	122
2. ПОЈАВА НА ПРВИТЕ КВАЛИТАТИВНИ ИСТРАЖУВАЊА ВО ОБЛАСТА НА ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО.....	124
• Референци.....	132
3. ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО МАКЕДОНИЈА ДО 1990 ГОДИНА .....	135
• Општи карактеристики .....	135
• Педагошките истражувања во Македонија во периодот 1970-1990 со посебен осврт на некои позначајни квантитативни и квалитативни истражувања.....	144
• Референци.....	152
4. ПЕДАГОШКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА ВО ПЕРИОДОТ 1991 - 1995 .....	156
• Општи карактеристики .....	156
• Краток осврт на педагошките истражувања во овој период.....	159
• Заклучок .....	169
• Референци.....	173

## Трет дел :

**ПАРТИЦИПАТИВНО НАБЉУДУВАЊЕ НА НАСТАВАТА ВО  
ЕДНА УЧИЛНИЦА**

(емпириско истражување)

Значење на истражувањето .....	177
Тек на истражувањето.....	178
Анализа и интерпретација на резултатите од партиципативното набљудување .....	187
Анализа и интерпретација на резултатите од интервјуто.....	246
Завршни согледувања од квалитативната анализа на податоците .....	265

## Четврти дел :

**ЗАКЛУЧОК**

Заклучок.....	276
---------------	-----

**ЛИТЕРАТУРА**

Странска литература .....	280
Домашна литература .....	292

**ПРИЛОЗИ**

Преглед на докторски дисертации одбранети на Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет - Скопје.....	300
Преглед на магистерски трудови одбранети на Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет - Скопје.....	303

## ТАБЕЛИ

Табела 1:

Карактеристики на квалитативните истражувања ..... 25

Табела 2:

Категории на податоци при дескриптивното набљудување на социјалните ситуации во училиштето ..... 70

## ШЕМИ

Шема 1:

Субјективен и објективен природ кон општествениите појави ..... 17

Шема 2:

Квалитативни и квантитативни техники на истражување ..... 22

Шема 3:

Вообичаен редослед на етапите кај квантитативните истражувања ..... 44

Шема 4:

Текој на етапите кај квалитативните истражувања ..... 46

Шема 5:

Синтезиран изглед на набљудуваната училница ..... 191