

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

OBRAZOVANJE ODRASLIH

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

IZDAVAČ:

Bosanski kulturni centar Sarajevo
i
Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza
visokih narodnih škola (dvv international)
Ured u Bosni i Hercegovini

ZA IZDAVAČA:

Mr. Marijo Pejić

REDAKCIJA ČASOPISA:

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić, prof. dr. Jusuf Žiga, prof. dr. Šefika Alibabić,
prof. dr. Mirjana Mavrak, Emir Avdagić, M.A., Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:

prof. dr. Miomir Despotović, Beograd, prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb;
prof. dr. Radivoje Kulić, Kosovska Mitrovica

GLAVNI I ODGOVORNI UREDNIK:

Emir Avdagić, M.A.

LEKTOR:

Srdan Arkoš, prof.

DTP:

Nusret Čustović, dipl. ing. el.

ŠTAMPA:

Kemigrafika Trade, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

Bosanski kulturni centar,
71000 Sarajevo, Branilaca Sarajeva 24, BiH
tel/fax: +387 33 205-538
e-mail: bkc@bih.net.ba

dvv international – Ured u Bosni i Hercegovini

Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo

tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290

e-mail: avdagic@dvv-international.ba

web: www.dvv-soe.org

www.dvv-international.de

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29. 10. 2001 godine, časopis «Obrazovanje odraslih» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.

Sadržaj:

ČLANCI

<i>Jovan Miljković, Tanja Dobrić</i> Mentorstvo u organizacijama.....	9
<i>Emir Avdagić</i> Metodološki pristupi u istraživanju menadžmenta obrazovanja odraslih	25
<i>Lejla Turčilo</i> Medijska pismenost kao "alat" za cjeloživotno razvijanje kompetencija za interakciju s medijima.....	47
<i>Bojan Ljujić, Tamara Nikolić-Maksić, Maja Maksimović</i> Epistemološke osnove istraživanja u obrazovanju odraslih.....	61

DOKUMENTI

<i>Službeni list Evropske unije</i> Odluka Vijeća Evrope o obnavljanju evropske agende o obrazovanju odraslih.....	81
--	----

HRONIKE, KRITIKE, POLEMIKE

<i>Joachim Knoll</i> Novo shvatanje obrazovanja	95
--	----

IZ PRAKSE OBRAZOVANJA ODRASLIH

<i>Azra Leho</i> Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja u BiH	107
--	-----

Content:

ARTICLES

- Jovan Miljković, Tanja Dobrić*
Mentorship in organisations.....9
- Emir Avdagić*
Methodological approaches of research on management
in adult education.....25
- Lejla Turčilo*
Media literacy as a "tool" for lifelong development
of competencies for interaction with media.....47
- Bojan Ljujić, Tamara Nikolić-Maksić, Maja Maksimović*
Epistemological basis of research on adult education61

DOCUMENTS

- Official Journal of the EU*
Resolution of the Council
of the European Union on recondition
of the European Agenda on Adult Education81

CHRONICLES, REVIEWS, POLEMICS

- Joachim Knoll*
New understanding of education95

FROM THE PRACTICE OF ADULT EDUCATION

- Azra Leho*
Subsequent acquisition of primary education in BiH107

Inhalt:

ARTIKEL

- Jovan Miljković, Tanja Dobrić*
Mentorschaft in Organisationen.....9
- Emir Avdagić*
Methodologische Ansätze der Forschung
im Bereich des Managements in der Erwachsenenbildung25
- Lejla Turčilo*
„Media literacy“ als Werkzeug zur lebenslangen Entwicklung
von Kompetenzen für die Interaktion mit den Medien47
- Bojan Ljujić, Tamara Nikolić-Maksić, Maja Maksimović*
Epistemologische Grundlagen der Forschung
in der Erwachsenenbildung.....61

DOKUMENTE

- Amtsblatt der EU*
Entschließung des Rates über eine erneuerte
europäische Agenda für die Erwachsenenbildung.....81

CHRONIKEN, KRITIKEN, POLEMIKEN

- Joachim Knoll*
Neues Verständnis von Bildung.....95

AUS DER PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

- Azra Leho*
Nachholende Allgemeinbildung in BiH.....107

Bojan Ljujić¹,
Tamara Nikolić-Maksić²,
Maja Maksimović³

EPISTEMOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH⁴

- Sažetak -

U ovom radu želimo da razmotrimo temeljne pretpostavke na kojima se istraživački rad u oblasti obrazovanja i učenja odraslih zasniva: naša uverenja o stvarnosti (ontologija) i naša uverenja o saznavanju unutar te stvarnosti (epistemologija). Ova uverenja neminovno oblikuju čovekove odluke koje usmeravaju njegove aktivnosti i uopšte angažovanje u svetu koji ga okružuje, pa tako i u samom planiranju i realizaciji naučnog istraživanja. U tom kontekstu, razumevanje bar nekih od tih uverenja postavlja se kao ključno za efektivnu kritiku i primenu rezultata istraživanja, a sve u cilju poboljšanja obrazovne prakse i teorijskog razmatranja njene opravdanosti.

Ključne reči: epistemološko-ontološki pristupi, istraživanja u obrazovanju odraslih, pozitivizam, antipozitivizam, postmodernizam.

Uvod

Najopštije gledano, istraživanje u konvencionalnom smislu predstavlja proces u kome se definiše oblast istraživanja, prikupljaju podaci, a zatim se

¹ **Bojan Ljujić**, istraživač-pripravnik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

² **Tamara Nikolić-Maksić**, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

³ **Maja Maksimović**, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu) „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj: 179060) koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

analiziraju i prezentuju na sistematičan i metodičan način. Na taj način, iako se usko tiče problema koji proističu iz obrazovne prakse, istraživanje samo po sebi ne predstavlja praksu i razlikuje se od nje. U svakom istraživanju se, bilo da se radi o prirodnim ili društvenim naukama, dolazi do izvesnih saznanja i na taj način ono neminovno sadrži i epistemološka pitanja. Svako naučno istraživanje je zasnovano na određenim epistemološkim pretpostavkama, iako to nije uvek eksplicirano. Štaviše, u najvećem broju slučajeva, te pretpostavke koje se odnose na pitanja šta je znanje i kako se do njega dolazi se podrazumevaju i ne smatraju vrednim razmatranja (Usher, Bryant & Johnston, 2005).

Sasvim je sigurno da način na koji posmatramo svet ima uticaj na ono što verujemo da znamo o njemu. Jasno je da je epistemologija u čvrstoj vezi sa ontologijom i bilo bi teško razmatrati ih odvojeno. S obzirom na to da svako od nas razume svet na drugačiji način, verovatno je ili čak izvesno da svi mi posedujemo drugačije "saznanje". Kada se radi o naučnim istraživanjima, važno je razumeti kako autori posmatraju svet i realnost, a samim tim i osnovu saznanja, na čemu baziraju svoj rad (Allison & Pomeroy, 2000), što nam omogućava da interpretiramo i koristimo takva istraživanja u daljem radu.

U tom smislu, potrebno je razmotriti širi kontekst koji se tiče prirode, svrhe i uopšte načina korišćenja istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih. Neminovno, od prirode istraživanja koje sprovodimo u oblasti obrazovanja odraslih zavisice i priroda dobijenih rezultata, koji dalje imaju uticaj na obrazovnu praksu. Samim tim, bitno je ispitati pretpostavke na kojima se istraživanja u ovoj oblasti baziraju.

U ovom radu želimo da skiciramo okvir koji istražuje prirodu saznanja (epistemologiju) i prirodu stvarnosti (ontologiju) u oblasti obrazovanja odraslih, sa dvojakim ciljem. Prvo, želimo da podstaknemo teoretičare i praktičare da razmotre sopstvene epistemološke i ontološke preferencije i shvatanja; drugo, želimo da ukažemo na značaj kritičkog pristupa razmatranju različitih istraživačkih napora u ovoj oblasti.

Različiti pristupi u razmatranju epistemologije istraživanja

Opšte odrednice

U literaturi koja se bavi istraživanjima u oblasti obrazovanja, aktuelno je slaganje autora o postojanju i aktuelnosti više epistemološko-metodoloških pristupa (Savićević, 2011; 1996; 1994; Cohen, Manion, Morrison, 2007;

Howe, 2003; Scott, 2000; Potkonjak, 1977). I pored toga, oni se drugačije klasifikuju i predstavljaju, na različite načine se prilazi njihovom tumačenju i objašnjenju. Među autorima ne postoji jedinstveno viđenje o kojim se to većim kategorijama epistemološko-metodoloških pristupa radi te se one imenuju na različite načine i objašnjavaju posredstvom specifičnih elemenata koji se prepoznaju kao ključni. Ove neusklađenosti su više terminološke prirode, a utisak je da je suština zajednička.

Najveći deo rada posvećen je pristupima koji obrazovnu praksu u manjoj ili većoj meri stavljaju u prvi plan. Ovo ističemo zbog činjenice da je u jednom trenutku dominirao istraživački pristup koji Potkonjak (1977) naziva *deduktivno-racionalno-filozofski* pristup u proučavanju obrazovanja, čiji je najpoznatiji predstavnik Johann Friedrich Herbart, a prema kom je empirija potpuno sekundarna - nije niti polazište niti izvor, a ni kriterijum istinitosti saznanja koja se tiču obrazovanja. Empirija se zapravo mora uklapati u racionalne okvire i šeme. Istinitost i vrednost vaspitne empirije se dokazuje na osnovu usaglašenosti s polaznim stavovima, pedagoškim principima i normama do kojih se došlo deduktivnim putem. Ovakav pristup, negirajući induktivni put dolaženja do saznanja, propisuje kakva bi praksa trebalo da bude, u čemu se ogleda njegov normativni karakter. Kako se praksa negira, nema empirijskih istraživanja, a negira se i kontekst u kome se dešava obrazovna stvarnost - ona se proučava na racionalno-filozofskom nivou. U ideji da se pedagogija ne treba izdvajati iz filozofije, već se, naprotiv, na njoj mora naučno temeljiti, prepoznaje se osnovni put za saznavanje pedagoške problematike, a to je filozofski, tj. racionalni, spekulativni put.

Razmatrajući probleme istraživanja obrazovanja, Cohen, Manion i Morrison (2007) bave se pitanjem društvene stvarnosti u celini, gde se obrazovanje odraslih javlja kao jedan od njenih aspekata. Ovi autori ističu da se u istraživanju društvenih fenomena javljaju četiri tipa pretpostavki o društvenoj stvarnosti. Jedan je *ontološke* prirode i tiče se same suštine društvenih fenomena koji se ispituju, a društvena stvarnost se s jedne strane posmatra kao realno postojeća i data nezavisno od ljudske svesti, a s druge strane kao rezultat i produkt ljudske svesti, kao nešto što ne egzistira bez ljudi tj. njihovog znanja o tome.

Drugi tip pretpostavki koji je za nas od većeg značaja je više *epistemološkog* karaktera, a odnosi se na samu suštinu saznanja, njegovu prirodu i oblike, kako se do njega može doći i kako se može prenositi drugim ljudima. Upravo u domenu ovih pretpostavki nailazimo na specifičnosti viđenja ranije pomenutih autora, koji navode da u zavisnosti od toga kakvi su stavovi prema ranije navedenim elementima dolazi do grupisanja u kategorije pozi-

tivista ili antipozitivista. Prema pozitivistima znanja su merljiva, objektivna i dostupna čulima, od istraživača se očekuje da bude posmatrač i da ostane veran metodama prirodnih nauka. S druge strane, antipozitivisti posmatraju znanje kao subjektivno, lično i jedinstveno, a samim tim pretpostavlja se uplitanje istraživača u sam predmet istraživanja, a time i odbacivanje metodologije prirodnih nauka.

Treći tip pretpostavki odnosi se na *ljudsku prirodu* i odnos ljudi prema okolini. U ovom kontekstu se govori o determinizmu koji podrazumeva mehaničko respondivno delovanje na dešavanja u okolini, a s druge strane o voluntarizmu, prema kome je čovek inicijator sopstvenih delovanja i koji aktivno menja okolinu.

Četvrti tip pretpostavki, koji je za nas takođe značajan, a koji dosta zavisi od prethodne tri pretpostavke, je *metodološke* prirode. Dakle, u zavisnosti od ontoloških, epistemoloških predstava, kao i predstava o čovjekovoj prirodi i njegovom odnosu prema okruženju, zavisice i shvatanje metodologije neophodne za dolaženje do konkretnih podataka koji se tiču predmeta istraživanja nekog društvenog fenomena. Tako, može se govoriti o nomotetskom pristupu, koji karakteriše upotreba procedura i metoda za dolaženje do generalnih zakona, a koji podrazumeva shvatanje da svet i društvena realnost postoje nezavisno od ljudske svesti, kao i da su dešavanja u okolini nezavisna od uticaja čoveka. S druge strane, imamo idiografski pristup koji, na ontološkom nivou, podrazumeva postojanje različitih interpretacija i iskustava koja se tiču sveta i realnosti što nas okružuje i podrazumeva antipozitivističku epistemologiju i aktivnog čoveka koji učestvuje u socijalnim dešavanjima koja ga okružuju te ih aktivno menja u skladu sa sopstvenim viđenjima.

U skladu sa svime rečenim, Cohen, Manion i Morrison (2007) razlikuju dva pristupa u društvenima naukama tj. u proučavanju društvenih fenomena, među kojima je i obrazovanje, a to su *subjektivni* i *objektivni* pristup. Subjektivni pristup podrazumeva ontološki nominalizam, epistemološki antipozitivizam, voluntarizam u domenu ljudske prirode i idiografsku metodologiju. Nasuprot ovome, objektivni pristup podrazumeva ontološki realizam, epistemološki pozitivizam, determinizam u domenu ljudske prirode i nomotetsku metodologiju.

Objektivni pristup u istraživanjima obrazovanja odraslih

Iako je pozitivistički pristup problemima koji potiču iz sfere društvene realnosti prisutan od antičkog perioda, *pozitivizam* se kao filozofski pravac javlja u 19. veku a njegovim osnivačem se smatra Auguste Comte. U osnovi

nastanka i razvoja pozitivizma jeste snažan polet prirodnih nauka u 18. i 19. veku, a tu se pre svega misli na fiziku, mehaniku, hemiju i biologiju. Najviše zasluga za uvođenje pozitivizma u proučavanje problema obrazovanja pripadaju Herbertu Spenceru i Emileu Durkheimu.

U skladu s pozitivističkim pristupom i shvatanjima, jedini relevantan izvor informacija, saznanja i činjenica jeste empirija. Prava znanja su samo ona do kojih se dolazi na osnovu iskustva, a do njih se može doći jedino primenom tehnika posmatranja ili u eksperimentalnim situacijama. Samo ono znanje do kojeg se dolazi čulnim putem je pravo znanje. Samo ono što je egzistirajuće i dostupno za ljudska čula, ono što je, prema Comteovoj terminologiji, pozitivno dato relevantno je s aspekta pozitivizma. Tu se prepoznaje bitna karakteristika pozitivizma i pristalica ovog pravca, a to je težnja k objektivnosti, koja treba da dominira u društvenim naukama. Svaka subjektivnost nije poželjna i nema joj mesta u nauci. U tom smislu istraživači se, kako bi zadržali šansu da dođu do relevantnih saznanja, moraju držati dalje od predmeta proučavanja, ne smeju ni na koji način uticati na njega kroz proces proučavanja, a vrednosni sistem istraživača ne sme da utiče na rezultate istraživanja i dolaženja do saznanja o pojavama u društvenim naukama. Dakle, situacija koja postoji između istraživača i istraživanog objekta je vrednosno slobodna i rasterećena.

U pozitivizmu je aktuelno jedinstvo prirodnih i društvenih nauka, a ono se ogleda u nekoliko domena. Prirodne i društvene nauke posmatraju i proučavaju iste pojave, metodi prirodnih nauka se direktno preslikavaju u društvene nauke. Po sredi je eksperimentalna/manipulativna metoda, teži se potvrđivanju hipoteza uz dominantan kvantitativan pristup, dok među istraživačkim tehnikama dominira testiranje (pre i nakon delovanja eksperimentalnog faktora) uz prisustvo eksperimentalne i kontrolne grupe ispitanika (Allison & Pomeroy, 2000, 94). Rezultati istraživanja se u društvenim naukama formulišu u terminima koji su paralelni s onima u prirodnima naukama. Izvođenje zaključaka i generalizacije se u društvenim naukama odvijaju na isti način kao i u prirodnima naukama. Ovo ilustruju Allison i Pomeroy (*Ibid.*, 94) dajući primer istraživačkog rezultata. Uzimajući za predmet istraživanja 'samopouzdanje i programi rekreacije na otvorenom', kao mogući nalaz ovi autori navode: „Programi rekreacije na otvorenom doprinose povećanju samopouzdanja.“

Prema pozitivističkom shvatanju, znanje je merljivo, ono se može kvantifikovati, samim tim dolazi se do veoma preciznih i tačnih saznanja o predmetima ispitivanja. Takođe, znanje se javlja u šablonima, saznavanje je usmereno k utvrđivanju veza i povezanosti među pojavama koje se istražuju

i koje se saznaju, a moguća je i klasifikacija inače neuporedivih i nespojivih podataka.

Pozitivistički pristup pretpostavlja društveni determinizam. To bi značilo da različiti društveni događaji imaju svoje uzroke, da su događaji determinisani pojedinim okolnostima. Prema takvim shvatanjima društvene nauke se temelje na uverenjima da se uzročne veze koje vladaju među društvenim pojavama mogu razotkriti i shvatiti, ali i eksplicirati kroz prihvaćene termine. U tom smislu moguće je doći do zakona i zakonitosti koje se odnose na društvene pojave (po sličnim principima kako se to čini u prirodnim naukama). Na ovaj način kontekst u kome se društvene pojave javljaju je u potpunosti zanemaren, on se posmatra jedino u vidu konstante, nepromenljive i bezuticajnog elementa, s aspekta društvenih pojava. Takođe, zahvaljujući zakonima, pozitivisti imaju čvrstu osnovu za opisivanje dešavanja u društvenom svetu, ali i za njegovo predviđanje i kontrolisanje. Objekti, događaji i ljudi ne menjaju se bitno tokom vremena pa je moguće izvoditi generalizacije koje će trajati izvesno vreme. Pored determinizma, pozitivizam podrazumeva i empirizam. To bi značilo da su relevantna ona znanja koja se mogu proveriti u iskustvu, a validnost znanja se zasniva na ponovljivosti.

S aspekta nivoa opštosti sa kog se pristupa pojavama u pozitivizmu, može se reći da je u okviru njega prihvaćen induktivni put. Pored toga što je indukcija osnovni metodološki put dolaženja do saznanja o ispitivanim fenomenima, dedukcija se potpuno isključuje, ona je nepoželjna i sasvim neadekvatan put dolaženja do saznanja o društvenoj stvarnosti, pa samim tim i saznanja o obrazovanju.

U pozitivizmu su znanja, predmeti posmatranja i ljudi postvareni, prema njima se ophodi kao prema objektima tj. stvarima, a veza koja se uspostavlja je jednosmerna, ne postoji povratna informacija. Ovo postvarenje vaspitno-obrazovne empirije koje je karakteristično za pozitivizam donekle je isporovocirano težnjom k potpunom svođenju relevantnosti saznanja na čulno dostupnu empiriju, a takođe kristališe još jednu karakteristiku pozitivizma: parcijalno posmatranje pojava koje su relevantne s aspekta proučavanja. Delovi pojedinih fenomena se proučavaju izolovano od konteksta i nezavisno od celine, oni se od celine veštački izdvajaju, a kada se dođe do određenih podataka o njima, oni se veštački integrišu u celinu.

Zasnivajući svoju studiju na razmatranju epistemoloških i ontoloških pristupa koji su prisutni u proučavanju obrazovanja, Scott (2000), između ostalog, govori o naivnom realizmu, u čijoj se osnovi nalaze pozitivistička i empiristička shvatanja. Pozitivistička shvatanja prepoznaju se u fenomenalizmu, koji podrazumeva da naučnici u društvenim naukama treba da se kon-

centrišu samo na površinu proučavanog predmeta bez zalaženja u ono što je nedostupno na prvi pogled i što se nalazi ispod površine; nominalizmu, koji podrazumeva da se svet sastoji iz socijalnih i fizičkih elemenata koji se ne mogu pojednostaviti na bilo koji način, fizički i društveni svet postoje nezavisno od percepcije istraživača pa predmetu istraživanja treba pristupati nezavisno od vrednosnog sistema koji poseduju istraživači; logički produžetak nominalizma je razdvajanje vrednosnog od činjeničnog; i jedinstvu naučnog metoda, koji podrazumeva postojanje jednog naučnog metoda i pristupa koji je zajednički za prirodne i društvene nauke.

Empirizam, koji je takođe u osnovi naivnog realizma, podrazumeva da znanja o svetu dolaze isključivo putem čula, mozak se pasivno dopunjuje znanjima, promene su nezavisne od iskustava različitih posmatrača, ne postoje veze između različitih dešavanja, ona se mogu razumeti nezavisno od drugih prethodnih iskustava.

U savremenoj literaturi se govori i o *postpozitivizmu* u okviru kog je evidentno izvesno ublažavanje postavki pozitivističkog pristupa. Iako je koncentracija i dalje na objašnjenju, predviđanju i kontroli, u ontološkoj i epistemološkoj ravni primetne su određene različitosti između ovih pristupa. U ontološkom smislu, za postpozitivizam je karakterističan kritički realizam, koji implicira postojanje stvarnosti nezavisno od istraživača, ali ona nije savršeno razumljiva te je predviđanje moguće samo u okvirima verovatnoće. Na epistemološkom nivou i dalje dominira dualizam, doduše modifikovani, teži se objektivnosti, nalazi se definišu kao verovatne istine, a potvrđene hipoteze se određuju kao verovatne naučne činjenice i zakoni. I metodologija je ublažena u odnosu na pozitivističku, pa se govori o modifikovanoj eksperimentalnoj/manipulativnoj metodi koja može uključiti i kvalitativne elemente, dok su istraživačke tehnike iste kao u pozitivističkom eksperimentu. Rezultat istraživanja ranije pomenutog predmeta mogao bi biti: „Programi rekreacije na otvorenom mogu doprineti povećanju samopouzdanja“ (Allison & Pomeroy, 2000, 94).

Subjektivni pristup u istraživanjima obrazovanja odraslih

Antipozitivistički pristupi u proučavanju obrazovanja odraslih javljaju se kao opozicija pozitivističkim postavkama. Najčešće razmatrani pristupi u ovoj kategoriji su *interpretativni*, koji se označavaju i kao *konstruktivistički*, od onih autora koji žele da istaknu stav prema kome se znanje konstruiše u zajedničkoj akciji interakcijom istraživača i ispitanika (Grbich, 2001; Allison & Pomeroy, 2000) ili *hermeneutički*, kod onih koji ističu razumevanje

(Schleiermacher, Heidegger, Dilthey i Habermas) (Savićević, 1996), i *kritički*, karakterističan za sledbenike Frankfurtske škole.

Cohen, Manion i Morrison (2007) navode da su osnovna obeležja antipozitivističkih pristupa u proučavanju obrazovanja sledeća:

- Ljudi su slobodni i kreativni u svojim akcijama, ponašaju se u skladu sa sopstvenim namerama kreirajući značenja u svojim aktivnostima i putem tih aktivnosti
- Ljudi aktivno konstruišu sopstvene socijalne svetove, oni nisu pasivni kakvim ih pozitivizam vidi
- Situacije su promenljive i prolazne, a ne statične i fiksirane; događaji i ponašanja se razvijaju kroz vreme i značajno su pod uticajem konteksta - to su situacione aktivnosti
- Događaji i ljudi su jedinstveni i značajno su nedostupni generalizacijama
- Posvećenost fenomenu koji se proučava je od izuzetnog značaja
- Ljudi interpretiraju događaje, kontekste i situacije i ponašaju se u skladu s tim interpretacijama
- Postoji više interpretacija i perspektiva na jedan isti događaj ili situaciju
- Stvarnost je višeslojna i kompleksna, ona nije objekat koji se može otkriti i meriti
- Mnogi događaji nisu svodivi na simplifikovanu interpretaciju, pa su složena objašnjenja prihvatljivija od redukovanih, jer takva objašnjenja pre opisuju kompleksnu stvarnost nego ona uprošćena
- Ispitivanje se vrši pre s aspekta participanata u istraživanjima nego istraživača

Interpretativni/konstruktivistički pristup

Koncentrišući se na interpretativni pristup, Cohen, Manion i Morrison (2007) ističu da je u okviru njega osnovno interesovanje usmereno na individualni. Centralna nastojanja se odnose na razumevanje subjektivnog sveta ljudskog iskustva. Kako bi se očuvao integritet fenomena koji se istražuje, čine se napori da se prodre unutar pojedinca i da se fenomen sagleda i razume iz njegovog ugla.

Interpretativni pristup podrazumeva koncentrisanje na aktivnost tj. akcije individue koja se proučava u kontekstu vaspitno-obrazovne problematike, što nije u skladu s pozitivizmom, koji se koncentriše na ponašanje koje je spolja vidljivo i čulima dostupno. Shvatanje aktivnosti ili akcije ne podrazumeva sa-

mo spoljnu dimenziju već i unutrašnju - akcija se posmatra kao smisleno ponašanje ili misaono ponašanje. Dakle, nije bitno samo ponašanje u pozitivističkom smislu već i ono što se nalazi u njegovoj osnovi (misli, osećanja, motivi i sl.). Aktivnost je namerna delatnost koja je orijentisana prema budućnosti, ona ima smisla samo za onoga ko je realizuje, pa je za potrebe istraživanja neophodna podela iskustava između istraživača i ispitanika.

Interpretativizam uzima individuu kao polaznu tačku u istraživanju i ključno je razumevanje njene interpretacije sveta koji je okružuje. Teoretska znanja su nastajuća, ona se moraju pojaviti iz pojedinačnih situacija, moraju biti zasnovana na podacima koji su rezultat istraživačkog čina. Teorija ne prethodi istraživanju, ona ga sledi. Istraživački rad je usmeren direktno na iskustvo i razumevanje kako bi se na njima gradila teorija. Prikupljeni podaci uključuju mišljenja i svrhe onih ljudi koji su bili njihov izvor. Odatle, teorija koja nastaje na ovaj način ima smisla samo za one na koje se odnosi. Cilj interpretativnog naučnog istraživanja je razumevanje načina na koji se stvarne okolnosti dešavaju na određenom mestu u određeno vreme i njihovo poređenje s onim što će se desiti u neko drugo vreme i na nekom drugom mestu. Na taj način teorija postaje set mišljenja kojim se stiče uvid i razumevanje ljudskog ponašanja.

Najčešći metodološki pristup u interpretativizmu je hermeneutički. Primena hermeneutike shvaćene kao veštine, umetnosti ili teorije interpretacije ili razumevanja (Allison & Pomeroy, 2000; Savićević, 1996) podrazumeva povratnu informaciju ispitanicima, od kojih se očekuje potvrda o ispravnosti njene interpretacije. Aktuelne su istraživačke tehnike poput grupnog intervjuisanja i fokus-grupa. Vraćajući se na primer koji daju Allison i Pomeroy (2000, 94), nalaz u interpretativnom istraživanju mogao bi da bude: „Ispitanici su se složili oko toga da je, od učestvovanja u programima rekreiranja na otvorenom, porast samopouzdanja evidentan u mnogim situacijama kod kuće.“

Kritička teorija

Predstavnici Frankfurtske škole, među kojima se ističu Adorno, Marcuse, Horkheimer, Fromm, a naročito Habermas, ističu koncept *emancipacije* i oko njega se gradi celokupna kritička teorija i specifičnosti ovoga pristupa (Cohen, Manion i Morrison, 2007). Sa epistemološkog stanovišta, izrazito je značajan Habermasov koncept *interesa* (Savićević, 1996). Ovaj autor imao je uverenje da u društvu vladaju određeni interesi koji ne služe većini, da

dominiraju nelegitimni interesi koji obezbeđuju i garantuju prava i slobode manjini, dok je većina pod uticajem represivnih faktora. Zadatak kritičke teorije je da utvrdi koji su to nelegitimni interesi, kao i da ih preobrazi kako bi oni vodili pojedince i društvo prema demokratiji.

Kako navode Cohen, Manion i Morrison (2007), Habermas je smatrao da saznanje služi različitim područjima interesa. Interese kreira društvo, a oni su sastavni deo saznanja, jer oblikuju ono što se ubraja u predmet saznavanja. Tako, govori se o *tehničkim* interesima koji se odnose na pozitivističku filozofiju, gde su predmeti saznanja pasivni (o čemu je bilo reči kada smo govorili o pozitivizmu), a znanje kome se teži je instrumentalno. Cilj ovog interesa je da se uspostavi izvestan stepen predviđanja i kontrole. Dalje, Habermas govori o *praktičnim* interesima koji su karakteristični za hermeneutiku i interpretativni pristup, a razumevanje i tumačenje jesu ciljevi koji se kriju iza ovog interesa. Kritička teorija zastupa i vodi se trećom vrstom interesa, a to su *emancipatorski* interesi, kojima je cilj emancipacija i sloboda. Emancipatorski interes ne odbacuje prethodna dva, on ih obuhvata, ali ih i nadilazi koncentrisanjem na *praxis*, koji se označava kao delovanje obogaćeno refleksijom čiji je cilj da vodi ka emancipaciji i oslobođenju.

Zanimljivo je viđenje koje predstavnici kritičke teorije imaju prema racionalnosti (How, 2003; Savićević, 1996). Kako zapaža How (2003), kritičari usložnjavaju koncept racionalnosti govoreći o dva tipa razuma. S jedne strane je instrumentalna racionalnost i razum, gde se prepoznaje i osnovni koncept kritičke teorije, a to je koncept interesa. Ovaj razum ima za cilj da dovede do željenih rezultata na najbrži i najefikasniji mogući način uz primenu različitih tehnoloških sredstava. S druge strane nalaze se komunikaciona racionalnost i komunikativni razum, koji su razmatrani u okviru Habermasove komunikacione teorije, a prema njoj je komunikacija sredstvo za dolaženje do konsenzusa, i to je suštinska čovekova odlika, koja je preduslov stvaranja demokratskog društva i dostizanja glavnog cilja, a to je emancipacija. U takvoj situaciji komunikativne kompetencije predstavljaju ključne kompetencije za ostvarenje društvenog i individualnog ideala - emancipacije. U skladu sa shvatanjem racionalnosti, Habermas prepoznaje dve vrste akcije. Postoji instrumentalna akcija, koja odgovara instrumentalnom razumu i komunikativna akcija koja odgovara komunikativnom razumu, a koja je usmerena na postizanje kompromisa (Freundlieb, Hudson, & Rundell, 2004; How, 2003; Bottomore, 2003). Komunikacija se nalazi u osnovi ljudskog konsenzusa, ona nije aktivnost koja se primenjuje s vremena na vreme, već je aktivnost ukorenjena u suštini ljudskog bića. Tako, posredstvom komunikacije koja se odvija u uslovima komunikacione kompetentnosti učesnika u 'ideal-

noj govornoj situaciji', koja podrazumeva da svaki učesnik ima podjednaku šansu da izrazi svoje stavove, bez pritisaka koji dolaze od spoljnih ideoloških struktura, pokreće se konkretna akcija i praktična delatnost, naravno, usmerena prema ostvarenju demokratije i emancipacije. Prethodni koncepti karakteristični za kritičku teoriju uveravaju nas da je kritička teorija usmerena na promenu, ona na specifičan način objedinjuje celokupan vremenski kontinuum.

U okviru kritičkog pristupa predmet istraživanja nije postvaren, ne smatra se objektom koji je pasivan, već se smatra aktivnim subjektom. Sasvim je smisljeno da u istraživanjima dominira interakcija između dva subjekta, jer predmet istraživanja nisu fizičke stvari, već ljudska bića. Odatle je opravdano što se odstupa od interakcije subjekt-objekt. Takođe, istraživači i sami učestvuju u istraživanjima zbog uverenja da je nemoguće doći do relevantnih znanja o pojavi koja se ispituje ukoliko se zanemaruju pojedini elementi konteksta u kome se ona nalazi, što istraživači sigurno jesu. Dakle, s metodološkog aspekta, dominira involvirajući dijalog s ispitanicima koji su izvor informacija (Allison & Pomeroy, 2000, 94). U kritičkoj teoriji nije aktuelna vrednosna neutralnost, koja se s jedne strane odbacuje kao nepotrebna, a s druge strane karakteriše kao nedostižna u društvenim istraživanjima (Cohen, Manion i Morrison, 2007; Freundlieb, Hudson, & Rundell, 2004; How, 2003; Savićević, 1996). U okviru ovog pristupa dominiraju etnografske i biografske tehnike, kao i intervjuisanje. Mogući nalaz na primeru istraživačkog predmeta Allisona i Pomeroya (2000, 94) bio bi: „Samopouzdanje žena je povećano u manjoj meri u odnosu na muškarce za vreme programa rekreacije na otvorenom.“

Kvantitativno-kvalitativna debata

Iz prethodnih razmatranja se može videti da je pozitivizam takav pristup stvarnosti prema kojem ona postoji negde izvan nas i treba je saznati, i u tom smislu predstavlja najtradicionalniji pristup istraživanju u društvenim naukama. Postpozitivizam dovodi u pitanje ovakav pogled na stvarnost izražavajući shvatanje da možemo jedino utvrditi ono što je verovatno pre nego ono što predstavlja činjenicu. Kritička teorija razmatra svrhu istraživanja i njegov uticaj na društvo. Konstruktivizam se fokusira na značenje koje individue i grupe daju svetu koji ih okružuje.

Na osnovu učinjene analize može se doći do sličnih zaključaka do kojih dolazi Howe (2003), a koji ukazuju na to da pozitivizam i njegov prodor u

proučavanje problema obrazovanja i logična opoziciona reakcija na ovaj pravac dovode do izvesnih raskola, podela i dogmatizacije. Prvenstveno se misli na postojanje dve dogme koje Howe naziva *kvantitativno-kvalitativna* dogma i *činjenično-vrednosna* dogma.

Prva dogma konstruiše razliku između dva radikalno drugačija epistemološka pristupa - kvantitativnog koji je u skladu s pozitivističkom epistemologijom i kvalitativnog koji pretpostavlja interpretativnu epistemologiju. U tom smislu se danas govori o dva metodološka pristupa istraživanjima obrazovanja - kvantitativna metodologija i kvalitativna metodologija.

Druga dogma pravi oštru razliku između činjenica i vrednosti i povlači crtu između dva radikalno različita domena znanja, baveći se problematikom koja se odnosi na to šta se svrstava u relevantna saznanja, a šta ne. Ova dogma zapravo predstavlja konkretnu pojavu jednog opštijeg raskola, gde činjenična strana podazumeva racionalnost, naučnost, značenja, kogniciju, objektivnost i istinu, a vrednosna strana iracionalnost, politiku i ideologiju, interese, ishode, subjektivnost i moć.

Još 1979. godine Rainbow i Sullivan (Howe, 1998) primetili su epistemološki zaokret od pozitivizma k interpretativizmu u društvenim naukama, karakterističan za drugu polovinu 20. veka, koji su nazvali interpretativni zaokret

Teza kvantitativno-kvalitativne debate, prema kojoj istraživači u oblasti društvenih nauka, pa tako i obrazovanja, treba da se opredele za jednu od te dve paradigme, prema mišljenju Howea (1998), odavno je prevaziđena. Prema njegovom mišljenju, danas, ako nije prevladao, interpretativizam svakako postaje sve dominantniji i u oblasti obrazovanja ima velike posledice za kurikulum, teoriju obrazovanja i političku misiju obrazovanja uopšte. Ono na šta on ukazuje jeste nova debata u okviru interpretativne paradigme u postmodernističkom kontekstu, koja se odvija između postmodernista i transformista.

Epistemološki pristup istraživanju obrazovanja odraslih iz postmodernističke perspektive

Specifična kombinacija ontoloških, epistemoloških i metodoloških postavki karakteristična je za *postmodernistički* pristup istraživanju obrazovnih fenomena. Kao antipozitivističku orijentaciju, postmodernizam karakteriše većina obeležja o kojima u kontekstu antipozitivizma govore Cohen, Manion i Morrison (2007). U svetlu postmodernizma, svet je kompleksan i haoti-

čan, a stvarnost višestruko konstruisana i tranzitivna, a metanarativi⁵ koji propagiraju univerzalne istine i tvrdnje nisu dovoljni da se ovako viđena realnost objasni. Dovodi se u pitanje dolaženje do saznanja putem sistematskog empirijskog posmatranja ili eksperimenta posredstvom razuma, ili je, s druge strane, potreban prvi korak promena posmatranja sveta, i konstrukcija novog sveta koji se istražuje. Drugim rečima, u postmodernizmu, ontologija prethodi epistemologiji (McHale, 1992 prema Usher, Bryant i Johnston, 2005). U postmodernizmu ne postoji univerzalno i apsolutno znanje. „Umesto jedne istine i jedne izvesnosti, autori su spremni da prihvate da postoje mnoge istine i da je jedina izvesnost – neizvesnost“ (Usher, Bryant i Johnston, 2005, 205). U prvom planu je kompleksnost, neizvesnost, heterogenost i različitost. Pre se govori o značenju nego o znanju, a ono je višestruko i subjektivno, što implicira postojanje više istina. Značenja predstavljaju individualne kreacije koje zahtevaju interpretaciju, pregovaranje i dekonstrukciju. Svako rasvetljavanje znanja moguće je u kontekstu interaktivne komunikacije. Prema postmodernizmu, da bi se spoznao fenomen obrazovanja, neophodno je razbiti društvene i kulturne konstrukte koji određuju na koji način ćemo upoznavati obrazovnu realnost. Remećenje i preispitivanje ovih konstrukata, kao i višestrukost u pristupu, neophodni su da bi se oni obelodanili, a time narušilo stanje stvari u kome su interesi moći zaštićeni, a većina se drži pod kontrolom, bez alternativnog objašnjenja i mogućnosti za drugačije viđenje.

Kao glavne karakteristike postmodernističkog pristupa u istraživanju obrazovanja, po uzoru na rezultate analize koju je uradila Grbich (2007, 10), izdvajamo sledeće:

- Favorizovanje mini-narativa koji objašnjavaju situacije smeštene u posebne kontekste u kojima nema pretenzija ka bilo kakvoj apstrakciji, univerzalnosti i objektivnosti
- Ublažavanje objašnjavajuće moći metanarativa u korist deskriptivnog dokumentovanja specifičnih procesa
- Isticanje glavne uloge individualne interpretacije – objektivna realnost ne postoji, a istina i stvarnost svoje mesto zauzimaju u značenjima koja se konstruišu u skladu sa subjektivnim percepcijama životnih iskustava. Ovakvim narativima se rasvetljava samo deo izabranog obrazovnog problema, koji je i sam konstruisana refle-

⁵ Metanarativ je velika legitimizirajuća priča, čija je glavna karakteristika apstrakcija u odnosu na vreme, mesto i kulturni kontekst (primeri takvih priča su neizbežan progres nauke i velike političke priče, kao što su liberalizam i marksizam).

ksija ograničena vremenom i kontekstom, trenutna impresija 'istine' ograničene konstrukcijama i interpretacijama istraživača i ispitanika, koja je takođe fleksibilna u smislu potencijala da se menja i pomera s daljim proticanjem vremena i izmenom konteksta

- Zamena objektivnosti reflektivnom subjektivnošću, koja predstavlja konstantno reflektivan i samokritički proces koji istraživač sprovodi u svim stadijumima obrazovnog istraživanja
- Viđenje istine, razuma i logike kao društvenih i kulturnih konstrukata koji mogu da objasne značenja jedino u specifičnim kulturnim kontekstima
- Zastupanje teze o višestrukosti obrazovne realnosti
- Uzimanje vremenski i kontekstualno uslovljenih stanovišta svih pojedinaca koji čine uzorak u jednom obrazovnom istraživanju za validna, isticanje značaja subjektivnosti, prihvatanje mnoštva identiteta, uvažavanje relacija između istraživača i subjekata u istraživanju i njihovo preplitanje u konstruisanju značenja kroz razmenu interpretacija i reinterpretacija
- Isticanje ironije, razigranosti, iluzije, parodije, improvizacije i satire usmerene k drugima i prema sebi, kao i korišćenje različitih medija u istraživačkoj naraciji
- Insistiranje na višestrukom oglašavanju (kroz montaže zvuka, teksta, muzike i fragmentarnih slika), kojim se predlažu različite perspektive bez konačnih odgovora, i prevazilaženju dvodimenzionalnosti u istraživanju obrazovanja uvođenjem čitaoca u istraživački proces kako bi doprineo sa stanovišta ličnog iskustva

Opšti nedostaci koji se upućuju postmodernizmu odnose se, pre svega, na zanemarivanje jezika i dekonstrukciju diskursa, jer to može voditi u nihilizam i kolaps znanja. Takođe, odbacivanje objektivnosti i nedostatak preciznosti sputava istraživače i čitaoce u dolaženju do čvrstih zaključaka, a 'montaže' socijalne realnosti su previše ograničene i kao takve ne obezbeđuju informacije na kojima se zasnivaju (političke) odluke. Odbacivanje meta-narativa, logike i racionalnosti vodi k osiromašenim teorijskim objašnjenjima. Privilegovanje i marginalizacija, iako se odbacuju i kritikuju u postmodernizmu, i dalje su sredstva kojima se on služi, a odbacivanje istine nije pokolebalo postmoderniste u potrazi za sopstvenim verzijama istine (Grbich, 2007, 11).

Postmodernizam i nova epistemološka debata

Specifičnu epistemološku kritiku postmodernizma dao je Howe (1998), koji razlikuje dva pravca u okviru postmodernizma: *postmodernistički* i *transformistički*. Epistemološki gledano, postmodernisti se nadovezuju na interpretativiste, koji opet dele epistemologiju s konstruktivistima. Svi oni odbacuju shvatanje po kome se do znanja dolazi korak po korak akumulacijom sve većeg i sve kompleksnijeg rasporeda pasivno primljenih i neutralnih opservacija (kao što to pretpostavlja pozitivistiki pristup istraživanjima). „Umesto toga, znanje, naročito kada se radi o društvenim naukama, mora biti shvaćeno kao aktivno konstruisano i samim tim, ne kao neutralno, već kulturološki i istorijski uslovljeno, obojeno moralnim i političkim vrednostima, služeći određenim interesima i svrsi“ (Howe, 1998, 14). Interpretativisti ipak ne uspevaju da odgovore na pitanje da li je onda znanje (ili ono što prolazi kao znanje) samo to (kulturno-istorijski artefakt i kolekcija moralnih i političkih načela koja služe određenim interesima), dok postmodernisti i transformisti nude različit odgovor na to. S obzirom da je glavni fokus stavljen na kritiku i nepriznavanje metanarativa karakterističnih za modernizam, postmodernistički odgovor je *da* (ili nemaju argumenata da odgovor bude *ne*). Već ovo je, prema mišljenju ovog autora, dovoljno za opštu epistemološku kritiku koju treba uputiti postmodernizmu, a to je neizbežni relativizam i samopobijanje, jer ostajući dosledan negiranju metanarativa, nije u stanju da opravda postojanje bilo kakvog saznanja. Naime, ako je svako saznanje čvrsto vezano za kontekst i samo maska za ostvarivanje interesa i moći, to bi se onda odnosilo i na svako saznanje generisano istraživanjima u okviru postmodernističke paradigme. Tako, znanje postaje iluzija, a implikacije su radikalni relativizam i nihilizam. Na taj način postmodernisti ne mogu da krenu dalje od početne tačke i područje istraživačke prakse ostavljaju neucrtanim i bez krajnje destinacije. Transformisti, iako se slažu s postmodernistima u odbacivanju tradicionalne filozofske postavke o traganju za ultimativnim epistemološkim temeljima koji prevazilaze moguće ljudsko iskustvo, ne smatraju da je ovakvo 'prevazilaženje epistemologije' napuštanje saznanja i tretiranje racionalnosti kao iluzije dovoljno. Oni svoj zadatak vide u traganju za odbranjivim koncepcijama saznanja i racionalnosti zasnovanim upravo na mogućem ljudskom iskustvu. U tom smislu, oni se pre nadovezuju na modernizam, umesto postmodernističkog napora za raskidanjem i raskorakom.

U ovom novom, kako ga on naziva, interpretativnom zaokretu, filozofska debata se vodi između onih koji traže novo razumevanje prirode saznanja, racionalnosti, istine i objektivnosti (transformista) i onih koji su spremni da

napuste sve ovo smatrajući ga pogrešnim projektom modernizma (postmodernista). Ono što im je svakako zajedničko jeste uvažavanje subjektivnosti (kao generalno prihvatanje interpretativnog zaokreta i konstruktivističke epistemologije), potreba za dekonstrukcijom (s obzirom na to da je društvena stvarnost obojena vrednostima, interesima i potrebom za moći) i transformacija (kao krajnji cilj istraživanja u obrazovanju) u pravedniji i demokratičniji obrazovni sistem, a na taj način i pravednije i demokratičnije društvo.

Zaključak

Prikaz različitih paradigmi omogućava uvid u to kako je svet istraživanja u društvenim naukama, pa samim tim i u oblasti obrazovanja odraslih, daleko od objedinjenja u svojim uverenjima, pristupima i metodološkim rešenjima. Različiti pristupi istraživanju imaju značajan uticaj na vrstu dobijenih rezultata, te je bitno pristupati njihovom razmatranju sa svešću o istraživačkom pristupu svakom konkretnom istraživanju ili istraživačkoj paradigmi koja leži u njihovoj osnovi.

Ovakvi različiti pristupi, svaki sa svojim setom uverenja, interesovanja i tačkama fokusa, često se formiraju oko kvantitativnih ili kvalitativnih metoda. Istraživači koji koriste kvalitativne metode se u većoj meri bore za legitimitet svojih metoda nego oni koji koriste kvantitativne. Razlog tome najčešće se vidi u tome što su kvalitativne metode nailazile na različite poteškoće prihvatanja u disciplinama društvenih nauka (Grbich, 2007; Usher, Bryant i Johnston, 2005; Boyatzis, 1997, prema: Allison i Pomeroy, 2000). Kako neki od autora argumentuju, deo ovih poteškoća prouzrokovan je pogrešnom impresijom da u slučaju kvalitativnih istraživanja izostaje rigorozan metodološki postupak i procedura, te se na taj način narušavaju zahtevi za objektivnošću. Istovremeno, istraživači koji favorizuju kvalitativna istraživanja upućuju značajan obim kritike kvantitativnim istraživanjima, do te mere da neki autori (Ruddock i Hopkins, 1985, prema: Allison i Pomeroy, 2000) naglašavaju da se radi o prilično 'nefer' kritici i svojevrsnom negativizmu prema ovoj vrsti istraživanja. Ovakva razjedinjenost među istraživačima, kritika i debate odvele su istraživače k naizgled beskonačnoj polemici, koja se često označava kao rat paradigmi (Miles i Huberman, 1994, prema: *Ibid.*). Deluje da u postmodernističkom kontekstu postoji težnja da se ovakva epistemološka dihotomija prevaziđe ili bar izostaje napor da se ona produbljuje. Drugim rečima, postmodernistički pristup raskida s pozitivističko-empirističkom (objektivno/subjektivno) dihotomijom te se, nasuprot tome, trudi da pokaže da su navodno uzaja-

mno isključive suprotnosti zapravo međusobno povezane i sadržane, te shodno tome predlaže alternative koje predstavljaju radikalni izazov i kritiku dominantnih epistemoloških paradigmi i njihovih diskursa.

Deluje da se Allison i Pomeroy (2000) s pravom pitaju da li je konstatovati činjenicu da postoje različite paradigme i ostati na toj konstataciji dovoljno, što dalje implicira dalja pitanja koja idu u pravcu postojanja manje ili više ispravnih načina poznavanja sveta i samim tim i postojanje manje ili više ispravnih paradigmi. Slažemo se s autorima u njihovom zaključku da postoje ne ispravne, već manje ili više prikladne paradigme i istraživačke metode, a da njihov izbor zavisi od istraživačkog pitanja i konteksta oko kojeg se istraživanje organizuje. Kritičari 'metodološke eksplozije' često brinu oko fragmentacije svojih disciplina, ali kako navodi Gergen (2001) takve brige imaju smisla samo ako neko smatra da jedan glas treba da prevlada – jedna ontologija, jedna epistemologija i jedan sistem vrednosti za sve. Nasuprot tome, u postmodernističkom kontekstu, raznolikost i mnoštvo različitih metoda su više nego dobrodošle. „Ovde, vrata su otvorena mnogostrukosti tradicija čiji smo deo, kao i neprekidnom dijalogu s neograničenim kreativnim potencijalom“ (*Ibid.*, 811).

„Ako istraživač odluči da promeni pristup u istraživanju i promeni fokus u odnosu na istraživačka pitanja koja postavlja (epistemološki preokret), to znači da on pokušava da razume stvarnost na drugačiji način (ontološki preokret)“ (Allison i Pomeroy, 2000, 96). Ovakav preokret je često potreban da bi se mogli opravdati naponi koji se čine u planiranju i realizaciji istraživanja sa ciljem da se na najbolji mogući način dođe do razumevanja istraživane stvarnosti. Da bi do toga došlo, potrebna je posvećenost osvetljavanju fenomena koji se istražuje, zatim, stalno praćenje i upoznavanje s trendovima u istraživanju u društvenim naukama, iskorak iz poznatog i naučenog, a pre svega – otvorenost za novo i drugačije.

EPISTEMOLOGICAL BASIS OF RESEARCH ON ADULT EDUCATION

- Abstract -

In this paper we want to consider the underlying assumptions on which the research work is based in adult education and learning: our beliefs about reality (ontology) and our beliefs about cognition within that reality (epistemology). These

beliefs inevitably shape human decisions which direct the activities and general engagement in the world that surrounds us, thus in the planning and realisation of scientific research. In this context, to understand at least some of these beliefs is crucial to effective critique and application of research results, with the aim to improve educational practice and theoretical consideration of its eligibility.

Key words: epistemological-ontological approaches, research in adult education, positivism, anti-positivism, postmodernism.

Literatura:

- **Allison, P. and Pomeroy, E.** (2000). How Shall We «Know?» Epistemological Concerns in Research in Experiential Education. *The Journal of Experiential Education*. 23 (2), 91-98.
- **Bottomore, T.** (2003). *The Frankfurt School and its Critics*. London/New York Routledge.
- **Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K.** (2007). *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- **Freundlieb, D., Hudson, W. and Rundell, J.** (Eds.) (2004). *Social and Critical Theory Vol.1 - Critical Theory After Habermas*. Leiden/Boston: Koninklijke Brill NV.
- **Gergen, K. J.** (2001). Psychological Science in a Postmodern Context. *American Psychologist*. 56 (10), 803-813.
- **Grbich, C.** (2007). *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. London: SAGE Publications.
- **How, A.** (2003). *Critical Theory*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- **Howe, K. R.** (2003). *Closing Methodological Divides - Toward Democratic Educational Research*. New York/Boston/Dodrecht/London/Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- **Howe, K. R.** (1998). The Interpretive Turn and the New Debate in Education. *Educational Researcher*, 27 (8), 13-21.
- **Potkonjak, N.** (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta/ Institut za pedagoška istraživanja.
- **Savićević, D.** (1994). Savremeni teorijsko-metodološki pristupi u andragoškim istraživanjima. *Andragoške studije*, 1 (1-2), 9-32.
- **Savićević, D.** (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Niš: Učiteljski fakultet.
- **Savićević, D.** (2011). *Uvod u metodologiju andragogije*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- **Scott, D.** (2000). *Realism and Educational Research - New Perspectives and Possibilities*. London/New York: Routledge Falmer (Taylor & Francis Imprint).
- **Usher, R., Bryant, I. and Johnston, R.** (2005). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*. New York: Routledge Falmer.