



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



Драган Партало

**ПЕДАГОШКЕ И МЕТОДОЛОШКЕ ВРИЈЕДНОСТИ
СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА У ИСТРАЖИВАЊУ
КВАЛИТЕТА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2020.



UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY



Dragan Partalo

**THE PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL
RELEVANCE OF CASE STUDIES FOR RESEARCHING
THE QUALITY OF UNIVERSITY TEACHING**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2020

Информације о ментору и докторској дисертацији

Ментор: академик др Драго Бранковић, редовни професор и професор емеритус, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Наслов докторске дисертације: Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе

Резиме: У раду се, на основу анализе савремених теоријских схватања о студији случаја, расправља о комплексним питањима њеног епистемолошко-методолошког утемељења. Разматрају се проблеми појмовног одређења и класификације студије случаја, парадигматског утемељења, међуодноса са научном теоријом, специфичности тока њене реализације и оцјене квалитета истраживања. Разматрање наведених проблема је резултирало идентификацијом педагошких и методолошких вриједности студије случаја као истраживачке стратегије. Циљ емпиријског истраживања подразумијева утврђивање педагошких и методолошких вриједности различитих типова студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе. У овом истраживању случај је квалитет универзитетске наставе. Ово методолошко истраживање има двије димензије: 1. студија случаја искустава студената о квалитету универзитетске наставе и 2. анализа педагошких и методолошких вриједности спроведене студије случаја (метаметодолошка перспектива). Засебно су спроведене квантитативна, квалитативна, мјешовита и партиципацијска студија случаја. У квантитативној студији случаја скалом ставова о квалитету наставе испитано је 866 студента 23 студијска програма Универзитета у Бањој Луци. Утврђени квантитативни показатељи квалитета наставе су интерпретирани уз уважавање контекста случаја. Квалитативна студија случаја спроведена је реализацијом четири фокус групе са студентима шест студијских програма Филозофског факултета. Анализа транскрипта фокус група подразумијевала је индуктивну изградњу „теорије квалитета универзитетске наставе“ (утемељена теорија). У мјешовитој студији случаја укрштени су подаци квантитативне студије случаја (само узорак студената Филозофског факултета) са подацима квалитативне студије случаја (фокус групе). Триангулација квантитативних и квалитативних података о искуствима студената о квалитету наставе

указује на њихово конвергирање и компленетарност. Партиципаторна студија случаја реализована је током једног семестра са три студијске групе студента Филозофског факултета. Истраживач (наставник) је уз активну партиципацију студената реализовао наставу примјењујући методичке поступке утемељене на обиљежјима квалитетне наставе њемачког дидактичара Хилберта Мајера (Hilbert Meyer). Налази четири истраживања указују на сљедеће педагошке и методолошке вриједности студије случаја: унапређење наставне праксе, могућност осмишљавања просвјетних политика, изградња дијалога, креативности и рефлексивности учесника истраживања, уважавање контекстуалних фактора, дубинско разумијевање случаја и друге које су разматране у раду.

Кључне ријечи: методолошко истраживање, студија случаја, универзитетска настава, истраживање квалитета наставе.

Научна област: Педагогија

Научно поље: Општа педагогија

Класификациона ознака: S 270

Тип одабране лиценце Креативне заједнице: ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

Information about the mentor and doctoral dissertation

Mentor: Drago Branković, academician, full professor and professor emeritus, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

Title of doctoral dissertation: The pedagogical and methodological relevance of case studies for researching the quality of university teaching

Summary: In this thesis, the epistemological and methodological grounds for case studies are discussed, based on an analysis of contemporary theoretical underpinnings. The problems of the conceptual definition and classification of case studies are considered, along with those of their paradigmatic foundation, relation to scientific theory, specifics of the process of their conduct, and research quality evaluation. Consideration of these problems resulted in the recognition of the pedagogical and methodological relevance of using case studies as a research strategy. The empirical research sought to determine the pedagogical and methodological relevance of different types of case studies in examining students' experience of the quality of university education. In this research, the case is the quality of university teaching. There are two aspects to this methodological research: 1. a case study of students' experience of the quality of university teaching and 2. analysis of the pedagogical and methodological pertinence of the case study conducted (a metamethodological perspective). Separate quantitative, qualitative, mixed and participatory case studies were conducted. In the quantitative case study, 866 students from 23 departments at the University of Banja Luka were surveyed using a questionnaire on attitudes toward the quality of teaching. The quantitative indicators of the quality of teaching identified were interpreted with reference to the context of the case. The qualitative case study was conducted with four focus groups comprising students from six departments of the Faculty of Philosophy. Analysis of the transcripts of the focus groups necessitated that a 'theory of the quality of university teaching' be formulated inductively (grounded theory). In the mixed case study, the data obtained in the quantitative case study (only those obtained with the students of the Faculty of Philosophy) were combined with the data obtained in the qualitative case study (focus groups). The triangulation used showed the convergence and complementarity of the quantitative and qualitative data regarding students' experience of the quality of teaching. The participatory

case study was conducted during one semester with three study groups of students of the Faculty of Philosophy. With the active participation of students, the researcher (teacher) gave lessons in accordance with the methodical procedures based on the principles of quality teaching as laid down by the German didactician Hilbert Meyer. The findings of the four studies indicate the following pedagogical and methodological values of case studies: they improve the practice of teaching, aid the design of educational policies, help participants develop their ability to achieve dialogue, while stimulating their creativity and reflexivity, help to appreciate contextual factors, allow an in-depth understanding of the case, as well as other, as discussed in the paper.

Keywords: methodological research, case study, university teaching, research on teaching quality.

Scientific discipline: Pedagogy

Scientific subdiscipline: General pedagogy

Classification: S 270

Creative Commons License: Attribution + Noncommercial (CC BY-NC)

САДРЖАЈ

УВОД	1
ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОУЧАВАЊУ ПРОБЛЕМА	3
Проблем термилошко-појмовног одређења студије случаја	4
Историјски преглед развоја схватања о студији случаја	23
Теоријско-методолошки проблеми класификације студија случаја	29
Епистемолошко-методолошке основе студије случаја	38
Парадигматско утемељење студије случаја.....	38
Међуоднос научне теорије и студије случаја.....	45
Проблеми квалитета студије случаја.....	56
Ток спровођења студије случаја.....	70
Вриједности студије случаја	79
О квалитету универзитетске наставе	89
МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	96
Приступ проблему истраживања и предмет истраживања	97
Циљеви и хипотезе истраживања	104
Дефинисање случаја и јединица анализе	105
Методе, технике и инструменти истраживања	106
Научно - истраживачке методе	106
Истраживачке технике и инструменти	108
Популација и узорак истраживања	110
Квантитативна и квалитативна обрада података	112
Организација и ток истраживања	113
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА	115
Квантитативна студија случаја о квалитету универзитетске наставе.....	116
Факторска анализа скале ставова студента о квалитету универзитетске наставе.....	116
Анализа дескриптивних статистичких показатеља.....	124

Разлике у ставовима студента о квалитету универзитетске наставе.....	128
Квалитативна студија случаја о квалитету универзитетске наставе.....	131
Компетенције универзитетских наставника и квалитет наставе.....	132
Компетенције асистената и квалитет наставе.....	136
Студентска партиципација у настави и ваннаставним активностима	137
Материјално-технички услови факултета.....	139
Мјешовита студија случаја о квалитету универзитетске наставе.....	141
Партиципацијска студија случаја о квалитету универзитетске наставе.....	147
Активности унапређења наставе методологије и статистике.....	148
Како су студенти вредновали наставу?.....	149
Рефлексија о партиципацијској студији случаја.....	151
ЗАКЉУЧЦИ	154
ЛИТЕРАТУРА	158
ПРИЛОЗИ	178
Прилог 1: Скала ставова	179
Прилог 2: Протокол за фокус групу	186
Прилог 3: Факторска анализа скале	188
Прилог 4: Релијабилност скале	232
Прилог 5: Статистичке табеле (дескриптивна статистика, анализа варијансе).....	248
Прилог 6: Транскрипт фокус групе.....	311
Прилог 7: Приказ начина обраде квалитативних података.....	345
Прилог 8: Партиципацијска студија случаја (евалуацијски листићи, планови рада, и др.)	353

УВОД

Методолошка истраживања представљају извориште нових методолошких сазнања и стога су веома значајна за епистемолошки статус сваке науке. Овај рад управо садржи једно методолошко истраживање чији је основни проблем разматрање вриједности студије случаја као истраживачке стратегије. Проучавати и истраживати студију случаја био је велики изазов. У научном миљеу наших простора студија случаја је запостављена и потиснута на маргине методолошких промишљања. Ријетки су радови домаћих аутора који се свеобухватно баве студијом случаја, о овој истраживачкој стратегији се не пише, не расправља, не воде полемике, чак се и не оспорава и не критикује, као што је то случај у иностраним методолошким изворима. Рад на овој дисертацији нас је увјерио, а надамо се да ћемо такво увјерење пренијети и на читаоце, да студија случаја као истраживачка стратегија има снажан потенцијал у процесу сазнавања педагошких, и шире, друштвених појава. Стога смо теоријски оквир рада намјерно поставили широко (трансдисциплинарно) како би био на добробит, вјерујемо да није претенциозно, истраживачима не само у педагогији него и у другим друштвеним наукама. Али, поред сазнајног интереса, студија случаја је усмјерена и на практични интерес, па отуда у наслову рада атрибути „педагошке“ (практичне) и „методолошке“ (сазнајне) вриједности студије случаја. Определили смо се да педагошке и методолошке вриједности студије случаја анализирамо истражујући феномен (случај) „квалитет универзитетске наставе“. Такав избор је вишеструко одређен: 1. професионалним интересовањем и петнаестогодишњим искуством у универзитетској настави, 2. намјером да се афирмише педагошки поглед на феномен квалитета универзитетске наставе не занемарујући друге приступе (економски, административни, правни и сл.) и 3. могућношћу да у улози истраживача цјеловитије сагледамо феномен квалитета наставе укључујући и његове контекстуалне чиниоце. Упоредо са студијом случаја квалитета универзитетске наставе „спровели“ смо још једно истраживање које је, у ствари, крајња сврха нашег рада – утврђивање педагошких и методолошких вриједности реализоване студије случаја о квалитету универзитетске наставе.

Три су кључна дијела овог рада: теоријско утемељење истраживања, методолошки оквир истраживања, те излагање резултата и њихова интерпретација. Теоријску анализу нашег истраживачког проблема започели смо анализом дефиниција произашлих из различитих парадигматских и дисциплинарних

опредјелења која је допринијела извођењу радне дефиниције студије случаја. Пратећи развој студије случаја од почетка 20. до првих деценија 21. вијека, дат је цјеловитији историјски преглед развоја схватања о студији случаја, те уочена разноврсност у схватању њених основних својстава. Мноштеност и разноврсност студије случаја уочена је и у сагледавању теоријско-методолошких проблема класификације студије случаја које су условљене епистемолошким, парадигматским, теоријским, дисциплинарним, аксиолошким и другим факторима. Надаље, у теоријској анализи епистемолошко-методолошких основа студије случаја сагледали смо парадигматске основе студије случаја као оквира сваког научног истраживања, међуоднос научне теорије и студије случаја, проблем квалитета студије случаја и ток спровођења студије случаја. Посљедња два потпоглавља теоријског утемељења посветили смо проблему одређења педагошких и методолошких вриједности студије случаја, те промишљањима о квалитету универзитетске наставе. У поглављу које се односи на методологију емпиријског дијела истраживања образложени су приступ проблему и предмет истраживања, циљеви и задаци истраживања, хипотезе истраживања, дефинисање случаја и јединица анализе, кориштене методе, технике и инструменти истраживања, те други методолошки елементи истраживања. Наредни дио рада односи се на елаборирање и дискусију резултата истраживања. Потпоглавља овог дијела рада су логички надовезана на постављене задатке и хипотезе истраживања. Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе су разматрана кроз четири сегмента, тј. кроз анализу квантитативне, квалитативне, мјешовите и партиципацијске студије случаја.

Идеје које желимо афирмисати у овом раду су: повезивање педагошке теорије са педагошком праксом, комплементарна примјена квантитативног и квалитативног приступа истраживању, холистичност, трансдисциплинарност уз уважавање дисциплинарности, и др. Заступамо став да се наведене „велике идеје“ могу остварити и међусобно прожети управо кроз студију случаја. Такво становиште је као ход по жици, носи одређен ризик и несигурност, али је, из истог разлога, и проблем на којем вриједи радити.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОУЧАВАЊУ ПРОБЛЕМА

Проблем термиолошко-појмовног одређења студије случаја

Прије него приступимо анализи основних епистемолошких и методолошких карактеристика студије случаја, сматрамо неопходним размотрити проблем њеног термиолошког и појмовног одређења. *Шта је студија случаја?* је добар примјер питања које је лако поставити, али на које је тешко одговорити (Bassey, 1999). Геринг (Gerring, 2007) је приликом суочавања са различитим дефиницијама студије случаја указао да се ради о „компликованој ситуацији“ и својеврсном „дефиницијском хаосу“. Аутори су сагласни да упркос популарности, те разноврсној и учесталој примјени студије случаја, постоји несагласје и конфузија у вези са њеним појмовним одређењем (Bassey, 1999; Mills, Harrison, Franklin & Birks, 2017; Levy, 2008; Lincoln & Guba, 1985; Ragin & Becker, 1992; Rule & Mitchell, 2015). Стога је неопходно систематично приказати и критички анализирати различита термиолошка и појмовна одређења студије случаја, а затим извести властиту радну дефиницију.

Што се тиче самог термина, иако се најчешће користи термиолошка одредница *студија случаја*, у изворима налазимо и сљедеће синтагме: историја случаја, метод случаја, запис или снимак случаја, контрола случаја, истраживање случаја, испитивање случаја, истраживање засновано на случају, преглед случаја, извјештај о случају и анализа случаја. У свим наведеним примјерима замијењен је термин *студија* са терминима истраживање, метод, анализа и др. Анализирајући овакву термиолошку разноврсност Банђур и Поткоњак (1999) закључују да она произилази од епистемолошко-методолошког истицања одређене компоненте у процесу истраживања као што су анализа, студија, историја и др. Овај проблем долази до изражаја код оних аутора који у истом тексту користе поменуте термине у истом значењу, што може додатно допринијети дефиницијским нејасноћама и конфузији о којима пишу методолози. Знатно рјеђе аутори замјењују термин случај неким другим термином као што су јединица, предмет, ентитет, објекат и примјер. Међутим, неки аутори јасно врше дистинкцију термина студија случаја од других термиолошких рјешења, као што су, на примјер, историја случаја (Merriam-Webster Online Dictionary, 2019; Hays, 2004) или преглед случаја и извјештај о случају (Zucker, 2009). У овом раду опредјељујемо се за синтагму *студија случаја*. Најзначајнији аутори у овој области (Bassey, 1999; Campbell, 1975; Creswell, 2007; Flyvbjerg, 2011, 2006; Gerring, 2004, 2007; MacDonald & Walker, 1975; Merriam, 1998,

2010; Simons, 1996; Stake, 2010, 1995; Yin, 2007, 2009) користе термин студија случаја – Case study. Додуше, они су сагласни само у одређењу назива, али не и дефинисању, теоријско-парадигматском утемељењу, сврси, типологији и осталим карактеристикама студије случаја. Домаћи аутори су, такође, определијени за термин студија случаја (Банђур и Поткоњак, 1999; Вујисић – Живковић, 2004; Fajgelj, 2014; Gojkov, Krulj i Kundačina, 2009; Halmi, 2005; Milosavljević, 2013; Popadić, Pavlović i Žeželj, 2018; Ristić, 2006, 2016; Савићевић, 2011; Slunjski, 2011; Шевкушић, 2008, 2011). Душан Савићевић (2011) наизмјенично користи термине студија случаја и проучавање случаја у синонимном значењу. Изузетак је схватање Марије Богдановић (1993) која разликује метод случаја (начин истраживања), анализу случаја (етапа анализе података) и студију случаја („производ“ истраживања). Ипак, ради се само о терминолошком размимоилажењу, јер оно што Богдановић назива методом случаја други аутори означавају као студију случаја. За Богдановић термин студија означава текст – извјештај о истраживаном случају, а за друге ауторе студија означава истраживање (студирати = истраживати, проучавати, изучавати). Међутим, анализом кључних методолошких елемената као што су бирање узорка (случаја), изворе података који се користе, начин спровођења истраживања и писања извјештаја, везу са теоријом и сл., долазимо до закључка да управо терминолошко рјешење студија случаја може покрити сву разноликост, разнородност и комплексност таквог истраживања. Детаљна елаборација наведених елемената превазишла би смисао овог поглавља, те ћемо о њима писати у наредним поглављима.

Израженију разноликост и противрјечности уочавамо приликом анализе појмовних одређења – дефиниција студије случаја. Кључни методолошки проблем приликом дефинисања студије случаја односи се на избор случаја и постављање његових граница (Flyvbjerg, 2011; Gillham, 2000; Levy, 2008). Расправа о случају укључује и питање како истраживачи бирају неки случај или зашто бирају случај који ће истраживати (Ragin, 1999; Stake; 1995; Yin; 2009). Прво, случај се бира зато што је екстреман и тиме представља процес или феномен у чистој форми. Супротно, случај се бира и истражује јер је типичан, а студија случаја се предузима како би се детаљно и дубински спознали уобичајени процеси и праксе. Случајеви могу бити интересантни за истраживаче и због њиховог историјског или културног значаја као зачетници успостављања стандарда који могу бити подражавани од стране других. Случајеви се могу истражити и као примјери који потврђују или оспоравају неку

теорију, дакле, из теоријских разлога. Врло често, случај је сам по себи случај, јер се ради о комплексном феномену који је везан за контекст или је осјетљив на контекст. Одговор на питање *Ко или шта може бити случај?* може допринијети разумијевању обима и садржаја самог појма студија случаја. Да ли је случај ученик, група ученика, школа или је то неки догађај (нпр. такмичење), или неки процес (нпр. реформа курикулума) и сл? На основу анализе доступних извора, у Табели 1 дајемо приказ 11 могућих одговора на постављено питање.

Табела 1. *Ко/шта може бити случај?*

Р.б.	Случај може бити:	Аутори
1.	Појединац (ученик, наставник, директор...)	Gillham (2000), Halmi (2005), Hancock & Algozzine (2006), Miles & Huberman (1994), Hays (2004), Woodside (2010), De Vaus (2001), Encyclopedia of Case Study Research (2010a), Cohen, Manion & Morrison (2007), Stake (2010), Kohn, (1997), Шевкушић (2011), Yin (2007, 2009), Taylor, Dossick & Garvin (2011), Johnson, Reynolds & Mycoff (2016), Creswell (2007), Fajgelj (2014), Банђур и Поткоњак (1999), Milosavljević (2013), Mason & Bramble (1997), Patton (2002).
2.	Група (породица, домаћинство, школско одјељење, клика...)	Gillham (2000), Halmi (2005), Abercrombie, Hill & Turner (1984), Miles & Huberman (1994), Hancock & Algozzine (2006), Hays (2004), De Vaus (2001), Cohen et al., (2007), Stake (2010), Шевкушић (2011), Yin (2007, 2009), Fajgelj (2014), Банђур и Поткоњак (1999), Patton (2002), Milosavljević (2013), Mason & Bramble (1997), Woodside, (2010).
3.	Организација, институција (школа, универзитет, фабрика, агенција, болница...)	Gillham (2000), Halmi (2005), Rowley (2002), Gerring (2004, 2007), Miles & Huberman (1994), Encyclopedia of Case Study Research (2010a), Cohen et al., (2007), Patton (2002), Stake (2010), Шевкушић (2011), Taylor, Dossick & Garvin (2011), Fajgelj (2014), Банђур и Поткоњак (1999), Milosavljević (2013), Johnson et al., (2016), Mason & Bramble (1997), Woodside, (2010).
4.	Локална заједница (нпр. село, насеље, град...)	Halmi (2005), Cohen et al., (2007), Patton (2002), Банђур и Поткоњак (1999).
5.	Култура (у ширем значењу или у ужем значењу, нпр. људски артефакти)	Halmi (2005), Stake (2010), Fajgelj (2014), Woodside, (2010), Patton (2002).
6.	Систем као засебна цјелина (ограничен систем)	Halmi (2005), Hancock & Algozzine (2006), Gerring (2004), Stake (2010), Creswell (2007), Merriam (2009), Patton (2002), Cohen, Manion & Morrison (2007).
7.	Феномен (или ентитет)	Yin (2007, 2009), Abercrombie (1984), Hays (2004), Gerring (2004; 2007), Miles and Huberman (1994), Encyclopedia of Case

		Study Research (2010a), Cohen et al., (2007), Stake (2010), Paré (2001), Van Wynsberghe & Khan (2007), Eckstein (2000), Mills, Harrison, Franklin & Birks (2017), Anderson, Crabtree, Steele & McDaniel (2005), Бујисић – Живковић (2004), Mason & Bramble (1997).
8.	Шира заједница (нпр. нација, држава, индустрија, професија, друштвена класа...)	Gillham (2000), Gerring (2004), Woodside, (2010), Patton (2002).
9.	Догађај, дешавање (пресељење, развод, чин насиља у школи...)	Schell (1992), Hancock & Algozzine (2006), Gerring (2004), De Vaus (2001), Encyclopedia of Case Study Research (2010a), Kohn, (1997), Van Wynsberghe & Khan (2007), Creswell (2002), Patton (2002), Mills, Harrison, Franklin & Birks (2017).
10.	Програм, пројекат (програм/пројекат реформе школског система, програм политичке странке, програм-концепт обуке за учење,...)	Hays (2004), Stake (2010), Шевкушић (2011), Yin (2007, 2009), Johnson et al. (2016) Miles & Huberman (1994), Patton (2002), Taylor, Dossick & Garvin (2011), Van Wynsberghe & Khan (2007), Mills, Harrison, Franklin & Birks (2017), Manson & Bramble (1997), Hancock & Algozzine (2006).
11.	Динамика у поједином околностима (процеси, односи, примјери у акцији, образовна и школска пракса, временски период...)	Eisenhardt (1989), De Vaus (2001), Stake (2010), Шевкушић (2011), Miles & Huberman (1994), MacDonald and Walker (1975), Yin (2007, 2009), Taylor, Dossick & Garvin (2011), Barth & Thomas (2012), Johnson et al. (2016) Van Wynsberghe & Khan (2007), Creswell (2002), Milosavljević (2013), Cohen, Manion & Morrison (2007), Woodside (2010), Hancock & Algozzine (2006).

Наведена одређења случаја налазимо у три ситуације: 1) унутар дефиниција студије случаја, 2) у склопу дефиниција појма случај, 3) приликом навођења основних својстава студије случаја. Неки аутори дају само уопштена и генеричка одређења (феномен, ентитет, појединачно и сл.), други аутори наводе конкретније одреднице (појединац, група, организација, систем, култура, догађај и сл.), трећи прецизно наводе који су појединци, групе, институције, догађаји, системи пројекти у питању (ученик, наставник, породица, одјељење, школа, универзитет, програм реформе школе, процес неформалног образовања наставника у неком временском периоду и сл.), док четврта група аутора комбинује претходно наведена три нивоа. Према томе, наведених 11 одговора на питање ко/шта може бити случај се, донекле, и преклапају. Најопштије одређење је феномен под који се може подвести свих осталих десет категорија. Или, на примјер, одређење „ограничен систем“ је, такође,

генеричког карактера, јер се може односити на неки пројекат, групу, организацију, ширу друштвену или локалну заједницу, па чак и на појединца.

Поред одговора на питање „Ко/шта може бити случај?“ за разумијевање појма студија случаја потребно је размотрити схватања о појму случај. Гилем (Gillham, 2000) сматра да не можемо прецизно дефинисати студију случаја ако прво не дефинишемо појам случај. Према његовом схватању случај се може дефинисати са четири одреднице: „то је јединица људске дјелатности у реалном свијету; која се може проучавати или разумјети само у контексту; која постоји овдје и сада; која се спаја са својим контекстом, тако да је тешко извући прецизне границе“ (Gillham, 2000: 1). Анализа наведених одредница указује да случај истражујемо у контексту, те да га је потребно просторно и временски дефинисати („овдје и сада“). Међутим, иако у првој одредници аутор наводи да је случај „јединица људске дјелатности“, већ у првој реченици након дефиниције истиче да случај може бити појединац, група, институција и сл. Остаје нејасноћа да ли истражујемо појединца (групу) или његову дјелатност. Кон (Kohn, 1997) поставља питање да ли у студији случаја сазнајемо о неком догађају или о особи која коментарише догађај. Анализа Табеле 1 указује да је могуће истраживати и појединца (групу) и догађаје (дешавања, процесе и сл.) који су у вези са њима.

Појам случај могуће је одредити и као "примјер класе догађаја" (George & Bennett, 2005: 5). Ова дефиниција утемељена је на схватању случаја као теоријски дефинисане класе догађаја. Наиме, Џорџ и Бенет као политиколози сматрају да је у студији случаја потребно поћи од методе историчара и њихова доминантно дескриптивна објашњења прилагодити у аналитичка објашњења утемељена на варијаблама. Према схватању Томаса случај је „примјер класе појава који пружа аналитички оквир – предмет – унутар којег се врши студија и који случај освјетљава и објашњава“ (Thomas, 2017: 254). Акценат у овој дефиницији је на анализи случаја примјеном методолошких поступака аналитичке индукције. Из дефиниције даље произилази да сврха студије случаја није само опис случаја као примјера класе појава (практични аспект случаја), већ и њено теоријско објашњење (научни аспект случаја). Специфично за ову концептуализацију случаја је у томе што она не узима у обзир студије случаја чији је циљ објаснити или интерпретирати један случај. То су тзв. случајеви са једним случајем ($N = 1$), који немају за циљ никакву генерализацију, па ни у смислу примјера класе догађаја. Дакле, овим виђењем се искључује случај као идиографски феномен.

Рагин и Бекер (Ragin & Becker, 1992) су организовали симпозијум на тему „Шта је случај?“ на којем је учествовало осам угледних научника из области друштвених наука. Иако су разлике у поимању случаја означене као „драматичне“, симпозијум је резултирао закључком да случај представља временски и просторно ограничен феномен који може бити концептуално одређен са двије дихотомије: емпиријска јединица – теоријски конструкт и специфичност – општост. У кростабулацијском приказу (Табела 2) уочавамо да укрштањем двије дихотомије добијамо четири могућа разумијевања појма случај (Ragin, 1992).

Табела 2. Концептуална мапа за одговоре на питање "Шта је случај?"
(Прилагођено према: Ragin, 1992: 9)

Разумијевање случаја	Концепције случаја	
	Специфичне	Опште
Емпиријске јединице	Случајеви су пронађени	Случајеви су предмети
Теоријски конструкти	Случајеви су изграђени	Случајеви су конвенције

У првој ћелији случајеви се схватају као емпиријски реални и ограничени, али специфични. Они се морају пронаћи тј. идентификовати и утврдити као случајеви у процесу емпиријског истраживања. И у другој ћелији случајеви су емпиријски реални и ограничени, али истраживачи не провјеравају њихово постојање нити њихове емпиријске границе током процеса истраживања. Случајеви су општи и утемељени на дефиницијама које су присутне у постојећим истраживачким извјештајима и постојећој литератури уопште. Трећа ћелија се односи на случајеве као специфичне теоријске конструкције које истраживачи обједињују у свом истраживању. Ово нису ни емпиријски, нити, сами по себи, дати случајеви. Они се постепено изграђују и обликују као теоријски конструкти кроз интеракцију идеја и емпиријских доказа. Истраживач анализира већи број истраживања једног случаја (емпиријски докази) и уочавајући подскупине случајева са сличним својствима идентификује случајеве исте категорије као теоријске конструкте. У четвртој ћелији случајеви се схватају као опште теоријске конструкције које су колективни производ друштвене научне заједнице. Као такви, случајеви не могу бити дефинисани било каквим појединачним истраживачким напорима. Они обликују и уоквирују праксу друштвене науке. Сагледавајући Табелу 2 у цјелини, потребно је нагласити да ова

подјела није коначна и да смисао оваквог приказа „није у успостављању граница између различитих типова истраживања, већ да се успостави концептуална мапа за повезивање различитих приступа питању случаја“ (Ragin, 1992: 11). Истраживач може комбиновати специфичну са општом теоријском концепцијом као и специфичне са општим емпиријским јединицама. На примјер, истраживач може тежити да створи нове теоријске категорије (трећа ћелија), користећи конвенционалне, емпиријски валидне емпиријске јединице (друга ћелија).

Појам случај се може дефинисати и као феномен за који „извјештавамо и тумачимо јединствену мјеру за неку релевантну варијаблу“ (Eckstein, 2000: 124). У Екстајновој техничкој дефиницији наглашава се да је случај, у ствари, фокусирани предмет истраживачког интереса тј. релевантна варијабла. Фокусирање на случај остварује се претходно поменутом аналитичком индукцијом. Крајња сврха је да откријемо, спознамо или како се наводи у самој дефиницији „тумачимо“ шта је суштина случаја. Ако бисмо, служећи се аналогijом у односу на примјере из области политичке науке које у свом чланку наводи Екстајн, хтјели извести примјер из области педагогије (и који је у вези са темом дисертације), онда би то могло бити постављено на сљедећи начин: феномен је критичко мишљење у универзитетској настави, релевантна варијабла је подстицање критичког мишљења на педагошким смјеровима, а јединствена мјера релевантне варијабле подразумејувала би утврђене резултате испитивања ставова, мишљења и искустава студената о начинима подстицања критичког мишљења на студијским програмима педагогије и учитељског студија.

У промишљањима о појму случај не би требало заобићи расправу коју поједини аутори воде о односу између појмова случај и јединица анализе (Baxter & Jack, 2008; Gerring, 2007; Kohn, 1997; Patton, 2002, Starman, 2013; Taylor et al., 2011; Thomas, 2011, 2017; Van Wynsberghe & Khan 2007; Yin, 2007, 2009). Поједини аутори немају никакву дилему да је случај, у ствари, јединица анализе (De Vaus, 2001, Miles & Huberman, 1994, Patton, 2002). Међутим, однос између ова два појма могуће је одредити и на сљедећи начин: 1) јединица анализе је случај (предмет истраживања), 2) јединица анализе има сврху да опише објект истраживања (аналитички оквир, поље истраживања) с разумијевањем да јединица и случај међусобно утичу једно на друго (Starman, 2013; Thomas, 2011). Из другог схватања произилази да случај и јединица анализе нису истозначни појмови. Према схватању Тејлора и сарадника јединица анализе нам говори „у чему је случај под истрагом“ (Taylor et al., 2011:

307), што указује да јединица анализе представља, у ствари, методолошку конкретизацију и операционализацију случаја омогућујући његово истраживање.

Ван Винсберг и Кан полазе од тезе да је „међусобно повезивање јединице анализе и случаја конститутивни елемент студије случаја“ (Van Wynsberghe & Khan, 2007: 87). Како ће бити схваћена јединица анализе у студији случаја зависи од парадигматског опредељења самог истраживача (Табела 3).

Табела 3. *Транспарадигматско разматрање студије случаја и јединице анализе*
(Прилагођено према: Van Wynsberghe & Khan, 2007: 88)

Доминантна парадигма Научне насліднице ПРЕТПОСТАВКЕ ДОМЕНА 1-7	Позитивизам Постпозитивизам	Критичка теорија	Интерпретивизам
1. ЦИЉ ИСПИТИВАЊА	Опште објашњење и предвиђање	Општа критика и трансформација	Јединствено разумијевање и увид
2. АКУМУЛАЦИЈА ЗНАЊА	Веза узрок-последица и генерализације	Историјски ревизионизам; генерализација сличности	Реконструкције; замјенско искуство
3. ОНТОЛОГИЈА	Једна разумљива стварност	Историја обликована вриједностима	Релативизам: стварност коју конструишу посебности
4. ПРИРОДА ЗНАЊА	Нефалсификоване хипотезе су чињенице	Структурални/историјски увиди	Реконструкције које могу постићи сагласност
5. МЕТОДОЛОГИЈА	Експериментална; манипул. варијаблама	Дијалогска/дијалектичка	Херменеутичка/дијалектичка
6. СТАТУС ИСТРАЖИВАЧА	Објективни научници	Интелектуалац као заговорник/ активиста	Страствени учесник; фасилитатор
7. ОДНОС ЈЕДИНИЦЕ АНАЛИЗЕ И СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА	Види колону о (пост)позитивизму	Види колону о критичкој теорији	Види колону о интерпретивизму

У склопу различитих парадигми могуће је идентификовати седам подручја или домена који представљају референтни оквир за спровођење студије случаја. Један од тих домена је и јединица анализе (седми домен у табели). Однос између јединице анализе и студије случаја је отворен, транспарентан, он се гради кроз процес истраживања. У том грађењу неопходно је уважити „условљеност“ јединице анализе осталим доменима (шест домена у првој колони) и то сагледавањем кроз парадигматску призму. Ово схватање нас упућује да се јединица анализе, па и сам случај у студији случаја проналази, изграђује, открива, нијансира. То, између осталог, подразумеива и гранулираност јединице анализе, јер је феномен који се истражује могуће одвојити од ширег феномена из којег потиче (Van Wynsberghe & Khan, 2007).

Из образложених схватања произилази да одговор на питање шта је случај у неком истраживању варира у зависности од тога како се у складу са претпостављеним доменима и парадигмама граде јединице анализе. Томас сматра (Thomas, 2011) да није увијек нужно случај прецизно дефинисати на почетку студије,

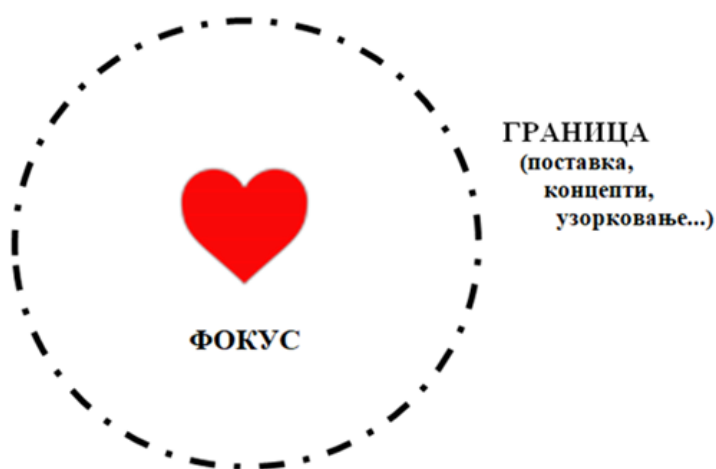
то се може учинити и касније, током процеса истраживања. Случај је, у својој суштини, хеуристички феномен јер је студија случаја фокусирана на лоцирање и изградњу јединице/а анализе (Eckstein, 2000; Van Wynsberghe & Khan 2007; Walton, 1992). Комплексност појма случај је управо у томе што се границе и обим случаја на који се фокусира студија случаја могу током истраживања мијењати. Међутим, ове промјене нису само у рукама истраживача већ и у рукама истраживачке публике (Ragin, 1992). У рукама истраживача, јер се у процесу истраживања „кроз однос идеја и доказа одговара на питање Шта је случај?“ (Ragin, 1992: 6). Ово је, у ствари, теза Рагиновог сарадника Бекера (Н. Becker). Рагин, који се залаже за јасно и прецизно дефинисање случаја, у свом чланку описује расправу са Бекером. Бекер сматра да истраживачи треба да непрестано постављају питање *Шта је случај?* и што су мање сигурни у својим одговорима, то ће, парадоксално, њихова истраживања бити боља. Питање би требало постављати изнова и изнова, а сваки одговор треба схватити као привремен и специфичан за доказе и проблеме који се налазе у њему. Схватање о идејама за које се траже докази, а из њих произилазе нове идеје за које се траже нови докази и тако у круг, указују на итеративност студије случаја, а што је својствено истраживањима која нису строго утемељена на позитивизму (Партало, 2009). Вратимо се Рагиновом наводу да се случај мијења и у рукама истраживачке публике (Ragin, 1992). Иако истраживач случај гради током самог процеса истраживања, за читаоца тај случај може имати сасвим друго значење или читалац у истом истраживању разматра неки други случај (не онај којег гради истраживач). У настојању да побољшају разумијевање случаја, читаоци често користе властита искуства са сличним случајевима како би дали смисао извјештају студије случаја (Haas, 2004). Читалац извјештаје студије случаја схвата „у контексту сопствених искустава, сопствених хоризоната разумијевања“ (Thomas, 2017: 255). Јин (Yin, 2009) наводи више примјера како истраживач и читалац могу различито доживјети случај. У једном илустративном примјеру он презентује студију случаја у којој се описује како је инжењерски тим једне корпорације развио нови модел рачунара. За писца ове студије случаја случај је развој и изум новог рачунара, а за читаоца извјештаја случај може бити динамика инжењерског тима. Јохансон (Johansson, 2003) наводи примјер класичне антрополошке студије *Street Corner Society* која се може читати као вишеструка студија случаја дјечачких банди, али и као студија случаја учествујућег посматрања. Сматрамо веома битним да истраживач у конкретном истраживању јасно и прецизно дефинише шта је случај (и

како је изградио случај), а да је читаоцима дозвољено да интерпретирају истраживачке налазе на свој начин.

Поједини аутори указују да су јединице анализе, а тиме и случај детерминисани истраживачким питањима (Baxter & Jack, 2008; Mills et al., 2017; Taylor et al., 2011; Yin, 2007). У студији случаја истраживач „долази до прикладне јединице анализе и то само ако тачно прецизира своја основна истраживачка питања“ (Yin, 2007: 36). При том је потребно избјећи замку постављања превише истраживачких питања, самим тим и прешироко дефинисаног случаја, за једно истраживање. „Након што утврдите шта ће бити ваш случај, мораћете размотрити шта неће бити ваш случај“ (Baxter & Jack, 2008: 546). Како бисмо превазишли овај проблем потребно је у студији случаја поставити границе случаја (јединице анализе), односно дефинисати га просторно и временски. Већина истраживача размишља о случају као „покушају разумијевања и тумачења просторно и временски омеђеног скупа догађаја“ (Levy, 2008: 2). Међутим, проблем је у томе што ограничавање случаја не смије бити такво да се занемари контекст, односно да се поставе оштре границе између случаја и контекста у којем се он проучава. Јер, без контекста случај није случај, без контекста враћамо се позитивистичком приступу истраживања варијабли. Према Енциклопедији студије случаја случај се састоји „од фокуса на везу између одређеног ентитета и његових претпостављених контекстуалних односа, те на оно што та веза може да нам каже или о јединствености случаја или о његовој уопштености за упоредиве односе“ (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a: xxxii). Иако се овом дефиницијом уважавају контекстуалне везе, она не рјешава проблем граница између случаја и контекста.

Из угла теорије комплексности, случај се сагледава као својеврсни интегрисани систем (Anderson, Crabtree, Steele, & McDaniel Jr, 2005; Hetherington, 2013; Merriam, 1998; 2010; Stake, 2005). Кључ за разумијевање случаја као интегрисаног система (цјелине) лежи у разумијевању образаца односа између његових компоненти (Anderson et al., 2005). С циљем да уоквири и разграничи један случај од других случајева Стејк (Stake, 2005) је дефинисао случај као специфичну, сложену, функционалну ствар – интегрисан и ограничен систем. „Дијелови не морају да раде добро, сврхе могу бити ирационалне, али то је систем“ (Stake, 1995: 2). Он образлаже да овој дефиницији као потенцијални случајеви више одговарају људи и програми, него догађаји и процеси. Методолошким поступком тзв. „везивања случаја“ требало би осигурати да студија остане разумна по обиму (Baxter & Jack,

2008). Како то обезбиједити? Случај је могуће метафорички приказати као круг са срцем у центру (Слика 1). Срце је фокус студије, док круг "дефинише ивицу случаја: шта се неће проучавати" (Miles & Huberman, 1994: 25). Али, као што видимо, границе су приказане испрекиданом линијом, дакле, пропусне су. Да су аутори ове слике, којим случајем, нацртали пуну линију погијешили би, јер се границе контекста у којем истражујемо случај не могу прецизно повући. Како одредити границе контекста, који, како наводи Стејк (Stake, 1995), обухвата историјску позадину, физичко окружење, као и бројне индивидуалне, социјалне, институционалне и политичке факторе?



Слика 1. Случај (јединица анализе) као ограничени систем
(Према: Miles & Huberman, 1994: 25).

Стога су у праву они аутори који тврде да ограничавање случаја може бити врло тешко с обзиром на то да се у студији случаја преклапају и пресијецају многе варијабле и различите тачке интереса (Mills, et al., 2017). Међу методолозима још нема сагласности „гдје треба да се повуку границе случаја и у којој мери истраживач може да уради коначан извештај о случају“ (Chadderton & Torrance, 2011: 53). Ипак, од истраживача се очекује вјештина да у конкретном истраживању, уважавајући сва преклапања и пресијецања варијабли и интереса, успостави за своје истраживање специфичне границе случаја, односно да идентификује битне границе случаја као што су простор и вријеме, али тако да се не занемари веза са контекстом.

Поред тога, да би се ријешо проблем прецизног дефинисања случаја (јединице анализе) незаобилазно је анализирати доступну литературу, а нарочито извјештаје постојећих истраживања о случају који истражујемо (Yin, 2007, 2009). Јин даље упозорава да јединица/е анализе, иако одређене на основу анализиране

литературе, не морају бити трајно одређене, те да су подложне ревидирању, јер је студија случаја флексибилан истраживачки приступ. Све студије случаја су, без обзира на ограничења теорија у друштвеним наукама, засноване „имплицитно или експлицитно на теорији случаја“ (Rule & Mitchell, 2015: 1). Међутим, поједини аутори одбацују било какво априори изучавање литературе и претходно утемељење случаја на теоријским поставкама, „јер док не уђете тамо и не добијете своје податке, схватите контекст, нећете знати које теорије (објашњења) најбоље функционишу или имају највише смисла“ (Gillham, 2000: 2). У суштини, ови различити погледи о односу теорија – случај имају своју парадигматску основу. Наиме, (пост)позитивисти најчешће полазе од теоријских поставки (дедуктивно), а представници интерпретивизма почињу и граде случај индуктивно. Наравно, и једни и други не искључују у потпуности могућност комбинације дедукције и индукције.

У сагледавању појма случај служили смо се једнином, а бројни су примјери у којима истраживачи „студирају“ случајеве (тзв. вишеструки случајеви), а не само један случај. Ако дефинишемо више јединица анализе у оквиру једне студије случаја (вишеструки случајеви) онда је то могуће учинити на више нивоа. На примјер, можемо дефинисати главну и тзв. уклопљене или угнијеждене јединице анализе, при чему су ове јединице компатибилне са одговарајућим нивоима истраживачких питања (Taylor et al., 2011; Yin, 2007, 2009). Узмимо, као примјер, истраживање квалитета универзитетске наставе. У истраживању овог проблема, случај може бити квалитет наставе на нивоу универзитета, уз истовремено истраживање случајева квалитета наставе по појединим факултетима, затим по појединим катедрама, студијским програмима, наставним предметима, наставним часовима итд. Или пак, можемо истраживати квалитет наставе на студију педагогије на пет универзитета, дакле, имаћемо пет случајева (уклопљених јединица анализе) у једном истраживању. У наредним поглављима вратићемо се детаљнијем сагледавању проблема вишеструких случајева.

На крају разматрања дефиниција случаја сложићемо се са ставом да се ради о појму „који сви користимо и за који осјећамо да га схватамо, али је прилично изазован за дефинисање“ (Gillham, 2000: 1). Дефинисање случаја и његово ограничавање представља проблем о којем се међу научницима води расправа, полемише, пишу радови. О појму случај је написана и посебна књига *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (Ragin & Becker, 1992), која је изазвала значајно интересовање методолога и истраживача из области друштвених наука.

Анализа схватања о појму случај указује на следеће: случај је хеуристички, промјењив, транспарентан и итеративан феномен; случај је парадигматски и дисциплинарно детерминисан; случај по својим својствима може бити и емпиријски и теоријски или комбинација емпиријског и теоријског; концепција случаја може бити општа и специфична; случај је просторно и временски ограничен (најчешће као савремени феномен), али се истовремено проучава у контексту; не постоји потпуна сагласност аутора о односу између случаја и јединице анализе; случај може бити гранулиран, може се састојати из уклопљених или угниједених случајева или јединица. Очигледно, различита, али и контрадикторна значења и начини употребе појма случај могу имати импликације за разумијевање саме студије случаја.

Поред појмовног одређења случаја, постоје и други епистемолошко-методолошки аспекти битни за разумијевање појма студија случаја. Њих ћемо размотрити анализирајући дефиниције студије случаја. Анализа ће бити усмјерена на дефиниције аутора различитих парадигматских и дисциплинарних одређења.

Започећемо са неколико дефиниција у којима се студији случаја даје врло скроман епистемолошки статус. У једној тако усмјереној дефиницији студија случаја је одређена као детаљно испитивање примјера само једне уже класе феномена, али се и констатује да „може бити корисна у прелиминарним фазама истраживања јер обезбјеђује хипотезе, које могу бити систематски тестиране на већем броју случајева“ (Abercrombie, Hill & Turner, 1984: 34). Хенкок и Алгозин сматрају да је студија случаја врста истраживања специфична по својој интензивној анализи и опису једне јединице или система омеђених простором и временом, при чему се „научници надају да ће добити дубље разумијевање ситуација и значења који су укључени“ (Hancock & Algozzine, 2006: 11). Студије случаја могу да обезбиједе „веома важне увиде, али није јасно да ли су закључци општи или се односе искључиво на сет проучаваних случајева. Исто тако, предложена објашњења могу бити исправна, али није јасно како ће се исте варијабле мјерити у различитим случајевима“ (Tsebelis, 2002: 272). Роули (Rowley, 2002) сматра да је примјена студије случаја карактеристична за студенте и младе истраживаче који желе спровести скромнији истраживачки подухват. Иако не наводи прецизну дефиницију студије случаја, истиче неколико њених обиљежја: ради се о истраживачкој методи или стратегији, недостаје јој строгост и објективност у односу на друге истраживачке методе у друштвеним наукама, може понудити увиде који нису могући другим приступима, користи се као прелиминарна основа за развој

„структурираних“ алата који су неопходни у сервеј и експерименталним истраживањима. Наведена разматрања указују да је за студију случаја својствено темељито и интензивно проучавање случаја с циљем његовог описа, али и разумијевања значења. Наглашена је њена експлоративна сврха тј. да она може послужити као прелиминарна фаза или пилот истраживање неког „озбиљнијег“ истраживања.

Међутим, експлоративност студије случаја не мора бити схваћена само у претходно наведеном значењу. Професорица на Универзитету Станфорд Кетлин Ајзенхарт (Kathleen Eisenhardt) пише да је студија случаја „истраживачка стратегија која се фокусира на разумијевање динамике присутне унутар појединих околности“ (Eisenhardt, 1989: 534). Она даље појашњава да је ово „разумијевање динамике“ примјерено у новим областима истраживања и у оним истраживачким областима за које не постоји адекватна теорија. Тако се студија случаја „у великој мери надовезује на изградњу инкременталне теорије из уобичајених научних истраживања“ (Eisenhardt, 1989: 548). Дакле, студија случаја омогућава не само опис и разумијевање случаја, већ изградњу теорије о случају која може бити „корак више“ у односу на уобичајена научна истраживања или оног што би Кун назвао нормалном науком. Само, за разлику од Куновог виђења, овдје се не ради о научној револуцији, него о инкременталном (постепеном) напретку у науци.

Одређен број аутора, уочавајући комплексност и проблеме у вези са појмовним одређењем студије случаја, наводи „уопштеније“ дефиниције. Дански професор Бент Флибјерг (Flyvbjerg, 2011) сматра да је то корисно рјешење нарочито ако дефиниција обухвата кључне захтјеве у контексту истраживања. Он као добар примјер такве дефиниције наводи Меријам-Вебстер дефиницију у којој се наводи да је студија случаја „интензивна анализа засебне јединице (попут особе или заједнице) која наглашава развојне факторе у односу на околину“ (Merriam-Webster Online Dictionary, 2009). Према схватању Александра Халмија суштина студије случаја састоји се у „сагледавању свих важнијих аспеката једне појаве или ситуације, узимајући за јединицу проучавања: појединца, групу, организацију, локалну заједницу, цијелу културу или било који систем који се сматра засебном цјелином или ентитетом“ (Halmi, 2005: 200). Халми ставља акценат на одређење случаја (јединице проучавања), а о самој студији случаја сазнајемо само то да се њоме сагледавају сви важнији аспекти случаја. И поред предности широко постављених дефиниција за које се залаже професор Флибјерг, оне, ипак, не задовољавају основне

логичко-методолошке критерије важеће за дефинисање појмова (одређеност, јасност, садржај и обим појма и сл).

Нешто конкретнија је Шелова дефиниција у којој се наглашава да је студија случаја „најфлексбилнији од свих истраживачких дизајна, који омогућује истраживачу да задржи холистичке карактеристике реалних животних дешавања током истраживања емпиријских догађаја“ (Schell, 1992: 2). Четири су одреднице наведене дефиниције студија случаја: флексбилност истраживачког дизајна (нацрта), холистичност, истраживање реалних животних дешавања и емпиричност. Даља анализа указује да се ради, у ствари, о двије кључне одреднице: 1) свођење студије случаја на истраживачки дизајн и 2) студија случаја је у својој суштини квалитативно истраживање (флексбилност, холистичност, животни контекст, емпиричност). Слично становиште налазимо у дефиницији према којој је за студију случаја својствено квалитативно истраживање једног случаја или малог броја случајева (компаративна студија случаја) изабраних у њиховом стварном животом контексту (Dul and Nak, 2008).

За Фајгеља студија случаја је „јединствена смјеса разних нацрта истраживања и истраживачких метода и јединствена комбинација бирања узорка варијабли и објеката, мјерних инструмената и анализе података. Она је по дефиницији екстремно идиографска, дакле супротна принципима номотетског приступа“ (Fajgelj, 2014: 270). Овакво одређење студије случаја имплицира да она нема статус засебне врсте, стратегије, методе или нацрта истраживања, већ да се ради о специфичној комбинацији нацрта и метода. Иако је студија случаја „екстремно идиографска“, она није, сматра Фајгељ, само квалитативна већ може бити и квантитативно усмјерена.

Хејз (Hays, 2004) сматра да је сврха студије случаја освјетљавање и разумијевање савремених случајева, као и сагледавање информација за доношење одлука у одређеним ситуацијама. Међутим, он је увјерен да, ако сложеност појаве то захтијева, примјеном студије случаја можемо открити нове и необичне интеракције, догађаје, објашњења, тумачења, па чак и узрочно-последичне везе. Вудсајд након студиозне анализе већег броја дефиниција истиче да је за студију случаја од највеће важности да прикупљање података од стране истраживача резултира у „описивању, разумијевању, предвиђању, и/или контроли појединачног случаја“ (Woodside, 2010: 2).

Уредници Енциклопедије студије случаја Милс, Дурепос и Вибе (Mills, A. J., Durepos, G., Wiebe, E.) сматрају да је студија случаја истраживачка стратегија чије карактеристике укључују:

1) фокусирање на међуодносе који чине контекст одређеног ентитета (као што је организација, догађај, феномен или особа), 2) анализа односа између контекстуалних фактора и ентитета који се проучава, 3) експлицитне сврхе кориштења тих увида (интеракције између контекстуалних односа и ентитета) да генеришу теорију и/или допринесу постојећој теорији (Encyclopedia of Case Study Research, 2010: xxxii).

Аутори ове дефиниције извршили су њено детаљно образложење (што није добро за дефиницију), које ћемо изложити, у скраћеном облику, кроз следеће четири тачке: 1) ова дефиниција служи за ограничавање предмета истраживања студије случаја на начин који није превише рестриктиван, 2) ову дефиницију треба узети као хеуристичко средство за вођење, а не диктирање разумијевања студије случаја (није дефинитивна, нити ауторитативна не искључује друге дефиниције), 3) студија случаја названа је истраживачком стратегијом, а не методом или методологијом, 4) дефиниција је усмјерена на фокус студије случаја, облик анализе и експлицитну сврху. Анализа дефиниције (укључујући и образложења) указује да су инклузивност и транспарентност њена основна својства.

Геринг (Gerring, 2004, 2007) предлаже да се студија случаја дефинише као интензивно изучавање једног случаја с циљем разумијевања веће класе сличних јединица – популације случајева. Аутор је успоставио везу између појмова кориштених у овој дефиницији. „Популација“ се састоји од „узорка“ проучаваних случајева, али и од неистражених случајева тј. класе сличних јединица. „Узорак“ се састоји од више "јединица", а свака јединица се посматра у различитим временским тачкама, обухватајући "случајеве". Случај се састоји од неколико релевантних димензија („промјенљивих“), од којих се свака гради на посматрањима. Оно што је специфично за Герингово поимање студије случаја односи се на то да временске границе случаја не би требало увијек експлицитно постављати. С аспекта постављања временских граница случаја, слично становиште заступа Вудсајд (Woodside, 2010) који сматра да студија случаја није ограничена на савремени феномен. Он, као примјер, наводи студију случаја из 1996. године с циљем тестирања на арсен посмртних остатака америчког председника Закарија Тејлора

(Zachary Taylor, 1784 – 1850) како би се реконструисале околности и узрок његове смрти.

Одређен број аутора у самој дефиницији студије случаја истиче њен квалитативан карактер. Према схватању Мерјам, студија случаја је „дубинска студија ограниченог система у којој се тражи значење и разумијевање феномена који нас занима“ (Merriam, 2010: 457). Она сматра да студије случаја дијеле основна својства других квалитативних истраживања, прецизирајући да је истраживач главни инструмент прикупљања и анализе података, да се истраживачки налази индуктивно изводе из података, те да је крајњи продукт студије случаја богат опис. Кресвел је још прецизнији, одређујући студију случаја као „квалитативни приступ у којем истраживач током времена истражује ограничени систем (случај) или више ограничених система (случајева), кроз детаљно, дубинско прикупљање података које укључује више извора информација... и извјештава о опису случаја и темама заснованим на случајевима“ (Creswell, 2007: 73). За Стејка (Stake, 1995, 2005) студија случаја дефинисана је интересовањем за случај (ограничени систем), а не методом. Једноставно речено, Мерјам, Кресвел и Стејк су у дефинисању студије случаја више фокусирани на сам случај, на његову природу и контекст (види Слику 1), него на процес истраживања тј. методе, поступке прикупљања и обраде података.

Нешто другачији приступ има Роберт Лин наводећи техничку дефиницију студије случаја која се састоји из два дијела. Први дио дефиниције односи се на подручје студије случаја и гласи: „Студија случаја је емпиријско истраживање које: а) проучава савремени феномен унутар његовог стварног животног контекста, посебно када б) не постоје очигледне границе између феномена и контекста“ (Yin, 2007: 24). С обзиром да у реалним животним ситуацијама није лако разлучити феномен и контекст, неопходно је у дефиницију укључити и друге техничке аспекте, што чини други дио његове дефиниције. Ове аспекте приказаћемо у скраћеном виду, кроз три одреднице: а) студије случаја имају много више варијабли од интереса него података, б) студија случаја се ослања на вишеструке изворе података, укључујући њихову триангулацију, в) студији случаја је корисна претходна разрада теорије у циљу усмјеравања прикупљања и анализе података. Овом комплексном дефиницијом обухваћени су готово сви кључни аспекти о којима смо претходно писали. Лин уважава и случај и његов контекст, различите нацрте, методе и технике прикупљања и анализе података, као и везу истраживања са теоријом. Из наведене дефиниције произилази и став да се студије случаја могу заснивати на „било којој

мјешавини квантитативних и квалитативних података“ (Yin, 2007: 26; 2009: 20). Такво разумијевање о комплементарној примјени квантитативних и квалитативних поступака у студије случаја и ми заступамо у овој дисертацији. С друге стране, као слабости дефиниције могли бисмо навести сљедеће: 1) дефиниција је дугачка и „незграпна“ што представља не само језички него и логичко-методолошки проблем, 2) у поглављу насловљеном *Дефиниција студије случаја као стратегије истраживања* студија случаја је на двије или три странице (у зависности од издања) одређена као свеобухватна стратегија истраживања, метод истраживања, врста емпиријског истраживања и тип истраживања (види шире: Yin, 2007: 24–25; Yin, 2009: 17–19). И поред тога, ова дефиниција ће имати улогу и извођењу радне дефиниције за ову дисертацију.

За Мек Доналда и Вокера (MacDonald & Walker, 1975: 2) студија случаја је „испитивање примјера у акцији“. Они образлажу избор термина „примјер“ указујући да се њиме имплицира циљ генерализације. Студија случаја омогућава генерисање и тестирање теорије, јер „примјер и апстракција иду руку под руку с итеративним процесима кумулативног раста“ (MacDonald & Walker, 1975: 3). Крајњи циљ студије случаја је да се, на основу детаљне и контекстуализоване анализе примјера, открију особине класе којој ти примјери (случајеви) припадају. Још једна идеја Мек Доналда и Вокера заслужује пажњу. Наиме, они су мишљења да студије случаја у истраживању педагошких појава треба да се остварује кроз спајање стилова умјетника и научника: "Студија случаја је метод умјетника који постиже величину када, кроз приказ једног случаја закључаног у времену и околностима саопштава истрајне истине о људским приликама" (MacDonald & Walker, 1975: 3). Слично виђење има Кемис када пише да се студија случаја састоји у „имагинацији случаја и проналажењу студије" (Kemmis, 1980: 119; цитирано код Basse, 1999: 24). Овако схваћена студија случаја остварује се кроз когнитивне и културолошке процесе, уз чување приступа неодређености (индетерминације) и дијалектичке изградње случаја.

Ван Винсберг и Кан (Van Wynsberghe & Khan, 2007) сматрају да мноштво различитих и контрадикторних дефиниција резултује губљењем њеног значења. На примјер, анализирајући дефиниције студија случаја као методе, методологије и дизајна истраживања¹, они образлажу да студија случаја није ниједно од ово троје.

¹ Посебан проблем је што аутори нису сагласни у разумијевању појмова метод, методологија и дизајн, а додатно се за нас ствар компликује што у нашем научном миљеу ови појмови немају исто или слично значење у односу на одређења иностраних аутора.

Они сматрају да студија случаја може бити дефинисана као „транспарадигматска и трансдисциплинарна хеуристика (истраживање) која укључује пажљиво разграничење (оцртавање) феномена за које се прикупљају докази...“ (Van Wynsberghe & Khan, 2007: 88). Да би на неки начин поткријепили и потврдили ову дефиницију њени аутори наводе седам својстава студије случаја: мали узорак, контекстуални детаљи, природно окружење, ограниченост, радне хипотезе и научене лекције, вишеструки извори података и проширивост. Ових седам својстава представљају прототип – образац сваког истраживања које носи назив студија случаја.

Не постоји консензус о дефиницији студије случаја. Појам се врло често конципира на различите, али и контрадикторне начине. Ипак, на основу анализе изложених дефиниција појма случај и појма студија случаја сматрамо да је студију случаја оправдано дефинисати на следећи начин:

Студија случаја је свеобухватна и јединствена истраживачка стратегија (или врста истраживања), заснована на различитим парадигматским, дисциплинарним и епистемолошко-методолошким полазиштима, којој је својствено интензивно и цијеловито истраживање случаја (или случајева) у ограниченом контексту с циљем његовог описа, тумачења или објашњења, или шире, изградње нових или тестирања постојећих теорија.

Историјски преглед развоја схватања о студији случаја

Студија случаја је данас развијена истраживачка стратегија која има своју учесталу и широку примјену у различитим научним дисциплинама. Ову констатацију је могуће извести захваљујући, у првом реду, снажном методолошком развоју студије случаја у протеклих 40 година (Mills et al. 2017). У историји студије случаја, могуће је уочити наизменично смјену раздобља интензивне употребе и незаинтересованости за њену примјену. Међутим, не би требало заобићи чињеницу да су студије случаја биле „једна од првих врста истраживања која се користила у области квалитативне методологије“ (Starman, 2013: 28).

Цјеловитији историјски преглед развоја схватања о студији случаја налазимо код Ролфа Јохансона (Johansson, 2003). На Слици 2 видимо његово виђење развоја студије случаја од 17. вијека до почетка 21. вијека.



Слика 2. Историјски преглед развоја студије случаја (према: Johansson, 2003: 7)

Најранија употреба студија случаја може се пратити у Европи, претежно у Француској (Tellis, 1997). Као примјер, наводе се теренска истраживања француских радника, најчешће рудара, погођених постреволуционарним друштвеним промјенама (Hamel, Dufour & Fortin, 1993). У тим теренским студијама кључни случај је била породица као мјесто друштвене производње и репродукције. Током 18. вијека нарочито је била развијена пракса писања извјештаја са путовања у којима би се врло често детаљно описивао случај (нпр. култура, обичаји, елементи образовног

система и сл.) подручја коју је истраживач посјетио. Специфичне студије случаја уочавамо у описима појединаца из угла медицине, социјалног рада и психологије, који се често називају „рад на случајевима“ или „историја случајева“ (Johansson, 2003). Патриција Даф (Duff, 2008) наводи примјере првих студија случаја овог типа: Тидеманову (D. Tiedemann) студију случаја из 1783. године о физичким и психолошким променама које је његов син показао током првих мјесеци свог живота, као и Дарвинову (C. R. Darwin) студију о свом сину објављену 1877. године.

Наведене студије случаја (извјештаји са путовања, рад на случају и историја случаја) представљају основу из које ће се у другој половини 19. вијека изњедрити прва генерација студија случаја. Из раних извјештаја са путовања настала су систематска антрополошка истраживања других култура у облику теренских студија. У таквим истраживањима доминантан поступак прикупљања података је био судјелујуће посматрање. Прва генерација студија случаја кулминирала је радом Чикашке социолошке школе у којој је антрополошка теренска метода прилагођена савременом урбаном друштву у универзитетском окружењу (Platt, 1992). Сиромаштво, незапосленост и други проблеми који су произашли из имиграције различитих националних група у Чикаго и друге америчке градове идеално су одговарали методологији студије случаја (Tellis, 1997). Као истакнуте студије случаја у периоду од 1920. до 1930. године аутори наводе студије Томаса и Знањецког (W. Thomas & F. Znaniecki) под насловом *Пољски сељак у Европи и Америци* (The Polish Peasant in Europe and America), Виртово (L. Wirth) дјело под називом *Гето* (The Ghetto), Трешерову (F. Thrasher) студију *Банда* (The Gang) као и етнографски рад Малиновског (B. Malinowski) на Тробријандским острвима у Меланезији објављен раније тј. 1915. године (Čaldarović, 2012; Johansson, 2003; Marinković, 2012; Mills et al. 2017). У цјелини гледано, за прву генерацију студија случаја својствено је истраживање живота људи у друштвеном и културном контексту на начин који укључује њихова запажања и интерпретације значења властитих искустава. Међутим, потребно је нагласити да у овом периоду, упоредо са коришћењем студија случаја у антропологији и социологији, она бива прихваћена и у оквиру других наука као што су медицина, педагогија, психологија, политичке науке и др. (George & Bennett, 2005; Gerring, 2004; Mills et al. 2017; Yin, 2007, 2009).

Паралелно са развојем студија случаја прве генерације долази до методолошког раскола у друштвеним наукама (види Слику 2) који се огледао у различитим филозофским оријентацијама истраживача. Наиме, представници

позитивизма су оштро критиковали студију случаја, утемељену на херменеутичкој филозофској позицији, као истраживање које не обезбјеђује генерализацију својих истраживачких налаза и које има врло ограничену валидност (Merriam, 1998; Merriam & Tisdell, 2016; Mills et al. 2017). Врхунац расправе десио се 1935. године између представника Чикашке школе и професора са Универзитета Колумбија у Њујорку који су заговарали позитивистички заснован научни метод. Спор је резултирао „побједом“ Универзитета Колумбија што је у наредним деценијама за последицу имало смањење употребе студије случаја и преовлађујућу примјену квантитативних метода у истраживању друштвених појава. Анализирајући ова дешавања Хамел и сарадници (Hamel et al., 1993) су дошли до закључка да резултат спора више говори о незрелости тадашње социолошке науке, него о утемељености критика упућених студији случаја.

Након Другог свјетског рата логички позитивизам је доминирао филозофијом науке све до 1950. године када је напуштен, али је остао снажан утицај методологије природних наука на истраживања у друштвеним наукама (Johansson, 2003). Тај утицај се огледао у доминантној примјени сервеј, експерименталних и квази-експерименталних истраживања који су сматрани научним, док су квалитативне студије случаја оспораване као ненаучне. У шездесетим и седамдесетим годинама прошлог вијека уџбеници методологије из области друштвених наука говорили су о варијацијама експерименталних нацрта и статистичких метода, али се, иако ријетко, „коначно налазе и читава поглавља под називом 'Студије случаја', при чему је признато да постоји повремена историјска или дубинска описна студија феномена“ (Merriam & Tisdell, 2016: 37). Крајем 1960-их јавља се све већи број критичара који указују на ограниченост квантитативног приступа у друштвеним наукама. Управо у то вријеме почела се појављивати друга генерација студије случаја „која је премостила јаз између позитивизма и херменеутике као филозофских основа друштвених наука“ (Johansson, 2003: 6–7).

Друга генерација студије случаја започиње 1967. године заједничким радом Барнија Глејзера (B. Glaser) и Анселма Страуса (A. Strauss) и њиховом књигом *Откриће утемељене теорије* (The Discovery of Grounded Theory). У предговору своје књиге Гласер и Страус, уз констатацију ироније да су обојица школовани у Колумбији и Чикагу, исказују увјерење да ниједна од ове двије традиције није успјела ријешити срамотне разлике између теорије и емпиријског истраживања (Glaser & Strauss, 2006). Они су, у ствари, сматрали да је друштвеним истраживачима

потребна метода која би им омогућила да „пређу са података на теорију на начин који омогућава настанак нових теорија“ (Vilg, 2016: 156). Циљ утемељене теорије је „откриће теорије из података који се систематски добијају из друштвених истраживања“ (Glaser & Strauss, 2006: 2). У овом контексту, термин „откриће“ указује на то да истраживач (раз)открива оно што већ постоји у подацима. Од 1967. године до почетка 21. вијека метода утемељене теорије доживјела је бројне промјене при чему се афирмисало више приступа и верзија. Уважавајући различита, па чак и супротстављена и опречна схватања и приступе утемељеној теорији, могли бисмо констатовати да се ради о методолошком приступу у оквиру којег се индуктивним путем граде, развијају, креирају, генеришу и конструишу теорије на основу емпиријских података. Неизбјежан је закључак да се са утемељеном теоријом Гласера и Страуса, као и њихових сарадника и сљедбеника, рађа друга генерација студије случаја и да примјена студије случаја постаје учесталија у низу друштвених дисциплина (George & Bennett, 2005; Johansson, 2003; Hamel et al., 1993; Merriam, 1998; Merriam & Tisdell, 2016; Mills et al. 2017; Stake, 1995).

Поред представника утемељене теорије, уз другу генерацију студије случаја Јохансон (Johansson, 2003) веже имена неколико аутора који су у највећој мјери допринијели развоју студије случаја (види Слику 2). Свакако, најзначајнији међу њима је Роберт Јин (Robert K. Yin) који је „експерименталну логику пренио у поље натуралистичког испитивања и комбиновао је с квалитативним методама“ (Johansson, 2003: 7). Специфичан методолошки приступ вјероватно је резултат његовог посебног образовања и каријере.² Он је дипломирао историју на Харварду, а докторирао на Одсјеку за истраживање мозга и когнитивне науке Института за технологију у Масачусетсу. Најзначајније дјело *Студија случаја – дизајн и методе* (Case study research: design and methods) објавио је 1984. године. Ова књига је до данас допуњавана у укупно шест издања (шесто издање објављено 2017. године), а свако издање штампано је више пута (прво издање – осам пута, друго издање – петнаест пута, треће издање – четрнаест пута итд). Поред Јина, значајни аутори друге генерације студије случаја су, како сугерише Јохансон (Johansson, 2003), Мајкл Патон (Michael Q. Patton) који је написао неколико запажених књига о квалитативним истраживањима и педагошкој евалуацији, затим Роберт Стејк (Robert

² Биографске податке представника друге генерације студије случаја који слиједе у даљем тексту смо преузели са интернета, и то са веб страница организација и универзитета на којима су запослени (били запослени) и/или са Википедије (<https://www.wikipedia.org/>).

Е. Stake) професор емеритус у области образовања на Универзитету Илиној, као и дански професор Бент Флибјерг (Bent Flyvbjerg), економски географ, запослен на Универзитету Оксфорд. Овај списак би се могао допунити. Прије свега, мислимо на Шаран Меријам (Sharan B. Merriam) професорицу андрагогије на Универзитету Џорџија. Адријана Старман (Starman, 2013) оцјењује да је захваљујући ангажовању професорице Меријам дошло до значајног напретка на пољу квалитативног истраживања уопште, па тако и у стандардизацији студија случаја у области образовања.

У овом поглављу нећемо давати детаљнији преглед и критички осврт на дјеловање представника друге генерације студије случаја, јер њихови радови, парадигматска и теоријска полазишта као и истраживања представљају златну нит наше дисертације. Они су и даље врло активни, раде, пишу, па чак мијењају и допуњују своја схватања.

На крају овог поглавља, постављамо сљедећа два питања: Шта показује приказани преглед развоја студије случаја? и Каква је перспектива (будућност) студије случаја? Одговарајући на прво питање можемо констатовати да је студија случаја прошла кроз успоне и падове у 20. вијеку, али да се изборила за свој статус у оквиру методологија друштвених и хуманистичких наука. Још прецизнији одговор на постављено питање дају Милс и сарадници: „Ова еволуција резултирала је прагматичним, флексибилним истраживачким приступом, способним да обезбиједи свеобухватно детаљно разумијевање различитих области проблема у низу дисциплина“ (Mills et al. 2017: 1). Поред социологије и антропологије, студије случаја се данас користе и у политологији, педагогији, психологији, медицини, праву, економији и менаџменту, социјалном раду, историји, новинарству, јавној управи и урбаном планирању (Merriam, 1998; Yin, 2007; 2009). За област педагогије илустративан је сљедећи цитат: „Преко пола вијека и више, најизгледније анализе образовања настале су истраживањем студије случаја, што може пружити јединствено живописно истраживање и пружити квалитет анализе који је немогућ код других врста истраживања“ (Thomas, 2017: 253). Расправа о дometима и проблемима студије случаја одвија се углавном интердисциплинарно и мултидисциплинарно, али у мањој мјери трансдисциплинарно. Управо због тога, не желимо у нашем раду запоставити ниједан од ова три приступа.

Што се тиче будућности студије случаја, поред доприноса дијалогу између различитих наука (трансдисциплинарност), она ће се огледати и у премошћавању

методолошког раскола комбинацијом квантитативних и квалитативних метода (види слику 1). Роберт Јин у свом чланку *Откривање будућности студије случаја у евалуацијском истраживању* види студију случаја као „интеграцијску силу у квантитативно-квалитативној дебати“ (Yin, 1994: 287). Иако је чланак објављен прије 25 година, ова Јинова идеја је и даље ствар будућности. Наиме, он приказује квантитативна и квалитативна истраживања у виду Веновог дијаграма, односно два круга која се само једним мањим дијелом преклапају. У будућности ће се ти кругови постепено, али прогресивно, у све већој мјери преклапати. Томе доприноси и нова генерација стручњака у 21. вијеку са знањима и способностима из више методолошких приступа, а који им омогућавају лакше превазилажење постојећег методолошког јаза (George & Bennett, 2004). Међутим, истраживачка пракса показује да мјешовити и мултиметодски истраживачки нацрти, поред бројних могућности имају и своје проблеме и недоумице (види шире: Бранковић и Партало, 2011; Creswell, 2009; Johnson, 2015; Партало, 2009; Ristić, 2016; Shannon-Baker, 2015). Сматрамо да управо студија случаја захваљујући својој аутентичности, флексибилности и прагматичности, има потенцијал да допринесе превазилажењу проблема у различитим видовима комбинације квантитативних и квалитативних приступа.

Теоријско-методолошки проблеми класификације студија случаја

Прва два поглавља у нашем раду су, не само имплицитно, већ директно и недвосмислено сугерисала потребу да се посветимо проблему класификације студија случаја. У првом поглављу указали смо на проблем неконзистентности у поимању случаја и студије случаја. У другом поглављу смо, пратећи развој студије случаја од почетка 20. до првих деценија 21. вијека, такође уочили разноврсност у схватању њених основних својстава. Циљ овог поглавља није само да набројимо различите класификације студије случаја, већ и да покушамо указати на чиниоце који генеришу хетерогеност уочену у прва два поглавља.

Према Јину (Yin, 2003, 2007, 2009) истраживачи преферирају студију случаја када треба одговорити на питања „како“ и „зашто“ и када се истражује савремени феномен у свом контексту. Такве студије случаја су експланаторне или каузалне, те их је потребно употпунити са још два типа: експлоративним и дескриптивним студијама случаја. У књизи *Примјене студије случаја* (Applications of Case Study Research) Јин дефинише поменути три типа студије случаја на сљедећи начин:

Експлоративна студија случаја (заснована на појединачном или више случајева) има за циљ дефинисање питања и хипотеза наредне студије... или утврђивање изводљивости жељених поступака истраживања. Дескриптивна студија случаја представља потпун опис феномена у његовом контексту. Експланаторна студија случаја представља податке који се односе на узрочно-последичне везе – објашњавајући како се догађаји одвијају. (Yin, 2003: 5)

Без обзира на тип студије случаја, циљ је „дизајнирати ваљану студију случаја те непристрасно прикупити, приказати и анализирати податке“ (Yin, 2007:11, 2009: 3). Филозофска основа оваквог приступа је позитивизам. Позивајући се на рад Роберта Јина професор Ги Паре (Paré, 2001) заступа позитивистичку студију случаја. У литератури се користи још један назив – дедуктивна студија случаја (Shanks, 2002). За овај тип студије случаја је карактеристично сазнавање случаја моделирањем и мјерењем, тестирањем теорије, дедуктивно заснованим откривањем узрочних веза, генерализованим знањем, објективноћу и непристрасношћу истраживача. Шест је могућих врста позитивистичке студије случаја, јер могу бити дескриптивне, експлоративне или експланаторне, а сваки та три приступа може бити или појединачна или вишеструка студија случаја (Paré, 2001; Yin, 2003, 2007, 2009).

Поред позитивистичке студије случаја, постоје и двије алтернативне врсте: интерпретативна и критичка студија случаја (Paré, 2001). Интерпретативне студије случаја имају за циљ разумијевање дубље структуре феномена (случаја) кроз (интер)субјективна значења учесника истраживања и њихову интеракцију са окружењем. У складу са основним поставкама критичке теорије, критичке студије случаја усмјерене су на критички став према различитим облицима друштвене, културне и политичке доминације, као и дијалектичку анализу историјске, идеолошке и контрадикторне природе постојећих друштвених пракси.

Слично претходно изложеној класификацији, Јазан (Yazan, 2015) наводи три приступа студији случаја с обзиром на рад три угледна методолога: приступ Роберта Јина, приступ Роберта Стејка и приступ Шаран Мерјам. Свакако, основу свеукупног рада ова три аутора чине парадигматске позиције од којих полазе. За бројне аутори Јин је позитивиста (Langley & Royer, 2006; Paré, 2001; Shanks, 2002; Steenhuis & De Bruijn, 2006; Yazan, 2015), али он сам избјегава да отворено исказе своје парадигматско одређивање. Јин, на примјер, сматра да студије случаја не би требало класификовати по критерију квантитативно/квалитативно јер између ова два приступа истраживању постоји „снажна и суштинска заједничка основа“ (Yin, 2007: 26). Позитивизам не би требало поистовјетљивати само са квантитативним подацима, мјерењем и статистичком анализом. С тим у вези, занимљиво је Јиново виђење употребе статистичких података у разумијевању образовног система:

Један од начина покретања вашег испитивања био би прикупљање пуно статистике о школама... Али статистика није оно што образовање стварно јесте. Почињати разумијевање свијета образовања значи оживјети оно што се дешава у учионицама и у школама и како су обоје повезани у стварном животу са ширим спектром школских округа, државних агенција, заједница... Студије случаја испуњавају ову потребу (Yin, 2005: xiv).

Према нашем мишљењу, исправније би било Јинов позитивизам образложити залагањем за строгу и ригорозну реализацију протокола истраживања студије случаја, логику повезивања података са претпоставкама, јасне критерије у интерпретацији истраживачких налаза, непристрасност истраживача и сл. (види шире: Yin, 2003, 2007, 2009). С друге стране, Стејк и Мерјам у својим радовима експлицитно исказују интерпретативистичку и конструктивистичку парадигматску позицију, не спорећи могућност и квантитативне студије случаја (Merriam, 1998, 2010; Merriam & Tisdell, 2016; Stake, 1995, 2005, 2010). Њихова студија случаја је

квалитативна студија случаја. Стејк и Мерјам се разликују у сљедећем: Стејк је у својим радовима више, попут умјетника, усмјерен на креирање и конструкцију постојећих и могућих значења случаја унутар ограниченог контекста (и назив његове књиге то имплицира – *The art of case study research*), док је Мерјам више прагматична, у смислу не само теоријско-парадигматског утемељења, већ и операционализације и практичне примјене студије случаја у области васпитања.

Хејверланд и Блатер (Haverland & Blatter, 2012) разликују три врсте експланаторне студије случаја: ко-варијациона анализа, каузално праћење процеса и анализа конгруенције. Прва варијанта се бави поређењем између случајева, а остале двије варијанте анализом унутар случаја. Сваку од њих аутори детаљно образлажу у погледу различитих елемената истраживачког процеса, а у Табели 4 дајемо преглед за три базична елемента: истраживачка питања и циљеве, фокус студије и избор случајева и теорије. Ко-варијациона анализа заснована је на компаративном нацрту тј. на поређењу малог броја варијабли у неколико случајева (види прву колону у Табели 4). С друге стране, крајем 20. вијека започиње расправа и разликовање два приступа анализе унутар случаја (друга и трећа колона у Табели 4), чиме се проширује расположиви алат за скицирање каузалних закључака у истраживањима са малим узорцима и омогућава развој унутрашње кохерентних приступа истраживању.

Табела 4. *Три типа експланаторне студије случаја*
(прилагођено према: Haverland & Blatter, 2012: 15)

	Ко-варијациона анализа	Каузално праћење процеса	Анализа конгруенције
Истраживачка питања и истраживачки циљеви	Да ли променљива X утиче на разлику? Тестирање да ли различите вриједности X воде до различитих исхода теорија.	Шта чини исход (Y) могућим? Откривање временске интеракције између услова или механизма који воде до одређених исхода.	Који експланаторни приступ пружа више (или нове) увиде? Упоредивање дескриптивних и експланаторних предности различитих теорија.
Фокус	Независне варијабле као фактори утицаја и фактори који имају аутономни утицај.	Узрочне конфигурације као секвенцијалне и ситуационе комбинације каузалних услова или социјалних механизма.	Свеобухватне теорије које се надмећу и/или надопуњују једна другу.
Избор случајева и теорија	Избор вишеструких случајева у складу са: великим разликама у односу на независну варијаблу од интереса и великом сличношћу у односу на контролне варијабле.	Избор једног или више случајева у складу са њиховом доступношћу и практичном или теоријском релевантношћу резултата. Избор једног или више случајева узастопно: „позитивни“ случајеви, „могући“ случајеви.	Избор више теорија према њиховом мјесту у научном дискурсу и теоријској тежњи истраживача. Избор једног или више случајева према екс-анте „вјероватноћи“ случајева у односу на одабране теорије.

Стенхајз и Де Браин (Steenhuis & De Bruijn, 2006) предлажу алтернативни приступ истраживању случаја који називају прогресивном студијом случаја. Ова алтернатива је резултат дискусије о три приступа студији случаја: приступу Роберта Јина, приступу Гласера и Страуса и приступу Кетрин Ајзенхард. Дискусија је спроведена на основу упоредног прегледа разлика између Јиновог позитивистичког и дедуктивног приступа тестирању теорије у односу на Гласер-Страусов индуктивни приступ изградњи утемељене теорије, уз констатацију да се схватања Ајзенхард налазе негдје између ова два „екстремна“ приступа. Прогресивна студија случаја комбинује предности наведена три приступа, као што су информативни аспект утемељене теорије и више испланиран приступ што предлажу Јин и Ајзенхарт. Прогресивна студија случаја „користи принципе утемељене теорије за развој нове теорије и користи узорковање сњежне грудве за одабир случаја. Међутим, такође користи технике валидације провјером сличних података у каснијим случајевима (тј. логиком репликације)“ (Steenhuis & De Bruijn, 2006: 12). Валидација која се врши сталним упоређивањем ранијих налаза на новим случајевима и у новом окружењу требало би да доведе до развоја нових увида. Отуда и назив прогресивна или напредна студија случаја.

Постоје појединачне и вишеструке студије случаја (Christie, Rowe, Perry & Chamard 2000; Duff & Anderson, 2015; Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Yin, 2007; 2009). Према схватању Јина (Yin, 2007, 2009) пет је логичких основа за предузимање, како их назива, дизајна са једним случајем, односно овај дизајн се примјењује када је случај: кључан за тестирање добро формулисане теорије, екстреман или јединствен, репрезентативан или типичан, недоступан у досадашњим студијама и лонгитудиналан. Надаље, из наведеног произилази да постоји најмање пет варијанти појединачне студије случаја. За студије вишеструких случајева својствено је сљедеће: пружају циљани узорак, представљају потенцијал за генерализацију налаза, укључују више локација повећавајући обим испитивања и степен слободе, аналогно вишеструким експериментима у процесу потврђивања теорије слиједе логику репликације (дословне и теоријске) а не узорковања (Eisenhardt, 1989; Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Ridder, 2017; Yin, 2007; 2009). Политолози вишеструку студију случаја често називају компаративним студијама случаја (George & Bennett, 2004; Gerring, 2004, 2007; Johnson et al., 2016). Геринг (Gerring, 2004) разматра појединачне и вишеструке студије у контексту коваријационе типологије истраживачких нацрта (Табела 5). Ова типологија је

заснована на три критерија: броју случајева, просторној варијацији и временској варијацији. С обзиром на наведене критерије могуће је идентификовати три типа појединачних студија случаја (означене редним бројевима 2, 3 и 4) и два типа вишеструких студија случаја (означене редним бројевима 5 и 6).

Табела 5. *Коваријациона типологија истраживачких нацрта*
(према: Gerring, 2007: 28)

Случајеви	Просторна варијација	Временска варијација	
		Не	Да
Један	Нема	1. Логички немогуће	2. Појединачна студија случаја (дијахроничка)
	Унутар случаја	3. Појединачна студија случаја (синхроничка)	4. Појединачна студија случаја (дијахроничка + синхроничка)
Неколико	Унутар случаја и унакрсни случај	5. Компаративна студија случаја	6. Компаративно-историјска студија случаја
Много	Унакрсни случај	7. Попречни пресјек	7. Попречни пресјек временских серија
	Унутар случаја и унакрсни случај	9. Хијерархијски модел	9. Хијерархијски модел временских серија

Напомена: Осјенчена поља означавају типове студије случаја

У зависности од броја јединица анализе, студије случаја (појединачне и вишеструке) могу бити холистичке и композитне (Yin, 2007; 2009). Као што се види на Слици 3 могућа су четири типа или четири дизајна студије случаја: појединачна холистичка студија случаја, појединачна композитна студија случаја, вишеструка холистичка студија случаја и вишеструка композитна студија случаја.



Слика 3. *Типови дизајна студије случаја* (према: Yin, 2007: 54; 2009: 46)

У цјелини гледано, студије вишеструких случајева имају већу епистемолошку вриједност и истраживачки потенцијал у односу на студије појединачних случајева. Овакаву оцјену могуће је извести захваљујући, у највећој мјери, триангулацији доказа чиме се у вишеструким студијама случаја обезбјеђује строжији и потпунији приступ истраживању (Christie et al., 2000; Patton, 2002).

Више аутора наводи и/или допуњује класификације познатих политолога Лијпхарда (А. Lijphart) из 1971. године и Екштајна (Н. Eckstein) из 1975. године. Лијпхард и Екштајн (Lijphart, 1971 & Eckstein, 1975; види код George & Bennett, 2004; Haverland & Van der Veer, 2017; Levy, 2008) с обзиром на допринос студије случаја теорији праве разлику између сљедећих пет врста:

1. Атеоријске или конфигуративне идиографске студије случаја – опис једног случаја који не доприноси директно теорији;
2. Дисциплинске конфигурацијске студије случаја – објашњавају случај користећи већ успостављене теорије, при чему случај илуструје теорију;
3. Хеуристичке студије случаја – идентификују нове хипотезе, варијабле, узрочне механизме;
4. Конфирматорне студије случаја – служе за тестирање теорија;
5. Круцијална студија случаја или пробна верификација – циљ је да ослаби теорију (бира се врло вјероватан случај) или да потврди теорију (бира се мало вјероватни случај).

Ливи (Levy, 2008: 3) сматра да је већина савремених класификација студија случаја заснована на раду Лијпхарда и Екштајна, уз опаску да „такве типологије комбинују истраживачке циљеве и технике одабира случајева, те посљедишно резултирају непаралелним категоријама“. Наведену класификацију могуће је допунити још једном варијантом студије случаја – студијом „изградње блокова“ (George & Bennett, 2004). То су студије случаја у којима се идентификују заједнички обрасци посебних типова или подтипова феномена (студија једног феномена = један блок) или служе одређеној хеуристичкој сврси. Ове студије могу бити саставни дијелови могућих генерализација и типолошких теорија. Компонента коју обезбеђује сваки градивни блок, сама по себи, доприноси развоју теорије. Иако је обим градивног блока ограничен „он се бави важним проблемом или загонетком повезаном са врстом интервенције која је довела до избора и формулисања циља истраживања“ (George & Bennett, 2004: 78).

Класификација британског педагога Лоренса Стенхауса (L. Stenhouse) такође је врло утицајна и често навођена. Стенхаус је идентификовао четири врсте студије случаја: етнографске, евалуацијске, образовне и акционе студије случаја (Stenhouse, 1985, 1988; види код Bassey, 1999; Hetherington, 2013; Hsieh, 2004; Slunjski, 2011; Sturman, 1994). Етнографским студијама случаја наглашава се спољашње тумачење (истраживача) оних узрочних или структуралних образаца случаја којих сами актери (испитаници) нису у потпуности свјесни. Евалуацијске, образовне и акционе студије случаја везане су за разне аспекте педагошког дјеловања. Сврха евалуацијских студија случаја је пружање информација доносиоцима одлука о вриједности неког програма, рада институције и сл. Образоване студије случаја усмјерене су на разумијевање образовних акција и дјеловања. Студија случаја у акционом истраживању доприноси праћењу развоја случаја при чему повратне информације (рефлексije) могу водити ревизији и мијењању акције. Стенхаусова класификација је и даље актуелна. У савременим методолошким промишљањима педагога и истраживача из других наука све је већи значај наведена четири типа студије случаја, а нарочито акционих и евалуацијских. На примјер, евалуацијске студије случаја или примјена студије случаја у евалуацијским истраживањима подразумева не само детаљан опис, тумачење и доношење одлука, већ и објашњење сложених узрочних веза и односа у реалним животним околностима (Patton, 2002; Yin, 2007; 2009). Стенхаусова класификација је послужила као основа за нову класификацију Стермана (Sturman, 1994) који укључује просторни критериј разликујући студије случаја једног мјеста (етнографске и акционе студије) и студије случаја једног или више мјеста (евалуацијске и образовне).

Временски критериј, такође, може бити основа за класификацију. Томас (Thomas, 2011) проширује подјелу појединачних и вишеструких студија случаја с обзиром на временску димензију. Он диференцира три типа појединачне студије случаја: ретроспективне студије случаја, студије снимка и дијахронске студије случаја. Вишеструке студије случаја се такође дијеле на три врсте: угнијеждене (са угнијежденим или укклопљеним јединицама), паралелне и секвенцијалне студије случаја. Ова класификација је занимљива, јер знатно проширује „подручје дјеловања“ студије случаја узимајући у обзир и феномене из прошлости или оне који се истражују у дужем временском периоду (Gerring, 2004, 2007; Thomas, 2011).

Према критерију интерес или сврха истраживања Стејк (Stake, 1995, 2005) класификује студије случаја на: интринзичне, инструменталне и колективне. Интринзична студија случаја предузима се када када постоји интерес да се разумије или ријеши проблем само једног конкретног случаја (ученика, одјељења, програма...) без тежње да налази истраживања послуже за разумијевање других случајева. С друге стране, инструментална и колективна студија случаја могу омогућити генерализацију. У инструменталној студији случаја истраживање се врши ради пружања увида у неки проблем или ради поновне генерализације. Случај се инструментализује у смислу да „олакшава наше разумијевање нечег другог“ (Stake, 2005: 445). Колективна или вишеструка студија случаја је проширена варијанта инструменталне студије случаја у којој се проучава више случајева у низу с циљем сагледавања неког феномена, популације или општег стања.

Александар Халми (Halmi, 2005) наводи и дефинише шест типова студије случаја: историјске, опсервацијске, наративне, клиничке, вишеструке студије случаја и ситуациону анализу. Анализа основних карактеристика ових типова студије случаја указује да су углавном експлоративно и описно усмјерене, сем вишеструких студија случаја које имају и експланаторни карактер. С обзиром на то да Халми не наводи критериј класификације, она се и не може сматрати класификацијом у ужем смислу.

У овом поглављу смо већ истицали дисциплинарну условљеност појединих врста студија случаја. На примјер, разматране су компаративне студије случаја у политологији, затим евалуацијске, образовне и акционе студије случаја у педагогији, клиничке студије случаја у психологији итд. Класификација студија случаја може бити дисциплинарно постављена, али и уже, у смислу да је везана за неко подручје дисциплине. Примјер за наведено је класификација психотерапеута Видоусона (Widdowson, 2011) који сматра да у оквиру трансакционе анализе постоје три врсте студије случаја: клиничка, експериментална и натуралистичка (систематска) студија случаја. Клиничке студије случаја су засноване на субјективном извјештају тока и ефеката терапије, те стога нису поуздане у истраживачке сврхе. Експерименталним студијама случаја (студије $n = 1$) утврђују се специфичне промјене код клијената које се приписују примјени специфичних интервенција или третмана (види шире: Bordens & Abbott, 2018; Halmi, 1996, 2005; Milas, 2009). Највећу методолошку вриједност у трансакционој анализи имају систематске студије случаја (Widdowson, 2011), јер су им својствени цјеловитији и поузданији методолошки поступци и

процедуре као што су вишеструки извори података, тимски рад истраживача, репликација резултата на више случајева и др. Једна мета-синтеза је показала да се у области истраживања глувих и наглувих користе три врсте студије случаја: дубинска студија случаја, појединачна студија случаја и студија случаја као модел за наставу и учење (Hallenbeck, Chouinard & Enns, 2018). У клиничкој психологији појединачне студије случаја могу се посматрати као подкласа интрасубјективних истраживања (Hilliard, 1993). Наведени примјери указују да постоји оправдање да студије случаја именујемо тако да сам њихов назив одражава дисциплинарни интерес (Laws & McLeod, 2004). Дакле, с обзиром на критериј класификације дисциплинарни интерес (или интерес неког подручја дисциплине) можемо разликовати: социолошке студије случаја, етнографске студије случаја, педагошке студије случаја, психолошке студије случаја, медицинске студије случаја, правне студије случаја, антрополошке студије случаја и др.

Иако смо навели већи број класификација студије случаја, ову тематику нисмо исцрпили. На примјер, у Енциклопедији студије случаја (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a, 2010b) наводи се на десетине типова студије случаја, а међу њима и неке о којима нисмо писали: дијагностичка студија случаја, мултимедијална студија случаја, процесуална студија случаја, спирална студија случаја, партиципаторна студија случаја, причање прича (Storyselling), студија случаја са ограниченом дубином и др. Мноштеност и разноврсност студија случаја, свакако је њена предност. Ипак, истраживачи би требало пажљиво да процијене када ће и на који начин нека врста студије случаја бити примијењена. Преглед класификација нам може помоћи и у разумијевању недоумица у вези са самом дефиницијом студије случаја. Уочили смо да су класификације условљене епистемолошким, парадигматским, теоријским, дисциплинарним, аксиолошким и другим разлозима. То су уједно и разлози проблема у поимању студије случаја. Познато је да „добре“ дефиниције нема без јасног ограничења садржаја и обима неког појма. Па како онда „ограничити“ студију случаја која може бити и појединачна и вишеструка, квантитативна и квалитативна, холистичка и композитна, позитивистичка и конструктивистичка...? Упркос наведеној хетерогености, шта је заједничко свим врстама студија случаја? То је случај. И његов контекст.

Епистемолошко-методолошке основе студије случаја

У овом поглављу разматраћемо кључне епистемолошко-методолошке елементе студије случаја као што су веза између истраживања и теорије, проблеми генерализације, питања валидности и поузданости, специфичности реализације студије случаја и др. На самом почетку незаобилазно је сагледавање парадигматске основе студије случаја као оквира сваког научног истраживања.

Парадигматско утемељење студије случаја

Израз парадигма потиче од грчке ријечи *parádeigma* (грч. *παράδειγμα* – образац, примјер за углед, узор), а први пут га је употребио 1962. године амерички филозоф и историчар науке Томас Кун (Thomas S. Kuhn) у свом дјелу *Структура научних револуција*. Он је дефинишући парадигму као „конструкцију увјерења, вриједности, техника и слично које дијеле чланови једне научне заједнице“ (Kuhn, 1974: 58) поставио концептуални оквир припадности научној заједници људи који имају сличан поглед на свијет. Другим ријечима, концептом парадигме у науци је успостављен модел, образац или оквир научних и академских идеја, вриједности и претпоставки за испитивање проблема и проналажење рјешења. Кунове идеје о научним парадигмама су доживјеле снажну критику (види шире: Партало, 2009). Упркос противљењу Куновој идеји парадигме (Њутн-Смит, 2002; Тулмин, 2002) и разматрања њене бекорисности (Shannon-Baker, 2015), већина савремених методолога у друштвеним наукама сагласна је у исказивању потребе сагледавања научног истраживања кроз парадигматску призму. Процес израде нацрта истраживања започиње обично филозофским (парадигматским) претпоставкама (Creswell, 2007), јер постулати парадигме чине основу на којој се гради знање (Шевкушић, 2011). Најчешће се ова основа сагледава кроз три димензије: онтолошку, епистемолошку и методолошку (Halmi, 2001; Guba & Lincoln, 2005; Ristić, 2016). Онтолошка димензија парадигме подразумева одговор на питања шта је стварност и каква је природа бића. Епистемолошка димензија парадигме обухвата проблеме норми, критерија и истинитости научног сазнања. Методолошка димензија парадигме односи се на начине стицања, развијања и преиспитивања (критике) научног сазнања.

У прва три поглавља нашег рада смо отворили проблем парадигматске заснованости студије случаја. Четврто поглавље започињемо детаљнијим сагледавањем односа између научних парадигми и студије случаја што представља основ за кохерентно и разумљиво излагање наредних потпоглавља (четвртог поглавља), а који се тичу основних епистемолошких и методолошких елемената студије случаја. Студија случаја биће сагледана у оквиру три парадигме: квантитативне, квалитативне и мјешовите парадигме. Сматрамо да је овакав поглед на парадигме најпримјеренији за наш рад из више разлога. Овакав приступ доприноси даљој теоријској разради дисертације, али је и усклађен са методолошком поставком емпиријског дијела дисертације укључујући и саму сврху наше теме – сагледавање педагошких и методолошких вриједности студије случаја у истраживању квалитета наставе. Поред тога, квалитативна парадигма је по свом карактеру мултипарадигматична, тј. заснована на више филозофских учења, па је рационално и прагматично да их све сврстамо у један склоп. Мултипарадигматичност је, у нешто мањој мјери, својство и мјешовите парадигме.

Квантитативна истраживачка парадигма заснована је на позитивизму и постпозитивизму (Bryman, 2008; Fajgelj, 2014; Guba & Lincoln, 2005; Партало, 2009; Ristić, 2005, 2016). У онтолошком смислу, позитивизам и постпозитивизам се одликују схватањем да су друштвене појаве детерминистичке, да их је могуће објаснити природним законима, те да постоји реални свијет независно од субјективних мишљења и ставова о његовом постојању (реализам). Епистемолошку димензију квантитативне парадигме могуће је приближити сљедећим појмовима: мјерење, експеримент, контрола, генерализабилност, дедукција, тестирање теорије, објективно сазнање, реификовање, номотетски приступ, вриједносна неутралност и др. (Fajgelj, 2014; Партало, 2009; Ristić, 2005). Из онтолошке и епистемолошке димензије произилази методолошка димензија. Методолошку димензију квантитативне парадигме карактерише спровођење истраживања по унапријед строго утврђеном пројекту истраживања, узорковање, концептуализација и операционализација варијабли, примјена квантитативних метода, техника и инструмената и сл. С обзиром на анализиране дефиниције случаја и студије случаја, поставља се питање каква је студија случаја заснована на квантитативној парадигми. Готово сви методолози и истраживачи у области студије случаја сагласни су, експлицитно или имплицитно, да постоји квантитативна студија случаја. Али, по чему неко квантитативно истраживање можемо одредити као студију случаја? О

каком се овдје случају ради и шта чини његов контекст? Како је могуће истраживати случај у његовом контексту имајући у виду наведене онтолошке и епистемолошке претпоставке? Морамо нагласити да је одређивање аутора за квантитативну студију случаја у већој мјери постулативно, у односу на њихову спремност да понуде јасније методолошке оквире за њену реализацију. Ипак, могуће је издвојити неколико кључних својстава студије случаја засноване на квантитативној парадигми:

- 1) овладаност кључним теоријским концептима, из којих се изводе пропозиције, из којих се даље генеришу хипотезе;
- 2) јасно дефинисане границе теорије на којој се заснива студија случаја;
- 3) прецизно дефинисање случаја или случајева проистеклих из теорије;
- 4) емпиријско тестирање теорије (конфирмација и фалсификација);
- 5) спровођење студије случаја на стандардизован начин досљедним придржавањем унапријед прецизно дефинисаног плана (нацрта, пројекта, дизајна) и протокола;
- 6) објективност и непристрасност;
- 7) примјена квантитативних метода, техника и инструмента, не искључујући примјену квалитативних;
- 8) генерализација заснована на репликацији.

Наведена својства резултат су анализе методолошких извора (Sarker & Lee, 2000; Shanks, 2002; Yin, 2007, 2009), али и увида у извјештаје квантитативних студија случаја³. Сами наслови квантитативних студија случаја зорно указују шта је случај и контекст случаја. Желимо напоменути да осмишљавање квантитативне студије случаја и стављање нагласка на неко од својстава са поменутог списка,

³ Наводимо десетак насумично издвојених наслова квантитативних студија случаја, из домена различитих дисциплина, пронађених у базама научних радова: **1.** Comparative analysis of a client's verbal responses in counseling sessions: quantitative case study (DOI: 10.2466/02.15.20.PR0.108.2.638-648); **2.** Student nurse-educators' construction of teacher identity from a self-evaluation perspective: A quantitative case study (DOI: 10.1002/nop2.75); **3.** Communication patterns in a psychotherapy following traumatic brain injury: A quantitative case study based on symbolic dynamics (DOI: 10.1186/1471-244X-11-119); **4.** Quantitative assessment of urban ecosystem services flow based on entropy theory: A case study of Beijing, China (DOI: 10.13287/j.1001-9332.201803.017); **5.** A Quantitative Study of the Internationalization of the Academics and Research Productivity: Case Study of China (ISSN: ISSN-1061-1932); **6.** Semi-quantitative assessment of the physical vulnerability of buildings for the landslide risk analysis. A case study in the Loures municipality, Lisbon district, Portugal (Bibcode: 2016EGUGA..18.4792G); **7.** Are Mid-Career Entrants to Teaching at Lower Risk than Other Novice Teachers of Leaving an Urban School District? A Quantitative Case Study (ISBN: 978-1-2678-4543-6); **8.** Critical Quantitative Study of Immigrant Students (ISSN: ISSN-0271-0579); **9.** Determinants of First-Year Student Identity and Satisfaction in Higher Education: A Quantitative Case Study (DOI: 10.1177/2158244019846689); **10.** Teachers' Perspectives on Professional Development in the Use of SCL Approaches and ICT: A Quantitative Case Study of Eduardo Mondlane University, Mozambique (ISSN: ISSN-1814-0556).

зависе не само од проблема и предмета истраживања (случаја), него и од компетентности истраживача, овладаности методолошким алатима, али и од његове научне слободе, критичности и креативности.

Квалитативна истраживачка парадигма је утемељена на више не само различитих, већ и супротстављених филозофских праваца. Према раду Губе и Линколна (Guba & Lincoln, 2005) квалитативна истраживачка парадигма је утемељена на критичкој теорији, конструктивизму и партиципаторном погледу на свијет. Шевкушић (2011) за потребе свог рада образлаже три теоријске основе квалитативне парадигме: конструктивизам, постструктурализам и критичку теорију. Фајгел (Fajgelj, 2014) наводи двије филозофске основе: феноменологију и конструктивизам, а Кресвел (Creswell, 2007) утемељује квалитативну истраживачку парадигму на четири правца: постпозитивизму, конструктивизму, партиципатизму и прагматизму. Квалитативну парадигму могуће је утемељити и на сљедећих осам филозофских учења: њемачка класична филозофија, феноменологија, егзистенцијализам, критичка филозофија, структурализам (и постструктурализам), постмодерна, херменеутика и конструктивизам, уз ограду да између њих постоје одређена преклапања (види шире: Партало, 2009: 47–51). Сваки од наведених филозофских праваца представљају, у ствари, засебне погледе на свијет, а самим тим и концептуалне оквире за истраживање – парадигме. Ствар се даље компликује стога што чак и унутар једног правца можемо идентификовати више ужих парадигми. На примјер, конструктивизам може бити еволуцијски или развојни конструктивизам, радикални конструктивизам, социјални конструкционизам, наивни конструктивизам, критички конструктивизам итд. (види шире: Стојнов, 2005). Очита мултипарадигматичност квалитативне истраживачке парадигме резултира тиме да је врло тешко прецизно одредити њену јединствену и хомогену онтолошку, а тиме и епистемолошку и методолошку димензију. У анализу онтолошких основа свих наведених филозофских праваца не бисмо улазили, јер би то превазишло смисао и сврху овог поглавља. Ипак, епистемолошке основе могли бисмо исказати у виду сљедећих одредница:

Сазнања у природним и друштвеним наукама суштински се разликују; сазнање друштвених појава је историјски и социокултурно условљено; сазнајни релативизам; негација става да се сазнање одређено утицајем друштва тј. друштвеним напретком; у сазнању друштвене стварности је неопходно истражити начине на који је она конструисана; сазнајни холизам; субјективност и партиципативност спознаје;

идиографска сврха; антиреализам; сазнање води еманципацији од отуђености и доминације; истраживање није независно од вриједности; друштвени процеси су основ знања; сазнање и друштвено дјеловање су нераздвојно повезани (истраживање као социјални активизам); мултиметодски приступ и триангулација теорија, метода, и података и др. (Партало, 2009: 51).

Својеврсни онтолошки и епистемолошки плурализам квалитативне парадигме има свој одраз и на њену методолошку димензију. Наводимо неколико кључних момената: предмет истраживања одређен је пољем интереса, те се открива и спознаје током истраживања; циљеви истраживања су парадигматски и вриједносно обојени; спровођење истраживања је детерминисано истраживачким питањима; испитивање великог броја варијабли на мањем узорку; уважавање варијабли контекста; доминантна примјена квалитативних метода и техника истраживања; комбиновање више квалитативних метода и техника; успостављање ја – ти дијалога између учесника истраживања; итеративност у прикупљању и анализи података, интерпретација налаза истраживања у оквирима парадигме (феноменологија, конструктивизам, критичка теорија и др.). Све наведене одлике квалитативне методологије дословно би могле бити наведене и као одлике студије случаја засноване на квалитативној парадигми. Аутори најчешће заступају становиште о студији случаја као типу, врсти, стратегији или методи квалитативног истраживања (Baxter & Jack, 2008; Creswell, 2007, 2009; Denzin & Lincoln, 2005; Halmi, 1996, 2005; Merriam, 1998, 2010; Merriam & Tisdell, 2016; Miles & Huberman, 1994; Piperopoulos, 2010; Savićević, 2011; Slunjski, 2011; Stake, 1995, 2005, 2010; Шевкушић, 2008, 2011; Verschuren, 2003; Vilig, 2016). Неки од наведених аутора афирмисали су студију случаја утемељену на специфичним филозофским или парадигматским (онтолошким, епистемолошким и методолошким) претпоставкама. Милс са сарадницима (Mills et al., 2017) назива Мерјем (S. Merriam) прагматичним конструктивистом, а Стејка (R. Stake) релативистом/конструктивистом и интерпретативистом.

Мјешовита истраживачка парадигма настала је као одговор на „ратове парадигми“ и „ратове наука“ (види шире: Ristić, 2016). Мјешовита истраживачка парадигма заснована је на прагматизму, дијалектици (Jennifer C. Greene), критичком реализму и трансформатизму (Бранковић и Партало, 2011; Christie, Rowe, Perry & Chamard, 2000; Creswell, 2009; Fajgelj, 2014; Hesse-Biber, 2015; Johnson, 2015b; Mertens & Tarsilla, 2015; Ristić, 2016; Shannon-Baker, 2015; Sharp et al., 2012). Међу

савременим методолозима се води бурна расправа о поменутим филозофским упориштима мјешовите истраживачке парадигме. Резултат те расправе још није на видiku, те за сада превладава став, слично као и у случају квалитативне истраживачке парадигме, да истраживачи усвајају и „користе“ филозофију која им одговара. О каквој врсти проблема се ради, као илустрацију навешћемо примјер да је, слично као у случају конструктивистичке филозофије, у литератури могуће разликовати различите модалитете прагматизма – чак њих тринаест. Истраживања заснована на мјешовитој истраживачкој парадигми могу се назвати „реалистичном утопијом“ (Johnson, 2015a: 703), јер се ради о инклузивном научном подухвату који захтијева сталну ревизију, континуирана побољшања и искориштавање „свих наших снага“. Комбинација различитих парадигми својствена мјешовитој истраживачкој парадигми често се назива дијалектички плурализам (Collins, Onwuegbuzie & Johnson, 2012; Johnson, 2015b; Mertens & Tarsilla, 2015). Можда је управо помоћу овог појма могуће најједноставније појаснити онтолошку, епистемолошку и методолошку димензију мјешовите истраживачке парадигме. Дијалектички плурализам је „метапарадигма чије вријеме тек долази“ (Johnson, 2015b: 156). Као метапарадигма дијалектички плурализам разматра комбинацију парадигми пружајући пут истраживачима, практичарима, креаторима политика и другим заинтересованим странама да раде заједно и стварају нове изведбене „цјелине“ превазилазећи међусобне интелектуалне разлике и тензије. Поједностављено, централна епистемолошка премиса мјешовите парадигме је да комбинована примјена квантитативних и квалитативних приступа пружа боље разумијевање проблема истраживања у односу на сваки од њих понаособ (Creswell, 2009). Кључна вриједност мјешовите парадигме је комплементарност квантитативног и квалитативног аспекта истраживања (Бранковић и Партало, 2011).

Каква је позиција студије случаја с обзиром на поставке мјешовите истраживачке парадигме? Као прво, желимо истаћи да приликом проучавања обимне литературе нисмо наишли нити на једног аутора који би заступајући студију случаја засновану на квалитативној истраживачкој парадигми оспоравао могућност примјене студије случаја засноване на квантитативној истраживачкој парадигми, и обрнуто. Напротив, без обзира на отворено испољене филозофске (парадигматске) позиције аутори су, када је у питању студија случаја, врло отворени, флексибилни и толерантни према супротним парадигматским гледиштима. На примјер, Шенкс (Shanks, 2002) свој чланак о позитивистичкој или дедуктивној студији случаја

завршава констатацијом да с обзиром на постојање различитих приступа или парадигми његово разматрање позитивистичке студије случаја представља једну важну компоненту плуралистичких приступа студији случаја. У чланку *Студија случаја као тип квалитативног истраживања* (The case study as a type of qualitative research) Адријана Старман заступа студију случаја утемељену на интерпретативизму, феноменологији и конструктивизму, али закључује расправу следећим ријечима: „Студија случаја је стога у природи више квалитативна него квантитативна, али не искључиво, јер може бити квалитативна, квантитативна или комбинација оба приступа (с тим да су оба заступљена једнако, или један приступ преовлађује, а други допуњава)“ (Starman, 2013: 30). Геринг (Gerring, 2007) у књизи *Истраживање студије случаја: принципи и праксе* (Case Study Research: Principles and Practices) тврди да готово све савремене студије случаја у друштвеним наукама укључују неке квантитативне и квалитативне компоненте. Он у предговору ове књиге пише да је потребно рушити границе између квалитативног и квантитативног, експерименталног и неексперименталног, позитивистичког и интерпретационистичког, те да сви супротстављени приступи могу бити успјешно интегрисани у студији случаја. Стиче се утисак да за методологе у области студије случаја ниједна парадигма није по свом карактеру супериорнија над другом, а да „ратови парадигми“ нису потребни.

Успјешно реализована студија случаја подразумијева комбинацију научне строгости, релевантности и прагматизма (Darke, Shanks & Broadbent, 1998). Студија случаја је у својој суштини вишеслојна и флексибилна тако да се може спроводити са „позитивистичке или интерпретативистичке позиције, може заузети дедуктиван или индуктиван приступ, користити квалитативне и квантитативне методе и истражити један или више случајева“ (Cavaye, 1996: 227). Поред начелне подршке, постоје и конкретнија промишљања о комбинацији квантитативног и квалитативног приступа у студији случаја. У вези са истраживањем мјешовитим методама Роберт Јин (Yin, 2006) поставља питање: Да ли су методе истински интегрисане или су само паралелне? Он одговара да ће квантитативне и квалитативне методе бити у већој мјери интегрисане и да ћемо имати „јачу комбинацију“ уколико интегришемо неколико кључних процедура у истраживачком нацрту и спровођењу студије. Под тим процедурама Јин подразумијева истраживачка питања, дефинисање јединица анализе (случај), прикупљање података и стратегије њихове анализе. Шарп са сарадницима (Sharp et al., 2012) показује како, из прагматичне перспективе, можемо

у студији случаја користити осмишљену стратегију узорковања која је интегрисан квантитативан и квалитативан приступ. Ова група аутора из различитих дисциплина (економија, статистика, педагогија и др.) осмислила је стратегију узорковања у четири фазе која слиједи принципе прагматичног секвенцијалног мјешовитог нацрта. Овом стратегијом прикупљање једне врсте података у првој фази одређује прикупљање друге врсте података у наредној фази. Управо овакви примјери илуструју да је у оквирима мјешовите истраживачке парадигме могуће помирити разлике у избору узорка између, како их Рагин (Ragin, 1999) назива, стратегија усмјерених на случај и стратегија усмјерених на варијаблу.

На крају, можемо констатовати да студија случаја успјешно превазилази филозофске, културне, психолошке и практичне препреке у комбиновању квалитативних и квантитативних метода. Захваљујући својој парадигматској флексибилности и флуидности, она представља својеврсни „мост преко парадигми“ (Luck, Jackson & Usher, 2006: 103). Масуд (Masud, 2018) препознаје обресе парадигматских мостова код готово свих методолога и истраживача који се баве студијом случаја. Сасвим оправдано, јер „сложена природа друштвеног свијета захтијева флуидније разумијевање и примјену односа између филозофских парадигми (претпоставке о друштвеном свијету и природе знања), методологије (логика испитивања) и метода (технике прикупљања података)“ (Sharp et al., 2012: 36). Ово својство, да се прилагоди различитим филозофским полазиштима (парадигмама), можемо сматрати предношћу студије случаја, с обзиром да је њиме омогућено истраживање примјерено природи истраживачких проблема у областима друштвених наука.

Међуоднос научне теорије и студије случаја

Између теорије и научног истраживања постоји комплексна и снажна веза. Теорија је, према схватању Брајмана (Brayman, 2008), важна за друштвене истраживаче јер пружа образложење за спровођење истраживања и разумијевање истраживачких налаза. Али, зар не бисмо могли размотрити и питање зашто је истраживање важно за теорију? Војин Милић пише да је свако истраживање „једно коло, један циклус у коме се, док се траже нова сазнања, полази од постојећих научних сазнања, а у закључној фази настоји да се добијени резултати на што активнији начин укључе у

постојећи научни фонд“ (Milić, 1996: 27). Овдје се не ради о једносмјерној вези: од теорије ка истраживању или од истраживања ка теорији. Напротив, ради се о узајамном преплитању и прожимању теорије и истраживања. Бранковић (2001) износи низ аргумената о томе да је, поред дедуктивног, оправдана изградња посебних педагошких теорија на емпиријској основи. Он сматра да нису прихватљива схватања о чистим емпиријским истраживањима која не би укључивала филозофске и епистемолошке-методолошке основе. Према томе, изграђивање посебне теорије укључује прожимање и емпиријске и теоријске компоненте. „Емпиријском интерпретацијом теорије означавамо довођење теоријских поставки (постулати) у везу са емпиријским чињеницама па чак и са чулним искуством. Теоријском интерпретацијом доводе се емпиријске чињенице у склад са раније откривеним теоријским поставкама“ (Бранковић, 2001: 503). Истраживачи користе постојеће теорије, али се и уздају у истраживања да би изградили или доградили теорију (Rasmussen, 2017). Милас (Milas, 2009) сматра да је тај међуоднос најпримјереније приказати у виду индуктивно-хипотетичко-дедуктивне спирале према којој се непрекидно измјењују истраживање са изграђивањем и тестирањем теорије. Појмови којима се образлаже веза између теорије и истраживања – коло, циклус, спирала, прожимање, преплитање – указују да се овдје ради о дијалектичкој вези. Због свега наведеног незаобилазно је у нашем раду размотрити међуоднос теорије и студије случаја.

Према схватању Јина (Yin, 2007, 2009) истраживач би, без обзира на тип студије случаја, требало да започне истраживање са разрадом теоријске основе. Рајдер наводи да пропозиције проистекле из теорије „дају смјер, одражавају теоријску перспективу и усмјеравају потрагу за релевантним доказима“ (Ridder, 2017: 7). Теоријски оквир детерминише цјелокупан ток студије случаја, од дефинисања случаја, преко прикупљања и обраде података, до уопштавања резултата. Дакле, приступ је дедуктиван, јер је студија вођена добро развијеним теоријским оквиром. Дедуктивно тестирање теорије у оквиру студије случаја могуће је спровести и квантитативним и квалитативним методама (Bitektine, 2008; Yin, 2007, 2009). Истраживач започиње с теоријом а затим је „провјерава“ и „тестира“ кроз процес истраживања. Према Кембелу (Campbell, 1975) истраживачи у студији случаја користе теорију у контексту подударана образаца (енг. pattern matching), односно повезивања и усклађивања образаца које захтијева теорија са подацима и налазима студије случаја. Могли бисмо рећи да је таквим методолошким поступком

истраживач „тестирао теорију са одређеним степеном слободе који долази од вишеструких импликација било које теорије“ (Campbell, 1975: 183). За разлику од статистичког тестирања теорије (хипотезе), овдје се теорија тестира низом сложених техника почевши од подударања образаца теоријских претпоставки са емпиријским обрасцима чиме се омогућава примјена и других техника као што су конструисање објашњења, анализа временских серија, логички модели и синтеза унакрсног случаја (Види шире: Yin, 2007, 2009). Рал и Мичел (Rule & Mitchell, 2015) ову димензију односа теорије и студије случаја називају „теорија за случај“ напомињући да се предузима у експланаторним и инструменталним студијама случаја како би се тестирала теорија или како би се пружио увид у неки проблем. Кроз такво истраживање теорија се покушава примјенити на један или више случајева у новим контекстима. Такве студије случаја усмјерене су на „утврђивање празнина или рупа у постојећој теорији с крајњим циљем унапређења теоријских објашњења“ (Ridder, 2017: 7). Дакле, овај приступ студији случаја поред тестирања теорије у смислу њене потврде или оповргавања има вишу и изазовнију сврху – побољшање и развој теорије.

У вези са поменутиим дедуктивним приступом врло битно питање јесте ниво и тип теорије од које истраживач полази. Јин (Yin, 2007, 2009) наводи четири илустративна типа теорије који се користе у студији случаја: индивидуалне теорије, групне теорије, организацијске теорије и друштвене теорије. Фар (Pahre, 2005) образлаже однос између формалних теорија и студија случајева налазећи три кључна аргумента за њихово снажније комбиновање. Прво, формална теорија и студија случаја имају заједничке епистемолошке одредбе, упркос нерелевантним критеријумима за њихово раздвајање (нпр. нерелевантно је разликовање по критеријумима „тврдо“ и „меко“ истраживање, „научно“ и „ненаучно“ и сл). Друго, имају комплементарну логику открића у смислу да користимо случајеве за стварање загонетки за формалне анализе и да користимо формалне теорије како бисмо пружили теоријске односе за разумевање многих случајева. Треће, студије случаја могу дизајном истраживања допринијети формалним теоретичарима који тестирају своје тврдње, на начин да хипотезе унутар формалног модела повежу са сложеним открићима у доказима студије случаја.

Потпуно супротан приступ имамо када индуктивно, из случаја, градимо или генеришемо теорију. Теорија произлази из систематског сакупљања и анализе података о случају. Индуктивни приступ теорији укључује утемељену теорију

(Grounded theory) и феноменологију. У изучавању случаја користећи приступ утемељене теорије истраживач се служи низом методолошких поступака прикупљања и анализирања емпиријских податка све док не дође до тзв. теоријске сатурације (Eisenhardt, 1989; Glaser & Strauss, 2006; Stake, 1995; Vilig, 2016; Wilson & Vlosky, 1997). Из угла феноменологије истраживач прави отклон од теорије, постојећих претпоставки, очекивања, хипотеза, како би сагледао, доживио и детаљно описао „феномен“ онакав какав јесте. Према Хусерлу, истраживач мора посједовати тзв. дисциплиновану наивост, односно он претпоставке (теоријска знања) „ставља у заграду“, а то значи да их свјесно препознаје, признаје њихово постојање и ставља их на једну страну, док на другој страни посматра „феномен“ (Партало, 2009; Радоњић, 1994; Rule & Mitchell, 2015).

И поред тога што се индуктивним приступом тежи изградњи „теорије из случаја“ (Rule & Mitchell, 2015), поставља се питање да ли је могуће приступити случају, па и истраживању у цјелини, без икакве теорије. Ајзенхарт (Eisenhardt, 1989) је допунила концепте процеса изградње теорије из случаја, не одбацујући у потпуности могућност ослањања на постојећу теорију. Њезин приступ је специфичан јер се теорија гради на подацима (утемељена теорија) кроз позитивистички приступ. Она оправдава реферисање на теоријске изворе приликом дефинисања истраживачког проблема и неких потенцијално битних варијабли у вези са случајем. Међутим, требало би „избјегавати размишљање о специфичним односима између промјенљивих и теорија што је више могуће, посебно на почетку процеса“ (Eisenhardt, 1989: 536). Анализа овог приступа указује на то да се ради о теоријском узорковању случаја које има за циљ да „одабере случај или случајеве који су прикладни за истицање нових или проширење прелиминарних конструкција и откривање нових односа“ (Ridder, 2017: 12). Имајући то у виду можемо разликовати двије варијанте генерисања теорије из случаја: 1. доградња постојеће теорије уз ослањање на претходна истраживања и теоријске поставке, 2. изградња нове теорије у случају када не постоји теорија о неком феномену или постоји потреба за новим погледом на феномен, при чему се не ослања на претходну литературу или на претходне емпиријске доказе. Ајзенхарт студиозно образлаже активности које се одвијају кроз осам корака генерисања теорије из доказа студије случаја. Основна карактеристика процеса изградње теорије кроз тих осам корака је његова итеративност. Итеративност подразумијева да истраживач, иако фокусиран на један дио процеса, константно врши враћање уназад како би разјаснио, преиспитао,

допунио и унаприједио налазе и закључке до којих је дошао. Изградња теорије се одликује сталном „напетостју између дивергенције у нове начине разумијевања података и конвергенције у јединствени теоријски оквир“ (Eisenhardt, 1989: 546). Процес помирења контрадикторних или парадоксалних доказа и противрјечности приморава истраживача да их сагледа на нов начин тј. да их прерасподјели у нову цјелину. Та нова цјелина, је у ствари, нова теорија. Слабост је што можемо добити теорију која је врло широка, богата и оптерећена подацима и детаљима, те којој недостаје једноставност и цјеловита перспектива. И супротно, могући недостатак је да из случајева добијемо уске и идиосинкратске теорије. Имајући то у виду неопходно је извршити процјену квалитета изградње теорије из студија случаја, при чему би требало узети у обзир да ће теорија "која се развије из студије случаја вјероватно имати важне предности попут оригиналности, тестабилности и емпиријске валидности" (Eisenhardt, 1989: 548). Индуктивни приступ својствен је експлоративној студији случаја, али и интринзичкој студији случаја чији је фокус интересовања да се схвати случај при чему је теорија у другом плану (Stake, 1995, 2010). Индуктивним путем је могуће доћи до два типа теорије: супстанцијалних и формалних теорија (Rule & Mitchell, 2015). Супстанцијалне теорије су локалног карактера, јер се односе на одређене друштвене околности. То је, у ствари, теорија о ограниченом систему – случају. Томас (Thomas, 2017) их назива „мале теорије“ или „минијатурне теорије“. С друге стране, формална теорија је општијег карактера. Састоји се од апстракција и хипотеза развијених из студије случаја које се, даље могу провјеравати и тестирати дедуктивно.

Група аустралијских научника (Moglia, Alexander & Perez, 2011) разматра истраживање индуктивних студија случајева у односу на дедуктивни статистички приступ у друштвеним наукама. Истраживање засновано само на статистичким подацима је непотпуно, јер омогућава корелациона, али не и узрочно-последична објашњења, што указује на потребу за теоријским формулацијама. С друге стране, студија случаја може бити корисна у процесу изградње теорије, тако што теорију веже за стварност постепено ју градећи из акумулираног доказног материјала. Ови аутори се залажу за приступ тзв. партиципативног моделирања, који је заснован на постмодернистичкој перспективи и којим се кроз заједничко учешће учесника истраживања у студији случаја (отуда „партиципативно“) може објединити статистичка генерализација, теорија и контекстно, специфично знање.

У студији случаја је могуће на различите начине комбиновати индуктивни и дедуктивни приступ. Као илустрацију навешћемо примјер истраживања групе аутора (Christie et al., 2000) у којем је комбинација извршена кроз три корака: 1. идентификовање проблема истраживања изучавањем литературе и спровођењем неколико пилот студија случаја; 2. реализација „главног истраживања“ - студије случаја и 3. доградња и развој теорије. Заснивајући студију случаја на перспективи научног реализма истраживачи су пошли од теорије, спровели истраживање и, на крају, доградили теорију. Они улазе у истраживање дедуктивним путем, али не с циљем тестирања теорије. Увиђајући да „студија случаја омогућава отварање нових идеја и тумачења феномена који се истражују“ (Christie et al., 2000: 11) истраживачи се ослањају на индуктивни приступ утемељене теорије Гласера и Страуса како би доградили теорију. Овај примјер поткрепљује метафору о студији случаја као „мосту између парадигми“ јер су у њему обједињени научни реализам близак позитивизму (дедуктивни приступ) и утемељена теорија блиска интерпретативизму (индуктивни приступ). Ово истраживање показује да студија случаја може довести до нових увида, података и чињеница за изградњу нове теорије базиране на некој претходној теорији.

Политолози Џорџ и Бенет (George & Bennett, 2004) су у књизи *Студије случаја и развој теорије у друштвеним наукама* фокусирани на различите аспекте развоја теорије, укључујући генерисање нових хипотеза, као и тестирање постојећих. Утемељујући своја схватања на епистемологији научног реализма, они полазе од тезе да је студија случаја компатибилна са било којом теоријском оријентацијом, те да, поред статистичких и формалних метода, и студије случаја могу допринијети развоју теорије. Штавише, ова три приступа су комплементарна, а њихова комбинација има перспективу да постане водеће подручје за истраживање. Између осталог, поменути аутори сагледавају тзв. теоријско-оријентисане студије случаја у којима се помоћу историјско-компаративне методе проучавају прошли догађаји. Посебну пажњу су посветили поступку праћења процеса (енг. process-tracing), који има за циљ да пронађе везу између могућих узрока и посматраних исхода. Истраживач на основу различитих извора (архивски документи, транскрипти интервјуа и др.) покушава да утврди да ли је каузални процес који теорија претпоставља или подразумејева у случају, заиста очигледан у редослиједу и вриједностима интервентних варијабли у том случају. Такође, овим поступком могу се тестирати резидуалне разлике између два слична случаја да би се утврдило да ли

су разлике у исходима тих случајева каузалне или лажне. На тај начин се остварује хеуристичка функција, јер се генеришу нове промјенљиве или хипотезе (нова теорија) на основу низа догађаја који се индуктивно анализирају у студијама случаја. У вези са испитивањем комплексне узрочности студије случаја су посебну вриједност показале у развоју типолошких теорија. „Поступци које препоручујемо за развијање типолошких теорија такође подстичу интеграцију анализа унутар случаја и упоређивања између случајева, а помажу истраживачима да споразумно ускладе врсте студија случаја потребне за алтернативне нацрте истраживања и постојеће случајеве које историја пружа“ (George & Bennett, 2004: 7).

Рајдер (Ridder, 2017) сагледава везу између дизајна студије случаја и континуума теорије. Теорија има процесни карактер и схвата се више као континуум него производ (теоретизација). У вези са тим овај аутор уочава проблем да су постојеће студије случаја често ограничене на њихову истраживачку функцију, занемарујући шири опсег могућности које пружа истраживање случаја. Занемарује се потенцијал студије случаја да пружи побољшање теорије. Ова анализа показује да четири различита дизајна (Eisenhart, Yin, Stake, Burawoy) имају различиту снагу и допринос теорији. Рајдер сматра да сваки истраживач мора разјаснити, прво за себе а затим и за друге (нпр. рецензенте, друге истраживаче, практичаре), да ли студија случаја има за циљ стварање, разраду, реконструкцију или тестирање теорије. Прецизна међусобна повезаност дизајна студије случаја и теоријских поставки је предуслов за допринос истраживања случаја бољим теоријама. У супротном, допринос теорији је тешко идентификовати. Навешћемо, у скраћеном виду, закључке ове свеобухватне анализе:

- ✓ теоријски циљеви студије случаја морају се прецизно дефинисати,
- ✓ за различите дизајне студија случаја потребно је засебно размотрити како је случај повезан са теоријским континуумом,
- ✓ у раној фази континуума теорије студије случаја имају предности у богатим описима и истраживањима нових или неочекиваних појава и трендова,
- ✓ студије случаја дају свој допринос у изградњи привремене или пробне теорије извлачењем конструкција или концепата и њихових односа из података,
- ✓ развој теорија је уско повезан са дословном репликацијом у студији случаја, јер строга поређења и контролисани теоријски напредак омогућавају

идентификацију механизма, јачају појмове узрочности и дају уопштене исказе,

- ✓ студија случаја омогућава тестирање теорија поступцима подударана образаца, теоријском репликацијом и одбацивањем ривалских објашњења,
- ✓ ако се у процесу истраживања уоче аномалије теорије, студија случаја пружа основу за побољшање, дораду и реконструкцију теорије.

Размотримо и нека мишљења која доводе у питање значај и вриједност теорије у истраживању студије случаја. Британски социолог Хамерсли (Hammersley, 2012) уочава да чак и аутори којима је теорија главни друштвени научни циљ изражавају незадовољство због недостатака у правилном развоју теорије у оквиру научног истраживања. „У основи ове дискусије, што није увијек препознато, јесте проблем термина 'теорија' који има низ врло различитих значења“ (Hammersley, 2012: 393). Према његовом виђењу постоји седам различитих тумачења теорије: 1. теорија у односу на праксу, 2. теорија у односу према чињеници, 3. теорија као апстракција у односу на конкретне појаве, 4. теорија глобалног насупрот локалног нивоа, 5. теорија у односу на опис, 6. теорија као језик који објашњава и 7. теорија као приступ или парадигма. Хамерсли оправдано указује на додатну потешкоћу када сагледавамо наведена значења теорије у односу на студију случаја, а тиче се сличног проблема саме студије случаја – проблема њеног дефинисања. Он аргументовано указује на проблеме, недостатке и потешкоће различитих приступа и конкретних методолошких поступака изградње и тестирања теорије примјеном студија случаја (види шире: Hammersley, 2012: 397– 402). Гари Томас, такође, у својим радовима доводи у питање статус и употребу теорије у друштвеним наукама, па и у истраживању педагошких феномена примјеном студије случаја (Thomas, 2010, 2011, 2017). Његова расправа почива на разликовању између теорије и фронеzisа, односно општег знања и практичног знања. Термин фронеzis (грч. Φρόνησις) потиче од Аристотела и означава практично знање, практичну мудрост. За разлику од теорије и општег знања, фронеzis одликује "флуидно разумијевање које експлицитно или прећутно препознаје сложеност и слабост генерализација које можемо направити о међуљудским односима" (Thomas, 2010: 577). Овај појам има и значење "прећутног" знања које захтијева контекстуално разматрање у погледу његове локалне примјењивости. На примјер, наставници као рефлексивни практичари развијају и користе фронеzis. Студија случаја нуди примјер из којег нечије искуство, нечији фронеzis, омогућава сакупљање увида или разумијевање проблема (Thomas, 2011).

Студија случаја мора бити уоквирена, не теоријом, већ преиспитивањем и изненађењем, хеуристиком, партикуларношћу, аналогijом, те сагласјем или несагласјем са искуством и праксом истраживача. Истраживачи у студији случаја нуде директну анализу случаја. Њихове анализе не потичу из „унапред упаковане теоретизације...“, већ из увида који произлазе из властитих искустава аутора као људи и као професионалаца“ (Thomas, 2017: 257). Ослањајући се на Гадамеров појам „хоризонта значења“ он сматра да је тумачење у контексту сопственог искуства легитимно и валидно. Штавише, према овом схватању научна истраживања, заправо, резултирају разумијевањем, а не генерализацијама.

Флајвбјерг (Flyvbjerg, 2006) оспорава пет погрешних схватања о студији случаја који се, у својој суштини, тичу њеног односа са теоријом. Ријеч је о сљедећих пет несугласица:

- ✓ студија случаја не омогућава предвиђање, јер није заснована на теоријском већ на практичном, контекстуализованом знању (теоријско знање вриједније је од практичног знања),
- ✓ студија случаја не може допринијети научном развоју, јер не може произвести генерализације,
- ✓ студија случаја омогућава само стварање хипотеза, али не изградњу и тестирање теорија,
- ✓ студија случаја је пристрасна, у смислу тенденције да се верификују унапријед створене идеје истраживача,
- ✓ студија случаја је сувише тешка за сажимање и развијање општих приједлога и теорија.

Ослањајући се на радове и идеје научних ауторитета из области методологије друштвених наука, Флајвбјерг одлучно и аргументовано одбацује наведене критике упућене студији случаја. На примјер, позива се на Кунову (Thomas Kuhn) тезу да дисциплина без великог броја темељно изведених студија случаја нема систематске производње примјера, а дисциплина без примјера није ефикасна. Флајбергове противаргументе наведеним митовима и предрасудама нећемо наводити, јер су они, на неки начин, образложени не само у овом поглављу, него и у читавом нашем раду.

Прије него закључимо разматрање о односу теорије и студије случаја, постоји потреба за разјашњењем још једног проблема – проблема генерализације. Иако смо се у досадашњем тексту дотицали овог питања, овдје желимо експлицитно усмјерити пажњу на неколико могућих видова генерализације који могу проистећи из студија

случаја. Као прво, када примјеном студије случаја тестирамо теорију можемо говорити о генерализацији на принципима дедукције (Bitektine, 2008; Johansson, 2003; Shanks, 2002; Yin, 2007, 2009). Роберт Јин (Yin, 2007, 2009) пише да се овдје ради, слично као у експерименту, о генерализацији у односу на теоријске претпоставке, а не у односу на популацију. Дакле, у студији случаја се изводе генерализације које се тичу домена теорије омогућавајући аналитичку, а не статистичку генерализацију. Други начин генерализације у студији случаја постиже се индуктивним путем. Кроз процес индуктивне градње теорије врши се генерализација заснована на подацима из случаја (Fernandez, 2004; Glaser & Strauss, 2006; Vilig, 2016). Генерализација настаје, расте у „крugовима“ (схематским цјелинама) на начин да се закључци једне студије случаја провјеравају у нешто другачијем окружењу, а затим, корак по корак, иду ка обимијој поставци круга. Ако након овог процеса добијемо валидне концепте, закључке дате студије случаја је могуће уопштити. „Међутим, ако закључци нису валидни, тада морају бити измијењени и допуњени како би се примијенили и на претходне случајеве и у новом окружењу“ (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a: 420). Резултат је теорија високе концептуалне густоће, супстанцијална теорија, која се обично састоји од скупа повезаних концепата (Halmi, 2005; Johansson, 2003). Трећа врста генерализације заснована је на абдукцији. У научном истраживању абдукција је „основа за инвентивну конструкцију нових идеја, образложења и теоријских елемената“ (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a: 1). Абдукција је кључна за димензију научног открића. У процесу развијања теоријских увида значајну улогу играју загонетка, интуиција, спекулација, машта и нагађање. Абдукција је основа за тзв. натуралистичку генерализацију (Stake, 1995, 2005, 2010). Сам читалац долази до овог вида генерализације тако што на основу налаза спроведене студије случаја препознаје сличност са њему познатим случајевима, односно његовим личним искуством. Истраживач студије случаја покушава да увјери читаоца да сврха није да се постигне генерализација, већ да се „додају ситуацијски примјери искуству читаоца“ (Stake, 2010: 23). То је специфичан и нов начин конципирања генерализације са сврхом да се детаљно и свеобухватно објасни случај до таквог степена, којим би се омогућило читаоцу да донесе сопствене закључке. У суштини, генерализација се спроводи од случаја до случаја, јер, како Стејк тврди, „добра студија случаја је стрпљива, рефлексивна, спремна да види други поглед на случај“ (Stake, 1995: 12). Јохансон (Johansson, 2003) се позива на Пирсово учење (Charles S.

Peirce) и препознаје у студији случаја још једну варијанту генерализације засноване на абдукцији. Овај вид генерализације назива се синтетизација случаја и заснован је на принципу „од чињеница и теорије до случаја“. Случај се синтетише из чињеница о случају и принципа (теорије). Дакле, из студије случаја могу проистећи различити концепти генерализације. Генерализација из студије случаја је, за разлику од статистичке генерализације, базирана на упоређивању случаја са другим случајевима, теоријом, претходним знањима и искуствима.

Анализа схватања о природи односа између теорије и студије случаја указује на ангажованост и усмјереност истраживача да раде на рјешавању комплексних проблема у овој области. Међуоднос теорије и студије случаја заснива се на индуктивном, дедуктивном, абдуктивном или комбинованом логичком приступу, што резултира различитим начинима генерализације. Уочене разлике имају своје извориште једним дијелом у различитим парадигматским полазиштима, односно разликама у „разумијевању онтологије случаја и епистемологије студије“ (Rule & Mitchell, 2015: 3). Међутим, како наводи Ајзенхарт (Eisenhardt, 1989), „велика теорија“ захтијева акумулацију оба приступа тј. студије случаја за изградњу теорије и студије случаја за тестирање теорије. Случај може и изградити и тестирати теорију зато што „примјер и апстракција иду руку под руку с итеративним процесима кумулативног раста“ (MacDonald & Walker, 1975: 4). Дакле, потребан је дијалогски однос између теорије и истраживања што носи богат потенцијал међусобног формирања и генеративне напетости (Rule & Mitchell, 2015). Потребна је „сарадња“ теорије и истраживања на различитим нивоима у различитим фазама студије случаја. Тим више ће се успјешније рјешавати проблеми и препреке у тој „сарадњи“. Схватање о процесном карактеру теорије указује да разни приступи односу теорије и студије случаја (изградња теорије, реконструкција теорије, развој теорије, тестирање теорије) могу допринијети континуитету теорије. Поред тога, и мета-синтеза постојећих, бројних и разноликих, студија случаја у различитим областима друштвених наука могла би допринијети развоју теорије (Barth & Thomas, 2012; Hallenbeck, Chouinard & Enns, 2018), односно даљем ширењу индуктивно-дедуктивне спирале коју смо поменули на почетку овог поглавља.

Проблеми квалитета студије случаја

У овом дијелу рада бавићемо се питањем квалитета студије случаја. Који су критерији „добре“ студије случаја? Одговор није једноставан. До сада смо констатовали различита поимања и типологије студије случаја, сагледали различита парадигматска полазишта студије случаја, анализирали везу са теоријом и начине генерализације. Епистемолошко-методолошки плурализам студије случаја има своје директне импликације на утврђивање критерија за процјену њеног квалитета. Карла Вилиг у својој књизи посвећеној проблему квалитативних истраживања (Vilig, 2016) упозорава да не можемо извршити процјену квалитета истраживања уколико нисмо узели у обзир епистемолошку позицију истраживача, односно ако немамо добро разумијевање филозофских претпоставки различитих приступа квалитативном истраживању. Живан Ристић (2016) анализира критерије квалитета засебно за квантитативна, квалитативна и мјешовита истраживања.

Патон (Patton, 2002) разликује пет различитих група критерија: традиционални научни критеријуми, критеријуми социјалног конструкционизма и конструктивизма, умјетнички и евокативни критеријуми, критеријуми критичких промјена и евалуацијски стандарди и принципи (Табела 6). Иако су ови критеријуми супротстављени (међусобно алтернативни), могућа је, а некад и потребна, њихова комбинација. Имајући у виду различите комбинације приступа, теорија, метода и поступака, у студији случаја је могућа и комбинација критерија квалитета. Слободније речено, за студију случаја су важећи сви могући критерији за процјену квалитета научних истраживања. Стога је одговор на горе постављени наслов велики изазов. Како бисмо, макар дјеломично, избјегли замку претјеране редукције и поједностављивања проблема, користимо табеларне прегледе, уз коментаре и указивање на кључне аспекте разматране теме.

Табела 6. Алтернативни критеријуми за оцјењивање квалитета
(према: Patton, 2002: 542–543)

Група	Критерији
Традиционални научни критеријуми	• Објективност испитивача (покушаји да смање пристрасност) • Ваљаност података • Систематична строгост теренских процедура • Триангулација (конзистентност налаза кроз методе и изворе података) • Поузданост кодирања и анализа образаца • Усклађеност налаза са стварношћу • Генерализација (спољна валидност) • Снага доказа који подржавају узрочне хипотезе

Критеријуми социјалног конструкционизма и конструктивизма	• Доприноси теорији
	• Субјективност прихваћена (расправља и узима у обзир пристраности)
	• Вјеродостојност
	• Аутентичност
	• Триангулација (заузимање и уважавање вишеструких перспектива)
	• Рефлексивност
	• Праксис
	• Посебност (оправдава интегритет јединствених случајева)
	• Појачано и продубљено разумевање
Умјетнички и евокативни критеријуми	• Доприноси дијалогу
	• Отвара нам свијет на неки начин
	• Креативност
	• Естетски квалитет
	• Интерпретативна виталност
	• Тече од себе; уткан у живо искуство
	• Стимулативно
	• Изазовно
	• Повезује се са публиком
Критеријуми критичких промјена	• Изразит глас, експресиван
	• Осјећа се "истинито" или "аутентично" или "стварно"
	• Критичка перспектива: повећава свијест о неправди
	• Идентификује природу и изворе неједнакости и неправде
	• Представља перспективу мање моћних
	• Чини видљивим начине на који они који користе и имају користи од моћи
	• Ангажује с поштовањем и колаборативно оне са мање моћи
	• Изграђује способност оних који су укључени у акцију
	• Идентификује потенцијалне стратегије за промјену
Евалуацијски стандарди и принципи	• Праксис
	• Јасан историјски и вриједносни контекст
	• Доследна ваљаност
	• Корисност
	• Изводљивост
	• Угодност
	• Прецизност (равнотежа)
	• Систематско испитивање
	• Компетентност евалуатора
	• Интегритет/искреност
	• Поштовање људи (коректност)
	• Одговорност за опште добро (узимајући у обзир разноликост интереса и вриједности)

Роберт Јин као главни представник (пост)позитивистичке оријентације (Yin, 2007, 2009) сматра да су за студију случаја, као и за сва остала емпиријска истраживања, мјеродавна четири теста квалитета: конструктивна валидност, интерна валидност, екстерна валидност и поузданост. За сваки од ова четири теста Јин „прописује“ специфичне методолошке поступке и процедуре (тактике) водећи рачуна о фазама истраживања у којима се оне примјењују (Табела 7). Уопштено говорећи, валидност или ваљаност било којег истраживања почива на ваљаности закључака (Fajgelj, 2014) или, како Брајман прецизира, валидност се односи на „интегритет закључака који су настали из дијела истраживања“ (Bryman, 2008: 32).

Табела 7. *Тактике студије случаја за четири теста дизајна*
(према: Yin, 2009: 41)

Тестови	Тактика студије случаја	Фаза истраживања у којој се проводи тактика
Конструктивна валидност	• Користите вишеструке изворе података • Утврдите ланац доказа • Обезбиједите рецензије кључних извјестилаца нацрта извјештаја студије случаја	• Прикупљање података • Прикупљање података • Композиција
Интерна валидност	• Извршите подударање образаца • Конструирајте објашњења • Провјерите конкурентска објашњења • Користите логичке моделе	• Анализа података • Анализа података • Анализа података • Анализа података
Екстерна валидност	• Користите теорију у студијама с једним случајем • Користите логику репликације у студијама с више случајева	• Дизајн истраживања • Дизајн истраживања
Релијабилност	• Користите протокол студије случаја • Развијте базу података студије случаја	• Прикупљање података • Прикупљање података

Конструктивна валидност подразумијева успостављање исправних оперативних мјера у истраживању (Christie, et al, 2000; Taylor et al, 2011). Према Јину, конструктивну валидност потребно је обезбиједити у фази прикупљања података ослањајући се на триангулацију и ланац доказа, а у фази писања извјештаја она се остварује рецензијама пробне верзије извјештаја (Табела 7). Триангулација је веома битна валидацијска процедура јер омогућује да истраживач користећи вишеструке изворе обезбиједи конвергенцију прикупљених налаза, односно потврду и поткрепљење истраживаних конструката. Одржавање ланца доказа је, у ствари, једно начело којег би требало да се придржава истраживач током читавог тока реализације студије случаја. Дакле, не само у фази прикупљања података како је наведено у Табели 7. Ланац доказа подразумијева везу између коришћених методолошких поступака и података који из њих произилазе. Читалац студије случаја требало би да има могућност праћења извођења било којег доказа у студији. На примјер, ако би читалац пошао од истраживачког питања потребан је ланац доказа који воде до закључка. И обрнуто, ако прочитамо неки закључак, ланац доказа требало би да води до истраживачког питања. Управо зато је и потребна рецензија пробне верзије извјештаја као трећа тактика конструктивне валидности. У ову процедуру је потребно укључити независне стручне рецензенте, али и саме учеснике истраживања. Када се сва њихова виђења и оцјене извјештаја студије случаја усагласе, онда је то важан показатељ конструктивне валидности. Конструктивна валидност је веома битан показатељ вјеродостојности, али је и врло

рањива у истраживању студија случаја (Taylor et al, 2011). Ајзенхарт (Eisenhart, 1989) наводи двије препреке у вези са обезбјеђивањем конструктивне валидности студије случаја: 1. у студији случаја конструкт често није одређен априори, него произилази из самог процеса анализе, 2. не постоји једна софистицирана техника, као што је факторска анализа, која би објединила више индикатора у једну конструктивну мјеру.

Интерна валидност подразумијева идентификацију узрочних односа у којима одређена варијабла може утицати на другу варијаблу у истраживању (George & Bennett, 2005; Yin, 2007, 2009). Задатак истраживача је да покуша објаснити како и зашто је догађај X довео до догађаја Y. С друге стране, потребно је повести рачуна о „пријетњама“ валидности, односно открити евентуалне лажне ефекте. Према томе, утврђивање интерне валидности има смисла само у експланаторним студијама случаја. Јин предлаже четири тактике за интерну валидност: подударање образаца, конструкција објашњења, извођење конкурентских објашњења и логичке моделе. Подударање образаца смо поменули у претходном потпоглављу, а у вези са Кембеловим схватањем степена слободе. Овдје ћемо додати још неколико битних својстава овог методолошког поступка. Јин образлаже двије варијанте подударања образаца, и то: у нееквивалентном дизајну зависних варијабли и у еквивалентном дизајну независних варијабли. Прва варијанта подразумијева да студија случаја може имати вишеструке зависне варијабле тј. исходе. Јин заговара врло строг приступ у погледу извођења закључка о каузалном односу. Наиме, он сматра да се хипотеза не потврђује чак и ако се само један исход, односно варијабла обрасца не понаша онако како је предвиђено. Друга варијанта је заснована на формулисању различитих очекиваних образаца независних варијабли. Овдје су обрасци, у ствари, супарничка или конкурентска објашњења којима се „објашњава“ одређени тип исхода. Ово је, у ствари, трећа тактика за провјеру интерне валидности (види Табелу 7). Свако конкурентско објашњење подразумијева образац независних варијабли који су међусобно искључиви. Ако је једно објашњење ваљано, аутоматски се искључују друга објашњења. Без обзира на варијанту коју примјењујемо (са зависним или независним варијаблама), подударање образаца је комплексна аналитичка процедура. Како наводи Геринг (Gerring, 2007), поред подударања образаца, постоји читав низ синонимних израза као што су опсервација каузалног процеса, праћење процеса, метода конгруенције, секвенцијално објашњење и сл. Заједничко за све наведене поступке јесте њихово бављење каузалним односима у

студији случаја. С друге стране, анализа наведених појмова указује да они немају исто значење. У домен поменутог проблема спада и сљедећа тактика за обезбјеђивање интерне валидности – конструисање објашњења (Табела 7). Ради се о варијанти подударања образаца, али знатно сложенијој, па постоји потреба њеног издвајања као посебне тактике (Yin, 2007, 2009). Конструисање објашњења се бави објашњењем вјероватног или очекиваног скупа каузалних односа неког феномена (случаја). Очекивања се могу заснивати на теорији, моделу или на уоченим сличностима са другим случајевима. Примјеном ове тактике истраживач треба доћи до хипотетичког објашњења и показати колико се стварни каузални односи разликују од оних које је пројектовао модел. „Студија која покушава супротставити објашњења неће нужно установити да је једно објашњење пожељније од другог, али упоредно објашњење пружа методологију за истраживање случаја која ће вероватно довести до одређивања прихватљивог објашњења“ (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a: 369). Четврта тактика за осигурање интерне валидности односи се на примјену логичких модела. Логички модели су базирани на анализи комплексног слиједа догађаја кроз вријеме по обрасцима узрок – посљедица – узрок – посљедица (Yin, 2007, 2009). Према тим обрасцима догађај из једне фазе (зависна варијабла) постаје у наредној фази узрочни догађај (независна варијабла). Овај приступ је посебно користан када кроз студију случаја желимо доћи до „скупа параметара које би требало разрадити приликом испитивања одређеног програма у сврху евалуације“ (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a: 745). Геринг (Gerring, 2007) у поглављу посвећеном интерној валидности (књига под насловом *Case study research: principles and practices*) доводи у питање неке уобичајене претпоставке које се примјењују у истраживању студије случаја наводећи да су све студије случаја квазиексперименталне. Иако се не бисмо сложили са овако искључивим ставом, анализа методолошких поступака којима се обезбјеђује интерна валидност студије случаја заиста указује на сличности и блиску везу експланаторне студије случаја са (квази)експерименталним истраживањима.

Екстерна валидност као тест квалитета студије случаја односи се на могућности генерализације утврђених налаза. Овај проблем једним дијелом смо сагледали у претходном потпоглављу. Овдје ћемо се дотаћи проблема генерализације у вези са бројем испитиваних случајева. Наиме, при испитивању једног случаја најчешће вршимо аналитичку генерализацију у односу на теоријске поставке за које је тај случај кључан и смислу њихове провјере. Међутим, код

студија са више случајева аналитичка генерализација је заснована на репликацијској логици (Barth & Thomas, 2012; Eisenhart, 1989; Yin, 2007, 2009). Репликацијска логика је логика вишеструких експеримената, а заснива се на пракси да се неко значајно откриће у једном експерименту „провјерава“ спровођењем тј. реплицирањем другог, трећег или већег броја експеримената. Јин истиче значај пажљивог одабира случајева који ће произвести сличне резултате (дословна репликација) или различите резултате (теоријска репликација) у односу на превладавајућу теорију. Слични налази подржавају теорију, док контрадикторни налази захтјевају модификацију, а понекад и оповргавање теорије.

Релијабилност или поузданост је тест квалитета који указује да се оперативне процедуре студије случаја могу поновити како би се произвели исти или слични резултати (Taylor et al, 2011). Заснива се на очекивању да ће истраживач који понавља студију на истом случају добити сличне налазе и закључаке као и истраживач који је реализовао истраживање прије њега. Овдје је битно нагласити разлику између понављања студије случаја на истом случају у односу на претходно разматран поступак репликације која подразумијева спровођење истог пројекта студије на другим случајевима. Двије су тактике осигуравања поузданости: кориштење протокола студије случаја и развијање базе података (Табела 7). За обе тактике својствена је детаљна оперативна разрада корака истраживања праћена документацијом како би се избјегла пристрасност и смањила могућност погрешака.

Критерији квалитета студије случаја приказани у Табели 7 су обухватни и ригорозни, а методолошки поступци или тактике за њихову реализацију изузетно захтјевни и комплексни. Поједини аутори отворено исказују став да је позитивистичка студија случаја вреднована према критеријумима истраживања природних наука (Shanks, 2002). Према нашем виђењу, Роберт Јин и остали аутори који заступају ове критерије, желе приказати студију случаја на реалистичким епистемолошким поставкама, односно на поставкама објективности, вјеродостојности и „научности“. „Научности“, у смислу да се могу носити са „тврдим“ истраживачким приступима базираним на (пост)позитивизму. То, свакако, има своју вриједност, нарочито у времену када један велики дио научне јавности испољава сумњу у ригорозност и научну вриједност квалитативних истраживања (види шире, Шевкушић, 2011: 60). Но, како смо то већ уочили у претходним поглављима, погледи на студију случаја су често врло опречни. Постоје и другачија схватања о критеријумима квалитета студије случаја.

Вратимо се на Табелу 6 и сагледајмо детаљније критерије пет група квалитета квалитативних истраживања. Унутар сваке групе уочавамо низ специфичних критерија. Све наведене критерије је могуће примјенити и у студији случаја. Јиновим критеријима (Табела 7) најближи су традиционални истраживачки критерији и једним дијелом евалуацијски критерији. Остале три групе критерија су примјерени појединим истраживачким приступима и парадигмама који су алтернативни позитивизму (критичка теорија, конструктивизам и др.). Примјећујемо да неки критерији иако истог назива имају различито значење (на примјер, триагулација). Патон (Patton, 2002) који је и објединио ове критерије сматра да њихова примјена захтијева просуђивање и креативност истраживача. Свака квалитативна студија је јединствена, па ће и кориштени аналитички приступ бити јединствен. Налази у коначници зависе од аналитичког интелекта и стила истраживача. Људски фактор је, сматра Патон, највећа снага и основна слабост квалитативног испитивања и анализе.

Мноштеност и различитост приступа утврђивању квалитета квалитативних истраживања (квалитативних студија случаја) видљива је и из прегледа критерија датих у Табели 8. Аутори детаљно објашњавају и, користећи додатне подкритерије (индикаторе), разлажу постојеће критерије. На примјер, Сара Трејси (Трасу, 2010) (предпоследњи ред) први критериј „вриједна тема“ операционализује са четири подкритерија: релевантност, савременост, значајност и занимљивост. Ипак, према нашим увидима, у разради критерија најдаље су отишли Мајлс и Хјуберман (Miles & Huberman, 1994). Они читаво поглавље своје књиге са око 40 страница посвећују детаљнијој разради три велике групе критерија: критерији (тактике) за генерисање значења, критерији (тактике) за тестирање или потврђивање налаза и критерији квалитета закључака. У Табели 8 наводимо само 13 критерија за тестирање или потврђивање налаза који су подијељени у три групе.

Табела 8. *Преглед критерија квалитета квалитативних истраживања*

Критерији	Аутори
• полагање из властите перспективе • ситуирање узорка • утемељивање у примјерима • обезбјеђивање провјере вјеродостојности • кохерентност • остваривање општих насупрот специфичним истраживачким циљевима • одјек код читалаца	Elliott, Fischer & Rennie, 1999: 220
• праведност	Guba & Lincoln,

• онтолошка аутентичност • образовна аутентичност • каталитичка аутентичност • тактичка аутентичност	2005: 207
• документованост поступка, • аргументованост интерпретације • систематичност поступка • близина предмета истраживања • комуникативна ваљаност • триангулација	Halmi, 2005: 437
• кредибилност • преносивост • зависност • потврдљивост	Lincoln & Guba, 1986: 77
• интензивно, дугорочно укључивање • богати подаци • валидација испитаника • интервенција • тражење противрјечних доказа и негативних случајева • триангулација • бројеви • компарација	Maxwell, 2013: 125–135
• вриједна тема • велика строгост • искреност • кредибилитет • звучност • значајан допринос • етичност • смислена кохеренција	Tracy, 2010: 840
• квалитет података (провјера репрезентативности, провјера утицаја истраживача, триангулација, подерисање података) • тестирање утврђених образаца (провјера одступајућих података, кориштење екстремних случајева, проучавање изненађења, потрага за негативним налазима) • тестирање објашњења (ако-онда тестови, искључивање лажне повезаности, репликација налаза, тестирање ривалских објашњења, тражење повратне информације од испитаника)	Miles & Huberman, 1994: 262–277

У методолошким изворима најчешће се наводе четири критеријума квалитета квалитативне студије случаја: кредибилност, преносивост, зависност и потврдљивост (Bassey, 1998; Christie, et al, 2000; Houghton, et al, 2013; Merriam, 1998; Merriam & Tisdell, 2016; Miles & Huberman, 1994; Morrow, 2005; Ristić, 2016; Zucker, 2009). Ове критерије су одредили Линколн и Губа (Lincoln & Guba) у својој књизи *Натуралистичко испитивање* (Naturalistic inquiry) објављеној 1985. године. С обзиром да нисмо успјели доћи до комплетне верзије овог извора већ само појединих дијелова, користили смо њихов рад *But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation* у којем су појашњена наведена четири критерија (Lincoln & Guba, 1986). Ова четири критеријума Линколн и Губа су назвали критеријумима вјеродостојности или ригорозности. Зашто усмјеравамо пажњу баш на ова четири

критерија Линколна и Губе? Као прво, јер су ови критерији, како наводе њихови аутори, „замишљени да одговоре на четири основна питања (отприлике, који се тичу вриједности истине, примјенљивости, досљедности и неутралности), а на њих се може одговорити и унутар граница натурализма, иако на различите начине“ (Lincoln & Guba, 1986: 76). Друго, ови критеријуми су осмишљени као пандани конвенционалним (позитивистичким) критеријумима квалитета истраживања. Кредибилитет је аналоган интерној валидности, преносивост је аналогна екстерној валидности, зависност је аналогна поузданости, а потврдљивост одговара објективности. Дакле, могуће их је посматрати паралелно са Јиновим критеријумима (Табела 7).

Кредибилитет се односи на вриједност и вјеродостојност налаза које је потребно остварити помоћу "генеративних механизма". Укључује два процеса: истраживање на вјеродостојан начин и способност да се покаже вјеродостојност (Houghton, et al, 2013). Линколн и Губа (Lincoln & Guba, 1986) препоручују неколико техника које истраживачи могу користити како би повећали кредибилитет свог истраживања: дуготрајно ангажовање, упорно посматрање, разговори са колегама, анализа негативних случајева, укључивање чланова и триангулација. Користећи технике продуженог ангажовања и упорног посматрања истраживачи „провode вријеме“ на терену док се не постигне zasiћеност подацима, односно док не овладају разумијевањем феномена (случаја) који се истражује. Разговори са колегама спољним истраживачима и стручњацима имају за сврху утврђивање кредибилитета у случају ако они податке сагледавају на исти начин као и сам истраживач (Lincoln & Guba, 1986). Међутим, овако схваћена техника је изложена критици, јер не би требало очекивати да два истраживача интерпретирају податке на исти начин. Постоји сагласност да би ова техника требало да подразумева усаглашавање спољног стручњака са поступком кодирања података, а не интерпретацијом (Houghton, et al, 2013). Техника анализе негативних случајева укључује опсежан теренски рад и додатно сагледавање случајева који су у супротности са закључцима. Тек када се резултати такве анализе уграде у закључке истраживачки извјештај се може сматрати кредибилним. Провјера чланова има за циљ утврђивање да ли су перспективе учесника истраживања адекватно представљене. На примјер, учесницима се омогућава да прочитају транскрипте својих интервјуа како би се провјерила њихова кредибилност.

Преносивост или трансферабилност односи на то да се истраживачки налази могу пренијети и примијенити у неки други сличан контекст или ситуацију (Merriam & Tisdell, 2016). Притом је битно да се сачувају значења и закључци из реализоване студије случаја. Појам преносивости је веома сличан појму натуралистичке генерализације (Стаке, 1995, 2005, 2010), према којој сам читалац „одлучује“ шта је преносиво на њихов животни контекст. Кључна техника за овај критеријум је детаљан и дубок опис. Такви описи укључују вријеме, контекст, истраживачке методе и поступке, примјере изворних података и сл.

Зависност (поузданост) је критериј квалитета који се односи на стабилност или конзистентност истраживачких процеса и процедура који се користе током истраживања. Основна техника за процјену овако схваћене поузданости је ревизија у којој вањски и независни ревизор прегледава и процјењује активности истраживача. Истраживач може креирати посебан документ у који ће хронолошки, из дана у дан, уносити информације о методолошким поступцима који су реализовани. Ревизор би, користећи такав документ и све доступне материјале, требало да је у могућности да реконструира истраживање. Ако би у томе успио, овај критериј би био задовољен. Савремене технологије омогућавају да један вид ревизије обаве и специјализовани софтверски пакети за анализу података као што је Nvivo програм који може утврдити свеобухватну провјеру одлука донесених током прикупљања и анализе података (види шире: Houghton, et al, 2013).

Потврдљивост (конфирмабилност) је веома близак критериј претходно описаној зависности. Провјера потврдљивости и зависности могу се обавити истовремено (Lincoln & Guba, 1986). Потврдљивост се односи на провјеру и потврду других да је истраживање спроведено на начин који је описао истраживач. Основна техника за обезбјеђивање потврдљивости је развијање евиденције сакупљених података, а затим и ревизија такве евиденције.

Четири изложена тзв. „паралелна критеријума“ (паралелни са позитивистичким) нашли су своју примјену у процјени квалитета квалитативних истраживања. Кресвел тврди да би сваки истраживач у једној студији требало да укључи најмање два од четири критерија (Creswell, 2007). Међутим, они се називају још и вањским критеријумима, јер су настали ван квалитативног истраживачког оквира. Самим тим, према схватањима неких аутора, они нису довољни за утврђивање квалитета квалитативних истраживања. Овај приступ је широко критикован, јер „примјена паралелних критеријума изван постпозитивистичког

оквира ствара логичке недоследности“ (Morrow, 2005: 252). Сами аутори „паралелних критеријума“ Линколн и Губа сматрају да постоје и релевантнији критеријуми конструктивистички и критички оријентисаним квалитативним истраживањима (Guba & Lincoln, 2005). То су критерији аутентичности (види Табелу 8, други ред). У табели 6 можемо видјети, такође, конструктивистичке и критичке критеријуме, али и умјетничке и евокативне критеријуме (види шире: Patton, 2002). У методолошким расправама се помињу и други приступи квалитету квалитативних истраживања као што су постмодернистички, феминистички, идеолошки, етички, трансгресивни и др. (Cooper & White, 2012; Guba & Lincoln, 2005; Encyclopedia of Case Study Research, 2010a, 2010b; Maxwell, 2013; Morrow, 2005; Ristić, 2016). Како наводи Славица Шевкушић (2006: 314) квалитативна истраживања се изводе на начине који су „осјетљиви према људској природи, социјалним и културним контекстима, па би истраживачи, у складу с тим, требало да се управљају етичким принципима како би били искрени и остали лојални према феноменима које проучавају, прије него према посебном скупу методолошких принципа.“ Истраживач који своју студију случаја заснива на квалитативној парадигми, морао би пратити ову расправу и, с обзиром на своју епистемолошку позицију, као и специфичност саме студије коју реализује, пронаћи и укључити одговарајуће критеријуме квалитета.

У претходним поглављима смо писали о студији случаја заснованој на мјешовитој парадигми, па се поставља питање критерија квалитета у случају комбиновања квантитативних и квалитативних метода и поступака. Сагледавајући претходно излагање, могли бисмо рећи да се анализа квалитета мјешовитих истраживања може вршити посебно за квантитативни и посебно за квалитативни дио истраживачког пројекта. При том, могли бисмо користити исте или различите критерије. Ако бисмо користили исте критерије за процјену квалитета квантитативне и квалитативне компоненте студије, онда би одговарао Јинов преглед критерија из Табеле 7. Мислимо само на критеријуме (конструктивна валидност, интерна валидност, екстерна валидност и поузданост) али не и тактике, јер су оне примјерене квалитативним подацима. С друге стране, ако бисмо користили различите критеријуме, онда бисмо за квантитативни аспект задржали конвенционалне критеријуме (конструктивна валидност и др.), али бисмо за квалитативни дио студије могли користити било који сет критерија својствених квалитативним истраживањима укључујући и оне које смо навели у Табели 6 (изузев

традиционалних) и Табели 8. Али, како вредновати квалитет интеграције квантитативног и квалитативног дијела студије, поготово што постоје различити нацрти и дизајни с обзиром на ниво и вријеме комбинације (види шире: Bryman, 2008; Creswell, 2009; Hesse-Biber, 2010; Ristić, 2016)? Интеграција метода и поступака даје више, нови квалитет у односу на одвојено посматране квантитативну или квалитативну студију, па се поставља питање засебних критерија квалитета. Колинс са сарадницима (Collins, 2015; Collins, et al., 2012) разматра овај проблем из више перспектива, разликујући четири димензије квалитета: интеграција, валидност дизајна, транспарентност и стандарди валидности који представљају више заједница. Посебно истичу тзв. интеграцијску ефикасност која се огледа у вјештини истраживача да у конкретном истраживању интегрише квантитативни и квалитативни приступ. Сличан је и појам вишеструке валидности или легитимитета под којим се подразумева „степен до којег се истраживач мјешовитих метода успјешно бави и ријешава све релевантне типове валидности, укључујући квантитативне и квалитативне типове валидности..., као и мјешовите димензије валидности“ (Johnson and Christensen, 2014: 311). Према томе, сам истраживач мора идентификовати све важне аспекте валидности с којима се суочава одређено истраживање. Ако у томе успије, он ће доћи до закључака и мета-закључака које су својствени мјешовитим истраживањима.

Поставља се питање постоје ли неки „специфичнији“ критерији својствени само студији случаја. Кресвел (Creswell, 2007) наводи седам критерија „добре“ студије случаја: јасна идентификација случаја, усклађеност случаја и истраживачких питања и потреба, јасан опис случаја, идентификација тема за случај, закључци и генерализација из случаја, рефлексивност истраживача у студији. Како видимо, Кресвел је, сасвим оправдано, усмјерен на случај.

Погледајмо Табелу 9. Дат је списак 29 критеријума (подијељених према пет елемената) за студију појединачног случаја који је настао идентификовањем и критичком анализом "најбољих пракси" реализованих појединачних студија случаја.

Табела 9. *Критичке смјернице за студије појединачних случајева*
(прилагођено према: Atkins & Sampson, 2002: 107)

Елемент	Критеријуми за евалуацију
Начин размишљања	• Да ли је дат увјерљив аргумент зашто је студија случаја сврсисходна? • Да ли су наведени филозофски став и перспектива аутора? • Постоје ли докази да се не узима у обзир пристрасност при анализи података?
Начин контроле	• Да ли су критеријуме за анализу потврдили независни истраживачи? • Да ли су искориштене могућности за различите облике триангулације? • Да ли је истраживачки процес подложен ревизији?

	• Да ли је кориштена релевантна литература при избору одговарајућег теоријског оквира за вођење истраживања? • Да ли студија користи одговарајућу теорију како би подржала налазе? • Да ли студија описује како се дошло до закључака и како су они оправдани резултатима? • Да ли су закључци добро утемељени у подацима?
Начин рада	• Да ли су критеријуми који се користе за одабир одговарајућег случаја и учесника јасно описани? • Да ли студија пружа јасно дефинисан проблем који описује важно питање унутар подручја које се истражује? • Да ли су детаљно описани приступи и технике за прикупљање и анализу података? • Да ли је експлицитно описан концептуални оквир за истраживање?
Начин подршке	• Да ли студија описује уређен процес прикупљања података? • Да ли студија описује и користи систематски начин анализе података? • Да ли су историја и контекст истраживања јасно описани?
Начин комуникације	• Да ли су сврхе и циљеви студије јасно наведени? • Да ли су ограничења студије прихваћена и описана? • Да ли студија предлаже да ли и како би се налаз могао преносити на друге области? • Да ли је дато довољно детаља да читаоци могу да процијене потенцијалну преносивост истраживања у друге контексте? • Да ли извештај идентификује питања или проблеме за будуће истраживање? • Да ли је презентација истраживања прикладна циљној публици? • Може ли ово истраживање потенцијално дати допринос раду практичара? • Да ли истраживање пружа нове увиде у неки аспект радова из истраживане области? • Да ли је истраживање представљено на такав начин да постоје докази о логичкој ригорозности током студије? • Да ли студија поставља налазе у контексту праксе подручја/дисциплине? • Да ли студија поставља налазе у контексту истраживања подручја/дисциплине? • Да ли је истраживачки процес отворен за провјеру?

Овом својеврсном контролном листом је обухваћен широк дијапазон критеријума од промишљања о сврсисходности студије и парадигматској перспективи, преко метода и поступака прикупљања и анализе података, до различитих аспеката писања извјештаја и доприноса студије случаја пракси итд. Дакле, основна карактеристика ових критеријума је њихова свеобухватност. Још једна битна карактеристика је видљива на основу и летимичног прегледа критерија, а односи се на истицање значаја комуникацијског аспекта студије случаја. За истраживаче студије случаја веома је битна практична вриједност истраживања и корист за друге истраживаче и практичаре. Аутори ових критеријума (Atkins & Sampson, 2002) сматрају да их је могуће, уз одређена прилагођавања, примијенити за процјену квалитета свих истраживања у оквиру квалитативне (интерпретативне) парадигме.

Стејк (Stake, 1995) препоручује низ индикатора квалитета за процјену приједлога (нацрта) и извјештаја студије случаја (Табела 10). Анализа критерија показује да је могуће дефинисати критерије специфичне за поједине етапе студије случаја. Такође, из критеријума је видљив Стејков конструктивистички и

интерпретативистички приступ студији случаја. И у овом прегледу критерија, као и у претходној табели, наглашен је комуникацијски аспект истраживања. Као што видимо, и у нацрту и у извјештају студије случаја истраживач би требало да брине о вези истраживања са праксом и корисницима. Стејк (Stake, 1995) као посебну вриједност студије случаја издваја кориштење вињета или илустративних примјера који поткрепљују интерпретације и налазе до којих се дошло у истраживању.

Табела 10. *Контролне листе за процјену квалитета студије случаја*
(према: Stake, 1995: 54, 131)

Контролна листа за процјену приједлога студије случаја	Контролна листа за процјену извештаја студије случаја
Комуникација • Јасноћа: Да ли је приједлог читљив? • Интегритет: Да ли су дијелови уклопљени? • Атрактивност: Да ли побуђује занимање читаоца? Садржај • Случај: Да ли је случај адекватно дефинисан? • Питања: Да ли су идентификована главна истраживачка питања? • Ресурс података: Да ли су идентификовани довољни извори података? Метод • Избор случаја: Да ли је план одабира разложен? • Прикупљање података: Да ли су истакнуте активности прикупљања података? • Валидација: Да ли је назначена потреба и могућност за триангулацију? Практичност • Приступ: Да ли се предвиђају аранжмани за акцију? • Повјерљивост: Да ли постоји осјетљивост на заштиту људи? • Трошак: Да ли су процјене времена и ресурса разумне?	• Да ли је извештај једноставан за читање? • Да ли је подешен тако да свака реченица доприноси цјелини? • Да ли овај извјештај има концептуалну структуру (тј. тему или проблем)? • Да ли су његова питања развијена на озбиљан и научан начин? • Да ли је случај адекватно дефинисан? • Постоји ли смисао приче за презентацију? • Да ли је читаоцу омогућено искуство неког другог? • Да ли су цитати ефикасно коришћени? • Да ли се ефикасно користе наслови, фигуре, артефакти, додаци, индекси? • Да ли је добро редигован, а затим опет уређен? • Да ли је писац изнио исправне тврдње, без претјеране интерпретације? • Да ли је посвећена одговарајућа пажња различитим контекстима? • Да ли су представљени довољно сирови подаци? • Да ли су извори података добро изабрани и у довољном броју? • Изгледа ли да су запажања и интерпретације биле триангулиране? • Да ли су улога и гледиште истраживача очигледни? • Да ли је природа циљане публике очигледна? • Да ли се показује емпатија за све стране? • Испитују ли се личне намјере? • Да ли се чини да су појединци били изложени ризику?

Студије случаја су веома често критиковане због недостатка ригорозности истраживања (Leo, 2008; Schell, 1992; Yin, 2007, 2009; Woodside, 2010). Међутим, сами смо се увјерили да методолошка литература у ширем смислу, као и литература

која се бави специфичностима студије случаја, обилује јасно прецизираним смјерницама за обезбјеђивање валидности и позданости. Да ли је онда проблем у методи (у ширем смислу) или у истраживачима? Проблем је вишеслојан. Као прво, та примједба да студија случаја није ригорозна и строга у спровођењу методолошких поступака долази од квантитативно оријентисаних истраживача. Они користе строго формализоване планове експерименталних, сервеј и других типова квантитативних истраживања укључујући и сложене статистичке поступке за тестирање хипотеза. За њих студија случаја није вјеродостојна и поуздана, може се користити као прелиминарно истраживање ради генерисања хипотеза, без значајнијег доприноса науци. Она представља тзв. „меко“ истраживање. Међутим, сматрамо да такво сагледавање проблема није оправдано. Сматрамо да квантитативне и квалитативне методе имају различита парадигматска, према томе и епистемолошка исходишта, и да стога и не могу имати исте критеријуме за оцјену квалитета истраживања. Сви најзначајнији аутори студије случаја, што смо, једним дијелом у овом поглављу изложили, залажу се за строго придржавање методолошких поступака којима се осигурава валидност и поузданост студије. На примјер, Мерјам (Merriam, 1998, 2010) придаје велики значај ригорозним процедурама за фокусирање истраживачког процеса на случај, а што се остварује пажљивим и студиозним планирањем, развојем и извођењем студије случаја. С друге стране, не би требало занемарити и могућност да сами истраживачи не користе исправно методолошка начела студије случаја. Вудсајд (Woodside, 2010) пише да у реализацији студије случаја сви праве грешке, почетници праве велике грешке, те да се квалитет израде и писања студије случаја побољшава са праксом. Вјероватно грешке једним дијелом произилазе и због комплексности саме студије случаја и њеног кључног проблема: Како истражити случај у његовом контексту?

Ток спровођења студије случаја

С аспекта ригорозности, вјеродостојности и поузданости студије случаја веома је важно размотрити процедурални аспект њене реализације. У овом поглављу ћемо приказати ток спровођења студије случаја. Нејасноће и збрку у вези са појмовима нацрт, план, пројекат и дизајн овдје ћемо намјерно занемарити. Такође, немамо намјеру детаљно образлагати поједине етапе студије случаја, јер би такав

приступ захтијевао значајно проширење рада у смислу броја страница, што би било неприхватљиво за овај тип научног рада. У уџбеницима и монографијама посвећеним студији случаја најмање двије трећине страница је посвећено разradi њених етапа. Циљ овог поглавља је да прикажемо различите варијанте тока студије случаја, да их критички сагледамо, упоредимо и изведемо закључке и импликације који из тога произилазе.

Паре (Paré, 2001) наводи четири етапе „научног приступа“ за реализацију позитивистичке студије случаја: израда дизајна студије случаја, спровођење студије случаја, анализа доказа студије случаја и писање извештаја о случајевима, представљање закључака и истраживачких импликација (Слика 4).



Слика 4. Процес тестирања теорије у студији случаја (према: Paré, 2001: 9)

Унутар сваке етапе дати су конкретни кораци, а унутар њих још конкретнији кораци, те специфична и детаљна методолошка упутства за њихову примјену. Дизајн студије случаја (прва етапа) подразумијева дефиницију истраживачких питања, спецификацију теоријских конструкта, дефинисање јединице анализе (случаја) и избор случаја (случајева). Друга етапа, спровођење студије случаја укључује сљедеће активности: израду инструмената, кориштење протокола студије случаја и развој базе података. Слједи анализа доказа, најсложенија етапа, у оквиру које Паре разликује три подетапе: рани кораци у анализи, унутрашња анализа података о случају и анализа вишеструких случаја. Допринос овако детаљно и прецизно постављеног тока студије случаја је двојак:

Прво, нудимо ригорозну методологију корак по корак за развој или тестирање теорија и пружамо специфичне и детаљне смјернице за истраживаче... у извођењу позитивистичких студија случаја. Друго, илуструјемо како се ова методологија може

примијенити... како би се допринијело откривању низа нових перспектива и емпиријских увида (Paré, 2001: 29).

Изложени приступ указује да студија случаја има цјеловито разрађен низ етапа што је битан показатељ њене поузданости и валидности. Овај аутор потенцира синтагме „научни приступ“ студији случаја и/или „позитивистичка“ студија случаја, што имплицира да неки други приступи нису научни. Сматрамо да није потребно пренаглашавати да се ради о некаквом „научном приступу“. Тим више, јер и сам Роберт Јин, на чији се рад Паре реферише, није на такав начин истицао ни научност, нити позитивистичку оријентацију. Свака студија случаја је „научна“, али базирана на различитим научним (епистемолошким) основама. Разлог вјештачког истицања научности студије случаја можемо тумачити и чињеницом да се аутор овог рада (Guy Paré) бави истраживањем информационих система, те да је у овој научној области такво виђење студије случаја очекивано.

Иако су претходно приказане етапе у реализацији студије случаја засноване на Јиновом схватању тока студије случаја, ипак је изостављена једна етапа којој Јин придаје велики значај. Наиме, између етапа дизајнирања и спровођења студије случаја (види Сliku 5), Јин елаборира етапу припреме за прикупљање података (Yin, 2007, 2009). Унутар ове етапе кључна активност се односи на израду протокола студије случаја. Протокол садржи четири дијела:

- ✓ Приказ пројекта студије случаја (разрада теме, проблеми, циљеви и др.),
- ✓ Теренски поступци (извори информација, процедурални подсјетници, писане препоруке, приступ случајевима и др.),
- ✓ Питања студије случаја (специфична питања за прикупљање података, потенцијални извори информација за свако питање и др.),
- ✓ Водич за извјештај о студији случаја (нацрт извјештаја, структура података, библиографске информације и др.).

Протокол садржи процедуре и правила којих се треба придржавати у истраживању једног случаја. Ако у студији имамо више случајева, за сваки од њих се води засебан протокол. Двије су основне вриједности протокола: прво, усмјерава истраживача на предмет студије случаја и друго, омогућава предвиђање и лакше превладавање проблема у реализацији студије (Yin, 2007, 2009).

У претходним поглављима смо више пута истицали специфичности приступа студији случаја политолога Џорџа и Бенета (George & Bennett, 2004). Према њиховом схватању студија случаја се спроводи кроз три етапе: 1. израда дизајна и

дефинисање структуре истраживања, 2. реализација студије случаја у складу са дизајном и 3. извођење импликација резултата студије случаја. С обзиром да аутори, водећи рачуна о појединостима, систематично излажу ток студије случаја на око 50 страница, покушали смо кључне елементе појединих етапа сажети у Табели 11.

Табела 11. *Ток реализације теоријски оријентисане студије случаја*
(прилагођено према: George & Bennett, 2004: 73–124)

Етапе	Подетапе (активности, задаци)
Дизајн и структура	• Спецификација проблема и истраживачког циља • Развијање истраживачке стратегије (спецификација варијабли) • Избор случаја • Опис варијације у варијаблама (теоријски опис) • Формулација захтјева за подацима и општим питањима • Интеграција претходних пет активности (задатака)
Реализација студије	• Изградња хронолошког наратива (нпр. проучавањем теорије и интервјуом) • Анализа случаја с циљем објашњења исхода случаја (историјска метода) • Развијање објашњења за исход сваког случаја (конкурентска објашњења, провизорни карактер објашњења) • Превођење у концепте и варијабле општег теоријског оквира – аналитичка објашњења
Извођење импликација	• Импликације у вези са развојем теорије (из девијантних случајева) • Импликације у вези са тестирањем теорије (из кључних случајева)

У оквиру прве етапе потребно је реализовати пет задатака који су релевантни не само за студију случаја, већ и за све врсте систематских, теоријско оријентисаних истраживања. Аутори упозоравају да се до доброг дизајна не долази лако, да су подетапе зависне једна од друге и да су вишеструке итерације неопходне. У другој етапи истраживач долази до објашњења о случајевима користећи историјско-компаративни метод (узрочна импутација) тако што пореди утврђене податке о случају са постојећим студијама или алтернативним објашњењима. Истраживач мора доказати да су алтернативна објашњења строго и озбиљно размотрена као би се избјегла сумња да је нека теорија или хипотеза фаворизована као објашњење. Таква објашњења су привременог карактера, па ће и импликације у трећој етапи бити привремене, јер ће и објашњења до којих долази истраживач бити у неком наредном истраживању подвргнута преиспитивању. У трећој етапи сагледавају се импликације студије случаја у смислу развоја и/или тестирања теорије.

Даф и Андерсон (Duff & Anderson, 2015), аутори који се баве истраживањем учења и наставе страних језика, сматрају да студија случаја има робусне и разноврсне могућности. На то указује и њихов приказ етапа студије случаја (Табела

11). Приказани ток не мора увијек тећи на приказани начин. Други корак може бити први, на примјер, у ситуацији када истраживач сусреће ученика са необичним изазовима, понашањима, околностима или способностима. Аутори истичу да је, слиједећи ове етапе, могуће написати различите врсте и нивое радова: од магистарских и докторских дисертација, преко чланака у часописима, до техничких извјештаја.

Табела 12. *Emane студије случаја*
(прилагођено према: Duff & Anderson, 2015: 115)

Припрема/дефинисање параметара истраживања:
• истраживачка питања • теоријско образложење и релевантно постојеће истраживање • контекстуализација и опис појединаца/локација • рефлексивност о сопственом положају истраживача и његовој улози у односу на случај, локацију или питање • истраживачка етика, заштита случајева, питања реципроцитета са учесницима • методологија - избор истраживачког дизајна и случаја (популација/локације) и јединица анализе
Стратегија укључивања и узорковања:
• један или више фокусираних случајева? Укључивање других из контекста случаја. • узорковање: нпр. случајно, пригодно, сврсисходно... • избор за релативну репрезентативност (типичност / нетичност) или максималне варијације (нпр. контрасти, екстремни случајеви) • трајање студије: краћи или лонгитудинални, и образложење избора и тумачења
Прикупљање података:
• директна посматрања (на који начин, од кога, колико често, са коликим трајањем, на који начин биљежити?) • интроспекција (путем осмишљених протокола, мјерења, наративне ретроспекције, записе о себи) • прикупљени подаци путем интервјуа, пронађених наратива (нпр. часописи, дневници), дописивање електронском поштом и др) • анализа осталих докумената (основи курса, модели писања, резултати тестова и др.)
Анализа података:
• помоћу алата за анализу квалитативних података помоћу рачунара или више ручног шифрирања (ако је релевантно) • тематско кодирање или језичко/текстуално кодирање • анализа унутар случаја и унакрсна анализа • стратегије мјерења и/или смањења података • дискусија о "вјеродостојности" или "поузданости" анализе • могућа улога учесника истраживања у пружању повратних информација (чланских провера) о транскрипцији или анализи података • триангулација података из више извора и перспектива
Писмени извештај:
• приказ по принципу случај по случај (или група случајева), тема по тема или у низу као одговор на појединачна питања истраживања • кориштење вињета • одабир података које треба укључити и објашњавање стратегије селекције и средстава за тумачење и представљање налаза • однос између налаза и постојеће истраживачке литературе • дискусија о ограничењима за генерализабилност или преносивост (аналитички/теоријски или статистички/инференцијални) • импликације за образовање и за будућа истраживања и теорију • питања „гласа“ истраживача у извештају и начини исказивања гласова учесника истраживања

Стејк (Stake, 1995, 2005, 2010) сматра да априорни концептуални оквир за реализацију студије случаја није неопходан, али је могућ. У складу са његовим натуралистичким приступом, умјесто формалног плана или дизајна истраживања пожељнији је прилагодљив концептуални оквир у којем би била наглашена филозофска подлога студије случаја и опис контекста случаја. Поред тога, такав оквир би могао садржавати и сљедеће елементе: идеје за изражавање потребног разумијевања, концептуалне везе са оним што је већ познато, идеје за вођење прикупљања података и идеје за представљање интерпретација другима. Друга етапа је прикупљање података. У овој етапи Стејк препоручује организованији приступ у смислу израде плана прикупљања података, дефинисања случаја, дефинисања истраживачких питања, одређивања извора података, идентификације помагача, те примјене вишеструких метода и поступака од којих посебно цијени интервју. Интервју, у складу са његовим конструктивистичким полазиштима, омогућава истраживачу да открије и сагледа више стварности, те прикаже више погледа на случај. Трећа етапа се односи на анализу и интерпретацију података коју карактеришу стални напори да се предмет истраживања осмисли кроз категоризацију података (за инструментални случај) или директну интерпретацију (интринзички случај). Међутим, у цјелини гледано, методе и поступци истраживања су индуктивни и флексибилни, а прикупљање, откривање и интерпретација података се дешавају упоредо. Циљ тако постављеног тока студије случаја је разумијевање „догађаја“, а не објашњење каузалних веза.

Студија случаја као индуктивни процес изградње теорије из података има специфичан ток. Ајзенхарт (Eisenhardt, 1989) је описала тај процес кроз осам етапа (Табела 13). Анализа овако осмишљеног тока студије случаја указује не само на итеративност и прилагодљивост, већ у први план избија његова комплексност. Истраживачки процес је обиљежен сталном тензијом, у смислу усклађивања разних контрадикторних, супротстављених и парадоксалних доказа све док се не достигне теоријско засићење. Но, то је креативан процес у којем се из тих супротности гради нова цјелина. „Покушаји да се докази ускладе између случајева, врста података и различитих истраживача, између случајева и литературе повећавају вјероватноћу креативног преобликовања у нову теоријску визију“ (Eisenhardt, 1989: 546). Такође, Ајзенхарт је изричита у ставу да је овај процес поуздан и да није ограничен предрасудама истраживача, јер константно усклађивање супротстављених

стварности омогућава „одмрзавање“ размишљања, па процес има потенцијал да створи теорију са мање пристраности истраживача него у другим приступима.

Табела 13. *Процес изградње теорије из студије случаја*
(према: Eisenhardt, 1989: 553)

Етапа	Активности
Почетак	Дефинисање истраживачког питања Могуће априори конструкције
Одабир случајева	Без теорије и хипотеза Специфична популација Теоријско, не случајно узорковање
Израда инструмента и протокола	Вишеструки начини прикупљања података Комбинација квалитативних и квантитативних података Више истраживача
Улазак у поље	Преплитање прикупљања и анализе података укључујући теренске биљешке Флексибилне и опортунистичке методе прикупљања података
Анализа података	Анализа унутар случаја Анализа укрштених случајева помоћу различитих техника
Обликовање хипотеза	Итеративно табелирање података за сваки конструкт Репликација, без узорковања, кроз случајеве Претражити доказни материјал за одговор на питање „Зашто?“
Уклапање у литературу	Поређење са конфликтном литературом Поређење са сличном литературом
Постизање затварања	Теоријска засићеност када је то могуће

Ток студије случаја може бити детерминисан различитим чиниоцима као што су природа самог случаја или случајева, сложеност контекста, примјена метода и техника истраживања, начин обраде података и сл. У ком смислу детерминисан? У смислу временског оквира предвиђеног за рад на појединим етапама, редослиједа етапа, нивоа итерације и других одступања или измјена формално датих етапа у методолошким изворима. Илустроваћемо наведену тезу са неколико примјера. У студији случаја коју је спровео Кристи са сарадницима (Christie, et al., 2000) је за прикупљање података кориштена техника интервјуисања. Анализа је вршена на пет нивоа: анализа појединачних случајева, анализа унакрсних случајева, групна анализа, кластерска анализа и компарација трећег и четвртог нивоа анализе. Разрађени су и конкретни кораци унутар сваког нивоа анализе. Кориштена истраживачка техника као и изабрана варијанта анализе садржаја транскрипта интерјуа су одредили да се аутори временски највише задрже на етапи анализе података, али и да се врате на претходне етапе (редефинисање случаја, прикупљање

додатних података и сл.). У раду Доне Цукер (Zucker, 2009) поред навођења уобичајеног тока студије случаја (дизајн, спровођење, анализа, извјештај), детаљније се илуструје ток студије у етапама прикупљања и анализе података на примјеру примјене технике интервјуа. Ауторка тврди да су прикупљање и анализа података итеративни процеси који се одвијају кроз три етапе: опис искуства, опис значења и фокус анализе. У првој етапи интервјуом се прикупљају искуства учесника истраживања, укључујући и процес мапирања података из других извора (нпр. докумената). У етапи описа значења изучава се литература уз повезивање на релацији истраживачка питања - филозофски оквир с циљем описа хијерархијског модела значења. Нижи ниво значења тиче се значења симбола, средњи ниво значења догађаја, а виши ниво значења односи се на значење животних прилика у цјелини. Трећа етапа односи се на могућности генерализације које произилазе из налаза истраживања. У истраживању Морган и сарадника (Morgan, et al., 2017: 1065) кориштена је посматрачка или опсервацијска студија случаја (CSOR, Case study observational research). Аутори указују на особености у спровођењу студије случаја који се огледа у „експлицитно секвенцијалном приступу анализи“ (Morgan, et al., 2017: 1064). Управо Слика 5 приказује да се анализа врши паралелно за податке прикупљене посматрањем и податке који нису прикупљени посматрањем, а да се тек након тога ти подаци интегришу. Такав приступ се разликује од конвенционалних приступа у којем се прикупљени извори података или генеришу засебне налазе или се истовремено интегришу у фази анализе (Yin, 2007, 2009).



Слика 5. Опсервацијска студија случаја – секвенца прикупљања и анализе података (Morgan, et al., 2017: 1065)

Анализа приказа етапа студије случаја упућује на неколико закључака. Ток студије случаја може бити различит и детерминисан је најчешће са сљедећих неколико битних чинилаца: теоријско-парадигматском основом студије, темом студије (случај и контекст), врстом студије случаја, примјењеним методама прикупљања и методама анализе података или комбинацијом наведених чинилаца. У свим анализираним варијантама, ток је осмишљен тако да „води“ студију ка успјешној реализацији обезбјеђујући, уколико се истраживач придржава методолошких правила и процедура, валидност и поузданост истраживања у цјелини. Другим ријечима, уважавањем предложених етапа омогућава се кохерентност цјелокупног процеса истраживања као једне логичке и смислене цјелине. Међутим, иако је истраживање случаја планиран и систематичан процес, то не значи да није могуће понекад и одступити од планираних етапа. Не би требало заборавити да је свако истраживање, а нарочито студија случаја, стваралачка и креативна активност. Свака студија случаја, управо због специфичности самог случаја и његовог контекста, има свој јединствени, уникатан карактер.

Вриједности студије случаја

Тема нашег рада захтијева да експлицитно размотримо вриједности студије случаја. Управо у овом поглављу покушаћемо дефинисати педагошке и методолошке вриједности студије случаја, које ћемо даље „користити“ и у емпијском дијелу рада.

Вриједност као филозофски (аксиолошки) појам има своју естетску, етичку, вољну, емоционалну и сазнајну димензију (види шире: *Filozofijski rječnik*, 1989: 17–18). Даворка Матић (Матић, 1990) је на основу разматрања низа филозофских дефиниција овог појма дошла до закључка да вриједности посједују шест карактеристика: стабилност, селективност, пожељност, позитивност, интерсубјективност и вјеровање. Можда би слједећи цитат из расправе Ђуре Шушњића о филозофији науке, могао помоћи у разумијевању поимања вриједности у овом раду:

Ако би филозофија била само мало општија наука (то јест синтеза резултата посебних наука) онда би сва вриједносна питања била искључена из филозофије, што значи да она никад не би могла бити критика науке, јер *критика подразумева неко вриједносно становиште* (подвукао Д. П.)... Филозофија је критика живота са становишта највиших људских начела и вриједности..., па у мјери у којој је наука саставни дио живота, судови филозофије односе се и на њу (Šušnjić, 2005: 217).

Дакле, из угла филозофије науке појам вриједност би се у наслову наше дисертације могао схватити као својеврсна критика науке (позитивна и негативна), у овом случају једне научно-истраживачке стратегије или врсте истраживања – студије случаја. У контексту наслова дисертације, вриједност је, да тако кажемо, мета-појам, јер и проучавање теоријских извора и спровођење емпијског истраживања има за крајњу сврху вредновање студије случаја са два аспекта – педагошких и методолошких вриједности. Прво ћемо анализирати како је проблем вриједности студије случаја обрађен у литератури, а затим ћемо на тим темељима оперативно дефинисати педагошке и методолошке вриједности студије случаја.

Проучавањем Јинових текстова које смо користили у нашем раду (Yin, 1994, 1999, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009) откривамо његово виђење вриједности студије случаја, које ћемо синтетички исказати у виду слједећих одредница:

- ✓ користи се у дескриптивне, експлоративне и експланаторне сврхе (између осталих, одговара на истраживачка питања типа *како?* и *зашто?*),

- ✓ истражује случај у контексту, омогућујући истовремено богате и дубинске описе са аналитичким увидима о људима, појавама и догађајима у реалном животном окружењу (предност у односу експеримент у којем се феномен и контекст намјерно раздвајају),
- ✓ омогућава генерализацију (аналитичку),
- ✓ флексибилност и прилагодљивост уравнотежена са строгошћу (не крутошћу) која се огледа у погледу измјена у пројекту истраживања, у погледу „сарадње“ са другим стратегијама истраживања и др.,
- ✓ методолошка инклузивност и плурализам (кориштење вишеструких извора података – квантитативних и квалитативних, различитих дизајна, приступа обради и интерпретацији података и др.),
- ✓ даје велики допринос евалуацијским истраживањима (објашњење претпостављених узрочно-последичних веза у интервенцијама из стварног живота, описивање интервенције унутар стварног животног контекста, илустрација одређених тема унутар евалуације, метоевалуација евалуацијске студије и др.),
- ✓ има „прописане“ методолошке поступке (тактике) које обезбјеђују висок ниво валидности и поузданости у свим етапама истраживања,
- ✓ студије са више случајева имају већу епистемолошку вриједност у односу на студије са једним случајем,
- ✓ истраживачу је омогућен виши ниво креативности у писању извјештаја у односу на друге врсте истраживања,
- ✓ за разлику од других врста истраживања, извјештај студије случаја може бити значајно комуникацијско средство.

Дакле, из перспективе Роберта Јина студија случаја је специфична и цјеловита истраживачка стратегија која има бројне предности у односу на друге стратегије и типове истраживања. Он пише да је употреба студије случаја у истраживачке сврхе „један од најизазовнијих подухвата у свим друштвеним наукама“ (Yin, 2009: 3). Јин у својим радовима не наводи отворено које су слабости или недостаци студије случаја. Напротив, он одбацује стереотипе и критике упућене студији случаја, истовремено захтијевајући од истраживача да се придржавају методолошких начела и поступака како би се очувала њена ригорозност и вјеродостојност. Он даје примјере грешака у студијама случаја и упозорења како се суочити са препрекама и потешкоћама у различитим етапама: у планирању,

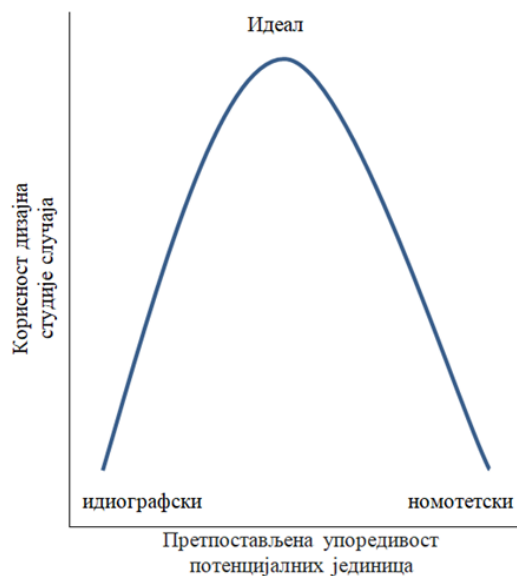
прикупљању података, стратегијама и поступцима анализе, писању извјештаја и сл. Мајер (Meuer, 2001) тврди да је флексибилност у планирању студије случаја истовремено њена снага и слабост. Снага, јер омогућава прилагођавање поступака пројектовања и прикупљања података у складу са истраживачким питањима. С друге стране, слабост се огледа у томе што је такав приступ резултирао многим лошим студијама случаја. Из свега реченог стиче се утисак да евентуални проблеми и слабости произилазе од истраживача, од његових знања и вјештина, критичности и креативности, али и од комплексности случаја и контекста, а не од саме студије случаја као стратегије истраживања.

Џон Геринг (Gerring, 2004, 2007) тврди да је вриједности студије случаја потребно размотрити у односу на истраживања на великом узорку (large-N cross-case) и то кроз најмање седам димензија:

- ✓ врста закључка (описни – каузални)
- ✓ опсег пропозиција за узрочну аргументацију (ширина – дубина)
- ✓ хомогеност јединице/случаја (упоредивост – репрезентативност)
- ✓ увид у каузалне везе (узрочни механизми – узрочни ефекти)
- ✓ каузални однос (инваријантан – вјероватносни)
- ✓ стратегија истраживања (експлоративна – конфирмативна)
- ✓ корисност варијансе (за само једну јединицу – за много јединица)

Геринг је извршио студиозну анализу наведених седам димензија (види шире Gerring, 2004: 347–351; 2007: 37–63) и уз *ceteris paribus*⁴, дошао до закључка да су студије случаја углавном корисније када су закључци описни, а не узрочни, када се пропозицијска дубина више цијени у односу на ширину, када се интерној упоредивости случајева даје предност над спољном репрезентативношћу случаја, када је увид у узрочне механизме важнији од увида у узрочне ефекте, када су каузалне пропозиције инваријантане, а не вјероватносне, када је стратегија истраживања експлоративна, а не конфирмативна, те када је корисност варијанси доступна само за једну јединицу или мали број јединица. Геринг додаје и осми критериј вриједности студије случаја на онтолошком нивоу (Слика 6).

⁴ Све остале ствари су једнаке или Ако је све остало у реду, онда.... У методолошком смислу, то значи да без обзира на варијације које се користе у сврху истраживања каузални односи су производ дејства фактора од интереса (X_1), а не других конфузирајућих фактора (X_2).



Слика 6. *Онтологија студије случаја* (Gerring, 2004: 352)

Наиме, он полази од тезе да онтолошке претпоставке постају очигледне када се сагледају ширина, упоредивост случаја и репрезентативност (апсциса – идиографски и номотетски приступ). Истраживачи случаја налазе се између двије крајности на којима сам појам „студија случаја“ нема никаквог смисла. С једне стране, универзум који је савршено идиографски одликује се јединственошћу међу јединицама, тако да се ништа не може научити о једној јединици проучавањем друге. На другој страни, јединице одређене врсте или класе су савршено успоредиве, па је бесмислено фокусирање на један случај када су и остали једнаки. Стога је идеал студије случаја позициониран на пола пута између идиографског и номотетског.

Уз констатацију да су студије случаја јаке управо тамо где су статистичке методе и формални модели слаби, Џорџ и Бенет (George & Bennett, 2004) су идентификовали четири предности студије случаја: концептуална валидност, извођење нових хипотеза, откривање каузалних механизма у појединачним случајевима, те моделирање и процјена сложених каузалних односа. Морамо напоменути да би ове четири предности студије случаја требало посматрати у контексту тестирања хипотеза и посебно развоја теорије средњег нивоа. Такође, потребно их је сагледати у контексту разумијевања студије случаја које заступају Џорџ и Бенет. Они виде студију случаја као комбинацију анализе унутар појединачних случајева и компаративне анализе малог броја различитих случајева. Концептуална валидност се остварује кроз идентификовање појмова, индикатора и варијабли који најбоље представљају теоријске концепте које желимо истражити.

Ово захтијева детаљно разматрање контекстуалних фактора, што није случај у квантитативним студијама које се спроводе на великим узорцима. Извођење нових хипотеза и варијабли, па чак нових концепата и теорија, произилази из проучавања девијантних или екстремних случајева. Дакле, студије случаја имају изузетну хеуристичку вриједност. Откривање узрочних механизма у појединачним случајевима могуће је због сагледавања великог броја интервенирајућих варијабли и индуктивног посматрања неочекиваних аспекта дјеловања одређеног каузалног механизма. С обзиром да каузални механизми дјелују само под одређеним условима, потребно је прво открити те услове. Четврта предност тиче се способности студије случаја да се прилагоди сложеним узрочно-посљедичним односима као што су еквивијалитет, ефекти сложених интеракција и зависност путање. Међутим, ова предност је релативна. На примјер, еквивијалитет се у студијама случаја може остварити у виду ужих генерализација или више могућности.

Поред наведених предности, Џорџ и Бенет упозоравају на три групе слабости и недостатака студије случаја: понављајући компромиси, инхерентна ограничења и примјери лоше примјене (види шире: George & Bennett, 2004: 22–34). Понављајући компромиси укључују сљедеће: компромис у одабиру случајева што се може одразити на објашњење каузалних механизма, компромис између парсимоничности и богатства интерпретације, те компромис између постизања високе интерне валидности и цјеловитих историјских објашњења појединих случајева насупрот извођењу генерализација које се односе на популацију. Инхерентна ограничења се односе на релативну немогућност суђења о учесталости или репрезентативности одређених случајева и немогућност процјене просјечног „узрочног ефекта“ варијабли за узорак случајева који се испитује. Трећа група недостатака студије случаја присутна је најчешће у нацртима студија са једним случајем који имају проблем неодређености због више од једног могућег објашњења случаја.

Мајкл Патон (Patton, 2002) наводи двије кључне вриједности студије случаја: холистичку перспективу и осјетљивост на контекст. Холистичност подразумијева да феномен (случај) посматрамо у већој мјери као комплексан систем, него као суму његових елемената. У студији случаја истраживач је заокупљен међузависношћу и динамиком унутар система, а не свођењем истраживања на неколико изолованих варијабли и њихових линеарних веза. Осјетљивост на контекст огледа се у сагледавању друштвених, историјских и временских аспеката истраживачких налаза и генерализација које би могле из њих произаћи. Таква „осјетљивост“ укључује врло

опрезан приступ, сумњичавост и сагледавање из више перспектива. Слично становиште дијели Кресвел (Creswell, 2007) који истиче вриједност продубљеног разумијевања једног или више случајева, а које се остварује дубоком дескрипцијом и анализом случаја у његовом контексту. За Вудсајда (Woodside, 2010) основна вриједност и главни циљ студије случаја је дубоко разумијевање учесника, интеракција, осећања и понашања која се догађају у одређеном временском периоду. Захтјев за дубоким разумијевањем је инхерентан студији случаја. Како бисмо истражили случај и његов контекст без таквог разумијевања? Дубоко разумијевање омогућује истраживачу спознају субјективног значаја (subjective significance) особа и догађаја, као и веза, исходишта, дејства и путева контекстуалних варијабли. Да би се то остварило истраживач „игра динамичну улогу у конструкцији разумијевања истраживачког окружења кроз суштинску интерпретацију“ (Merriam, 1998: 23).

Студија случаја доприноси учењу и стварању новог знања. Она пружа јединствене могућности „учења о људима, контекстима и варијаблама које се не морају нужно произвести у оквиру других приступа или методологија“ (Hallenbeck, et al., 2018: 43). Доприноси акционо заснованих истраживања односе се на стварање генеричког и специфичног знања на различитим нивоима (Norton, 2009). Ако у том контексту сагледамо студију случаја, можемо констатовати да она доприноси и генеричком и специфичном знању на личном, групном, институционалном и ширем друштвеном нивоу.

Студије случаја генеришу знање зависно од контекста, које је својствено знању у друштвеним наукама. Студија случаја пружа знање о контексту и извештаје о пракси „који се извлаче из гласова, акција, интеракција и креација носилаца праксе на лицу мјеста“ (Miles, 2015: 311). Блискост студије случаја контекстуалним, животним и реалним ситуацијама и мноштеност детаља су важни за истраживаче са два аспекта:

Прво, важно је за развој нијансираног погледа на стварност, укључујући и стајалиште да се људско понашање не може смислено схватити као једноставна правилност која се дешава на најнижим нивоима процеса учења и са много теорије. Друго, случајеви су важни за саме истраживачке процесе учења у развоју вјештина потребних за добро истраживање (Flyvbjerg, 2006: 223).

Према томе, конкретно истраживачко искуство овисно о контексту игра значајну улогу у развоју компетенција и вјештина истраживача. Још прецизније, контекстно зависно знање и искуство је у самој сржи и истраживачке и стручне активности.

За Стејка (Stake, 2003, 2005) студија случаја је истовремено процес и производ нашег учења о случају. Случај је засебан, посебан, јединствен ентитет који не разумијемо, те се јавља потреба да га проучавамо и учимо о њему. Како то чинимо? Стејк образлаже, ослањајући се на идеје Ајзнера (Eisner), да истраживач студије случаја користи двије педагошке методе – подучавање и учење открићем. "Поучавајући дидактично, истраживач подучава оно што је научио. Организујући оно што педагози називају учење открићем, истраживач пружа материјал читаоцима да сами науче ствари..." (Stake, 2005: 454). Стејк сматра да истраживач трага и представља вишеструке перспективе активности и тема, те открива, процјењује, тумачи и рефлектује различите начине гледања на ствари. При том он не оставља по страни свој свакодневни живот. Напротив, „квалитативна студија случаја је врло лично трагање“ (Stake, 1995: 135). Стил сваког истраживача биће у одређеној мјери јединствен. Квалитет и корисност студије случаја не зависи од његове способности да пренесе чињенице које је прикупио, већ од вриједности значења које ствара. То је својеврсна интелектуална вјежба преношења идеја и стварања значења. Задатак истраживача је и да оствари комуникацију, прво са случајем, а затим са читаоцем. Међутим, читаоци у извештајима о случајевима проналазе и откривају одређене увиде у људско стање, понекад пребрзо и некритички. Стога истраживач случаја мора да пружи основе за валидацију и запажања и генерализације (натуралистичка генерализација). Вриједност студије случаја огледа се у томе што су корисне за рафинирање теорије и што сугеришу концепт комплексности као основ за додатна и даља испитивања случаја (Stake, 2003, 2005). Због свега наведеног Стејк пореди истраживача са умјетником, а рад на студији случаја са процесом креирања умјетничког дјела. Ове идеје су врло смјеле и храбре, али и инспиративне за нас, у смислу сагледавања методолошких, а нарочито педагошких вриједности студије случаја.

Стејкову идеју учења о случају могуће је сагледати и на другачији начин, из угла теорије активности Алексеја Леонтијева (Alexei Nikolaevich Leontiev). Према овој теорији појединац у контексту није неко ко само реагује на окружење, већ има моћ да дјелује тако да промијени своје поступке, а самим тим заједницу и окружење (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a). Учешће у заједници је динамично, у својој суштини оно представља учење – учење замишљено као међусобно мијењање субјекта и објекта кроз ангажовање у активности. Вриједност студије случаја је у томе да омогућава разумијевање активности у међусобном односу субјекта и објекта.

Њено кључно обиљежје, да се фокусира на појединца у контексту, чини ју једним од најефикаснијих приступа истраживања појединаца и система активности.

Снага студије случаја огледа се и у њеним доприносима различитим аспектима педагошке, и шире, друштвене праксе (Kemmis, 2010; Miles, 2015; Mullen, 2005; Thomas, 2010, 2011; Savićević, 2011; Slunjski, 2011; Stake, 2003, 2005). С аспекта критичке теорије, студија случаја има потенцијал да, захваљујући рефлексивном и дијалектичком односу према случају, премости јаз између теорије и праксе, да споји теорију с праксом (Mullen, 2005). Истраживање случаја заједно са различитим контекстуалним чиниоцима доприноси остваривању тзв. "знања у акцији". Студија случаја је заснована на концепту праксиса⁵ (грч. *πρᾶξις* – пракса, акција, дјеловање). Према Кемису (Kemmis, 2010) истраживање на принципу праксиса могу постићи само они чија је индивидуална и колективна пракса истовремено и фокус њиховог критичког пропитивања. Дакле, праксис се остварује „изнутра“ кроз промишљање и рефлектовање властите праксе с циљем да се она трансформише.

Студија случаја заснована на „знању у акцији“ и праксису у области васпитања и образовања омогућава креирање политика и прилагођавање постојеће праксе њеним корисницима (Basse, 1999; Norton, 2009). Нарочито су евалуацијске студије случаја (Patton, 2002) погодне за осмишљавање политика које постављају стандарде за добре наставне праксе. Беси (Basse, 1999) је осмислио комплексан модел, којим објашњава однос између истраживања (студија случаја), педагошке праксе и просвјетне политике. Модел је заснован на професионалном дискурсу одговара на три питања: 1) Како наставници могу учити из истраживања? 2) Како креатори политика могу учити из истраживања? 3) Како истраживачи могу учити од наставника и креатора политика? Сагледавајући ова три питања у оквирима овог модела оправдано је, у најкраћем виду, закључити да је улога студије случаја да упознаје и подстиче професионални дискурс, да допринесе вртлогу нових идеја, теорија, чињеница и просуђивања о образовању. Али, потребан је и обрнут утицај, од стране праксе и политике ка студији случаја.

Поред развоја просвјетних политика, постоје и специфичнији видови доприноса пракси. Битно својство студије случаја је што омогућава "прилагођено"

⁵ Овај термин је могуће тумачити на различите начине, односно према Аристотелу, Хегелу, Марксу, постмарксистичким филозофима и др. У епистемолошком смислу, овај термин користимо као једну значајну карактеристику студије случаја засноване на конструктивизму и критичкој теорији (види Табелу 6 у претходном поглављу).

истраживачко искуство за учеснике који имају сложене и осјетљиве потребе (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a; Fenton & McFarland, 2018). На примјер, метасинтеза већег броја студија случаја коју се спровели Халенбек и сарадници (Hallenbeck, et al., 2018) показује да се њоме открива и истражује сложеност коју чине свакодневни живот дјеце и младих са оштећеним слухом, њихових наставника, учионица, школа, програма и породица. Мертенс (Mertens, 1998) увиђа значај студије случаја у областима васпитања и образовања, а посебно цијени њену вриједност када се користи за процјену специфичних наставних стратегија. У цјелини гледано, студија случаја има значајну улогу у стварању и ширењу истраживачког знања у педагогији, а њена примјена „омогућава свеукупно виши ниво квалитета образовања ученика“ (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a: 99).

Педагошке и методолошке вриједности студије случаја су вишеструке. Под педагошким вриједностима студије случаја подразумијевамо:

- ✓ истраживање случаја је истовремено и учење о случају (о случају уче учесници истраживања и читаоци извјештаја студије случаја),
- ✓ студија случаја може подстаћи развој компетенција (истраживачких, педагошких, професионалних, стручних...),
- ✓ студија случаја може допринијети развоју и унапређењу различитих нивоа и аспеката педагошке праксе,
- ✓ студија случаја може утицати на осмишљавање нових просвјетних политика,
- ✓ студија случаја подстиче дијалог, креативност и рефлексивност учесника истраживања.

Под методолошким вриједностима студије случаја подразумијевамо:

- ✓ истраживање феномена уз уважавање контекстуалних чиниоца (контекст: историјски, социјални, друштвени, економски, педагошки, и др.)
- ✓ холистички приступ истраживању,
- ✓ флексибилност и инклузивност (на парадигматском нивоу, на нивоу дизајна истраживања, на нивоу примјене метода и поступака прикупљања и анализе података, на нивоу сарадње са другим стратегијама и типовима истраживања, на нивоу интерпретације и писања извјештаја...)
- ✓ има развијене стратегије валидности и поузданости (без обзира на парадигматске оквире),

- ✓ истовремено гради и развија однос са теоријом и праксом на различите начине,
- ✓ дубински опис и дубинско разумијевање случаја,
- ✓ омогућава увид у узрочне механизме (компаративна анализа, подударање образаца, праћење процеса, конструисање објашњења и др.)

Врло често у методолошкој литератури налазимо тврдњу да свако истраживање има свој научни или сазнајни аспект и практични аспект. Условно речено, педагошке вриједности су „више практичне“, а методолошке „више научне“. Заправо, врло их је тешко раздвојити, оне се прожимају. Парадоксално, ми смо их раздвојили „из научних разлога“, за потребе нашег рада.

О квалитету универзитетске наставе

У емпиријском дијелу рада размотрићемо вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе. Стога у овом поглављу разматрамо појмовно одређење и приступе квалитету универзитетске наставе.

Појам квалитет је, сам по себи, комплексан и вишесмислен. Бранковић (2014) је дошао до закључка да се дефиниције квалитета у науци могу сврстати у три групе: дескриптивне, нормативне и дескриптивно-нормативне дефиниције квалитета. Међутим, у педагошкој науци „још увијек немамо прецизније одређење којим би се изражавала специфичност васпитно-образовних процеса“ (Бранковић, 2014: 10). Покушаје дефинисања квалитета у васпитању и образовању могли бисмо свести на три нивоа значења: квалитет као мјера вриједности, квалитет као мјера остварености циљева, компетенција и исхода, те квалитет као ниво остварености педагошких стандарда.

С теоријско-методолошког, али и практичног аспеката битна својства квалитета у области високог образовања су његова вишедимензионалност и вишезначност. На основу обимне и студиозне анализе коју су спровеле Маринковић Бјекић и Златић (Marinković, Vjekic & Zlatić, 2012) квалитет у образовању укључује:

- ✓ квалитет окружења у којем се одвија процес учења, временска и просторна структура, објективни и субјективни услови учења, организациона структура установе и контрола у образовању;
- ✓ квалитет садржаја који се учи и који се одражава кроз наставне планове и програме;
- ✓ ефикасно постизање образовних задатака и исхода одговарајућим садржајем, правилан избор садржаја с обзиром на потребе ученика (студената) и релевантност садржаја у односу на природу предмета, старосну доб и циљеве учења;
- ✓ квалитет наставника изражен професионалним компетенцијама наставника стечених током иницијалног образовања као и након њега, те мотивацијом наставника за рад;
- ✓ квалитет дидактичких средстава који помажу у процесу;
- ✓ квалитет наставног процеса који се огледа кроз релевантне активности и статус ученика (студента) у настави.

Постоје бројне концепције и приступи проблему квалитета у васпитању и образовању. На примјер, квалитету се може приступити из два различита угла: економског и хуманистичко-прогресивног (Bodroški-Spariosu, 2010; Marinković, et al., 2012). Економски приступ је квантитативно оријентисан, те усмјерен на мјерење по принципу улаз (циљ) – излаз (ефект). Овај приступ садржи двије кључне димензије – ефективност и ефикасност. С друге стране, правичност, релевантност и одрживост су димензије хуманистичко-прогресивног приступа који је усмјерен на сам процес васпитања и образовања. Ипак, имају нешто заједничко, у оба приступа компетенције наставника представљају кључни фактор (Marinković, et al., 2012). Бранковић (2014) разликује три приступа квалитету васпитања и образовања: бихевиористички, хуманистички и критички. Бихевиористички приступ је по својим својствима сличан претходно поменутом економском приступу, јер је усмјерен на објективно и прецизно мјерење по принципу стимулус – реакција. Хуманистички приступ је, као и хуманистичко-прогресивни, оријентисан на процес учења, при чему се уважава и контекст у којем се учење одвија. Критички приступ, заснован на поставкама критичке теорије, такође је усмјерен на процес учења, али уз посебну пажњу и уважавање еманципације, оснаживања и активне партиципације учесника васпитно-образовног процеса.

Уочена хетерогеност у појмовном одређењу и приступима квалитету васпитања и образовања пресликава се и на подручје високог образовања и универзитетске наставе. Тарнер (Turner, 2011) оштро критикује економски приступ квалитету у високом образовању износећи тезу да високо образовање пркоси поједностављеним рјешењима и његовом опису као „производу“. На основу анализе квалитета из историјског дискурса, он констатује као ироничну чињеницу да су универзитети који су у својим почецима били толико радикални и иновативни, у савременом добу доспјели до прописаних модела научног менаџмента и квантитативних показатеља учинка. Апсурдно је било какво поистовјећивање високог образовања са тржишном економијом, процесом производње у фабрикама и слично. „Високо образовање је нешто што је, само по себи, *sui generis*, и сваки покушај да га заробимо у метафору вјероватно ће нарушити наше разумијевање тога“ (Turner, 2011: 103). Према схватању Бодрошки Спариосу (2015) у тржишно оријентисаним системима високог образовања квалитет се аутоматски заштићује на начин да „потрошачи“ тј. студенти и њихови родитељи бирају „производ“ који им одговара, а „понуђачи“ тј. универзитети који не нуде тражене услуге су приморани

да напусте „бизнис“. Слабост економског приступа квалитету у области образовања је у томе што нису сви аспекти и елементи високог образовања квантитативно мјерљиви, те што сужава и ограничава подручје квалитета на само поједине сегменте. Бранковић и Партало (2015) упозоравају да свака институција, али и сваки наставник и сваки студент као и свака компонента процеса имају свој квалитет.

Високо образовање је јавно добро (Bodroški Spariosu, 2012; Turner, 2011; Williams, 2016) из чега произилази да је веома тешко (можда и немогуће) одредити његову цијену. Стога би и његов квалитет требало посматрати као јавно добро како за друштво у цјелини тако и за сваког појединца. Тарнер (Turner, 2011) се залаже за концепт квалитета у високом образовању заснован на тзв. „позитивном вредновању“ (енг. „positive benchmarking“)⁶. У оквиру овог концепта термин „квалитет“ означава својство или карактеристику, а нешто или неко може имати много квалитета. Из тога произилази да квалитет образовања (и наставе) једног машинског инжењера, једног доктора стоматологије, једног дипломираног педагога и једног академског сликара не можемо посматрати на исти начин. Дакле, специфичан је у односу на ужу област. Према концепту „позитивног вредновања“ квалитет високог образовања и универзитетске наставе се посматра као механизам личне самоаквализације и критичког самоиспитивања. Тиме се истиче интензивна лична природа високог образовања и индивидуално искуство студената. Сваки поједини студент требало би да препозна квалитет образовања (и наставе) који му одговара, било да је то захтјевно, корисно, оствариво или пријатно. Важна питања у настави су у вези са појединцима и њиховим искуством које је одговарајуће или корисно за њих. Слично томе, Бранковић и Партало (2015: 88) посебно наглашавају неопходност да „сваки студент сагледа свој лични 'свијет квалитета', што је са аспекта квалитета далеко битније него да ли је наставник утврдио њихов квалитет“ (Бранковић и Партало, 2015: 88). Разматрајући проблем квалитета у универзитетској настави Јевремов, Лунгулов и Динић (2016) указују на потребу да студенти партиципирају у властитом процесу образовања и учења, да се уважава њихов субјекатски положај и самостално доношење одлука, не занемарујући притом преузимање одговорности, активно учествовање у настави и допринос контроли квалитета.

Бигс и Танг (Biggs & Tang, 2011) износе виђење о обезбјеђивању квалитета и унапређивању квалитета универзитетске наставе на принципима тзв.

⁶ Термин *benchmarking* је условно преведен као *вредновање*. Прецизније, његово значење се односи на вредновање у односу на неке референтне вриједности.

„конструктивног усклађивања“. Термин „конструктивно“ произилази из конструктивизма и односи се на то да студенти сами конструишу сопствено знање које се интерпретира кроз призму њихових постојећих схема. Термин „усклађивање“ (или „поравнање“) је један од принципа у оквиру теорије курикулума према којој би процјењивање квалитета требало бити усклађено с оним што постоји као намјера да се научи, као приликом процјењивања на бази критеријума. Према томе, конструктивно усклађивање омогућава координисање и успостављање равнотеже између планираних исхода учења са активностима наставе и учења и задацима вредновања (праћења, оцјењивања, процјењивања). Такође, из самог појмовног одређења конструктивног усклађивања проистиче да се хармонизација врши и на релацији студент – наставник, јер се „конструктивно“ односи на студента (сами конструишу своје знање), а „усклађивање“ је више у домену дјеловања наставника (планирање, вредновање). Операционализација конструктивног усклађивања спроводи се кроз четири етапе:

- ✓ описивање планираних исхода учења у облику глагола (активност учења), њихових садржаја, њиховог контекста и стандарда које би требало постићи;
- ✓ стварање окружења за учење кроз активности у настави које се односе на претходно дефинисане исходе у виду глагола;
- ✓ кориштење задатака за оцјењивање који такође садрже глаголе из прве етапе, те процјена уз помоћ рубрика „да ли“ и „колико“ су студенти задовољили критеријуме;
- ✓ трансформисање ове процјене у критеријуме за стандардно оцјењивање.

Постоје бројна истраживања која указују на вриједности и користи конструктивног усклађивања у различитим областима универзитетске наставе као што су електронско учење, образовање наставника, образовање инжењера и др. (види шире, Biggs & Tang 2011: 307–309). Свакако, основна педагошка вриједност овог приступа унапрјеђења квалитета универзитетске наставе огледа се у томе што се активности поучавања и учења у настави, као и њихова процјена усклађују са конструкцијама и рефлексијама студената о властитом учењу.

Универзитетска настава је успркос њеној организованости, планираности и систематичности, динамичан и промијењив процес. Богнар и Крагуљ тврде да универзитетска настава не може бити квалитетна и успјешна ако се строго

придржавамо свега што смо замислили и ако се оствари све што смо испланирали. Ову парадоксалну тврдњу они образлажу на следећи начин:

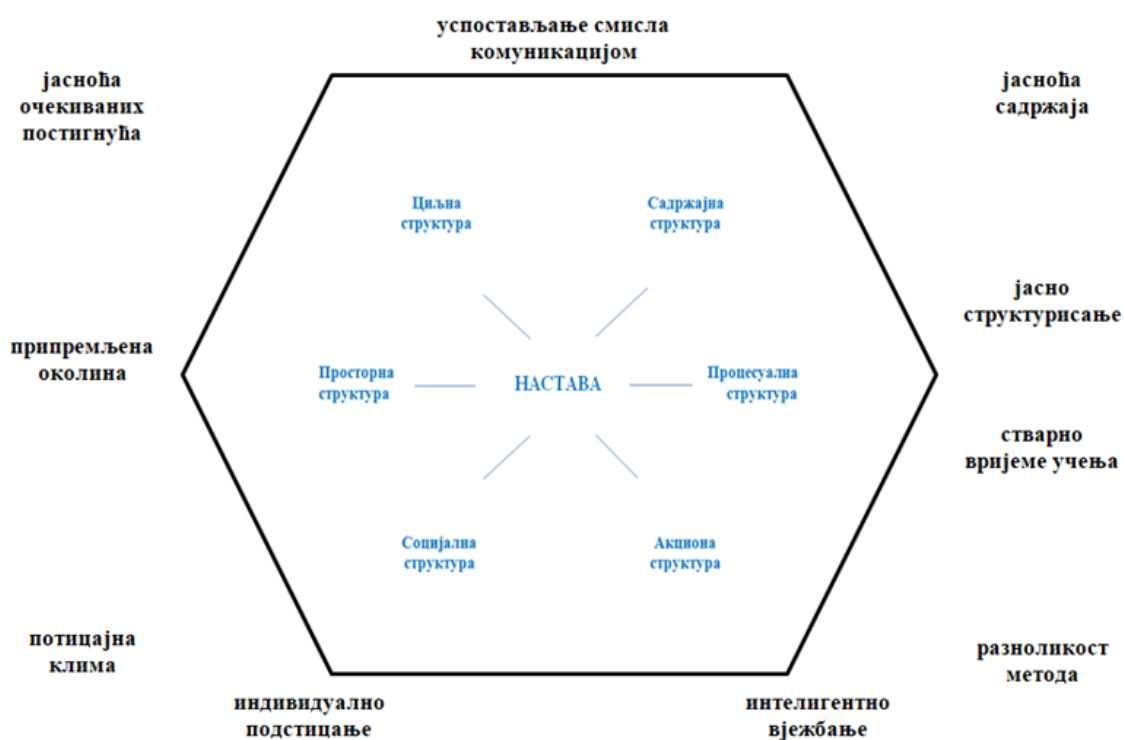
То је настава у којој је главни судионик, креатор и реализатор професор који је тачно „измјерио“ када која активност ступа на сцену или када се прелази са једне теме на другу. Уколико у наставу укључимо и студенте, никада не можемо у потпуности да планирамо ток активности и њихово трајање. Настава тада постаје заједничка активност професора и студената. Ако им је нешто посебно занимљиво и корисно, план наставне јединице се мијења јер тада интереси и потребе студената долазе у први план (Bognar i Kragulj, 2010: 180).

Различити теоријско-парадигматски оквири, приступи и концепти о квалитету универзитетске наставе могли би се додатно анализирати и промишљати. Међутим, с обзиром на циљ нашег рада ми смо морали донијети одлуку на који начин ћемо операционализовати „квалитет универзитетске наставе“ како бисмо одговорили на тему дисертације. Операционализација квалитета универзитетске наставе у емпиријском дијелу нашег рада заснована је на књизи њемачког дидактичара Хилберта Мајера *Шта је добра настава?* (Hilbert Meyer, *Was ist guter Unterricht?*). Према тврдњама Мајера (Meyer, 2005) не постоје докази о надмоћности или слабости било које наставне концепције. Он оставља по страни расправу о томе која концепција наставе је боља, већ се бави питањем на који начин побољшати наставу независно од тога на којим поставкама је заснована. За све могуће наставне концепције (традиционална настава, отворена настава, настава усмјерена на дјеловање и др.) Мајер утврђује десет обиљежја или критерија квалитета наставе: јасно структурисање наставе, висок удио стварног времена учења, потицајна клима за учење, јасноћа садржаја, успостављање смисла комуникацијом, разноликост метода, индивидуално подстицање, интелигентно вјежбање, јасноћа очекиваних постигнућа и припремљена околина. Мајер је до овог „мјешовитог модела“ обиљежја или критерија квалитетне наставе дошао на основу проучавања већег броја истраживања, међу којима посебно издваја 13 публикација које су већином објављене почетком XXI вијека (види шире: Meyer, 2005: 15–16). Приликом дефинисања поменутих 10 обиљежја квалитетне наставе Мајер се придржавао следећих пет правила:

- ✓ свих десет обиљежја је могуће директно посматрати;
- ✓ сва обиљежја се односе и на ученике (студенте) и на наставнике,

- ✓ обиљежјима је могуће анализирати и вредновати директну инструкцију, отворену наставу и конструктивистичку околину за учење,
- ✓ у методичком смислу обиљежја су неутрална, али их је могуће конкретизовати и допунити,
- ✓ обиљежја су означена редним бројевима, али то не значи да је такав редосљед показатељ њихове важности. Исправније их је посматрати као дијелове или елементе који, када се споје, чине цјелину.

Поред наведеног, обиљежја (критерије) је потребно сагледавати кроз призму шест димензија наставног дјеловања: циљну, садржајну, процесуалну, акциону, социјалну и просторну структуру наставе (Слика 7).



Слика 7. Дидактички шестоугао – димензије наставног дјеловања и обиљежја или критерији квалитетне наставе (према: Meyer, 2005: 25)

Иако су на Слици 7 обиљежја квалитета наставе позиционирана уз одређене димензије наставе према којима се највише усмјерена, свако од десет обиљежја квалитета се може без проблема придружити било којем од шест углова. На примјер, јасно структурисање наставе је незаобилазно не само с аспекта процесуалне структуре, већ и садржајне, циљне, акционе и других димензија. Ипак, на основу дефиниција и резултата истраживања везаних за поједина обиљежја квалитета, јасно

је да свако од њих, како пише Мајер, више „зраче“ према неким димензијама наставне дјелатности.

С методолошког аспекта, битно је истаћи једно појашњење у вези са приказаним поимањем квалитетне наставе. Мајер упоредо користи, али и диференцира термине „обилежје“ и „критериј“ квалитета наставе (10 обилежја и 10 критерија квалитета). Термином „обилежје“ означавају се емпиријским истраживањем утврђене карактеристике наставе које доприносе трајно високим резултатима, односно успјеху у учењу. „Обилежја“ су, у ствари, истраживачка категорија у смислу независних варијабли које имају своје ефекте, који дјелују, утичу на зависне варијабле (когнитивни, афективни и социјални аспекти учења). С друге стране, „критерији“ или „критерији ваљаности“ су теоријски осмишљена мјерила за процјену квалитета. То су нормативни и вриједносни искази које постављају теоретичари уз уважавање емпиријски мање или више исправно провјерених обилежја. С обзиром да су то теоријски конструкти „из њих се не може логично једнозначно дедуковати (извести) како би требала изгледати конкретна настава“ (Meyer, 2005: 21). Из наведеног је разумљив концепт излагања за сваки од десет обилежја/критерија квалитетне наставе. Наиме, Мајер прво дефинише критериј ваљаности квалитета (теоријски конструкт), затим из њега изводи индикаторе, даље износи резултате истраживања о релевантности датог критерија (разматра их као обилежја) и на крају нуди дидактичко-методички осмишљене примјере за побољшање наставе. Сматрамо да је Мајеров теоријско-методолошки приступ квалитету наставе коректно осмишљен и да га је могуће, уз одређена прилагођавања, примјенити у истраживању квалитета универзитетске наставе.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Приступ проблему и предмет истраживања

Проблем нашег истраживања подразумева **разматрање вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе**. Да ли је наше истраживање (мета)методолошко и шта то значи? Зашто смо уопште изабрали да се бавимо студијом случаја? Зашто смо се одлучили да вриједности студије случаја преиспитамо на примјеру квалитета универзитетске наставе? У овом поглављу желимо одговорити на постављена питања, желимо разјаснити и „оправдати“ изабрани проблем. Теоријски дио рада има сличну сврху. Ипак, овдје ћемо теоријски дио надопунити и још се ближе фокусирати и поткријепити изабрани проблем истраживања. Поред тога, из проблема ће проистећи прецизна дефиниција предмета истраживања.

Методологија педагогије је конститутивна компонента педагогије као цјеловите науке о васпитању, али и сваке од њених научних дисциплина (Банђур и Поткоњак, 1999). Њена функција је интеграциона и кохезивна, у смислу обједињавања педагошких научних дисциплина у јединствен научни систем. Због овакве њене улоге, за педагогију као науку су корисна сва истраживања која, поред нових сазнања у одређеној области педагогије, доприносе и развоју специфичних методолошких искустава и рјешења. Таква истраживања представљају извориште нових методолошких сазнања. Изворе методологије налазимо и у филозофији (гносеологији, епистемологији, логици, аксиологији), али и у специфичним методолошким истраживањима. Међутим, за разлику од психологије, у оквиру које су методолошка истраживања веома заступљена до те мјере да неки „заједљиви аутори изјављују да се психологија једном трећином бави сама собом“ (Fajgelj, 2014; 268), у педагогији се она врло ријетко спроводе. Методолошка истраживања за свој предмет имају истраживачке стратегије, методе поступке, инструменте, односно њихову научну релевантност и вјеродостојност. То је, у ствари, један од кључних задатака методологије педагогије као педагошке научне дисциплине – да критички процијени и вреднује постојеће методолошке могућности педагошке науке. У овом контексту требало би посматрати и потребу да се у нашем раду сагледају вриједности студије случаја као истраживачке стратегије.

Методолог Ђуро Шушњић (Šušnjić, 2005) сматра да би истраживачи у друштвеним и хуманистичким наукама требало да промишљају другачије о науци и

њеној методи у односу на „стару методологију“ која: 1) усмјерава пажњу на објект, а не на субјект, 2) посматра стварност као ствар, а не као значење које има стваран облик, 3) стварност објашњава, умјесто да је разумије, 4) вјерује да је само једна теорија о стварности тачна, а остале погрешне, 5) објективност схвата као неутралност и 6) није у довољној мјери свјесна филозофских претпоставки науке. Очигледно је да Шушњић критикује методологију друштвених наука засновану на емиристичкој и позитивистичкој искључивости. И оваква промишљања су, такође, релевантна за овај рад и, на неки начин, представљају референтни оквир за наше истраживање. Међутим, то истовремено не значи негирање и одбацавање квантитативних података, квантитативног метода и поступака, па чак и квантитативне истраживачке парадигме. Више се овдје ради о критици једностраног и редукционистичког поимања друштвених појава, дакле и васпитних појава, у којем се не уважава њихова сложеност, динамичност и процесуалност. Банђур и Поткоњак анализирајући дијалектичку природу васпитања, између осталог, пишу:

Дијалектичко приступање васпитању омогућава да се оно, умјесто парцијално и једнострано, сазнаје, проучава, истражује и схвата цјеловито и интегрално; умјесто статично и непромјењиво – у пуној својој динамичности и процесуалности; умјесто као квантитативно прогресивно повећавање – као непрестано квантитативно и квалитативно мијењање; умјесто као идеализована хармоничност – као поприште сталних сукоба различитих противрјечности; умјесто као производ дејства једног чиниоца – као резултанта истовременог дејства већег броја ...чиниоца; умјесто у једној временској димензији (...) у све три временске димензије истовремено (...). (Банђур и Поткоњак, 1999: 21–22)

У теоријском дијелу рада писали смо о студији случаја као истраживачкој стратегији која има потенцијал да премости дисциплинарне, теоријске, парадигматске и методолошке разлике. У вези с тим, сматрамо да је Рагин (Ragin, 1999) у праву када пише да се разлике између истраживања оријентисаних на варијабле и истраживања оријентисаних на случајеве могу премостити кроз три корака:

- ✓ први корак је одбацавање узајамних стереотипа између два приступа – заједничке особине су снажније него што су истраживачи спремни да признају (нпр. оба приступа конструишу налазе из емпиријских доказа);
- ✓ други корак је признање да друштвена истраживања имају више циљева (два најзначајнија су разумијевање и каузално-механицистичко предвиђање), те да постоји блиска веза између циљева и примјене истраживачких стратегија;

- ✓ трећи корак је уважавање практичних разлика између ова два приступа, а које се огледају у различитим поимањима случајева, узрока и исхода који су уграђени у сваки приступ.

Премошћавање разлика између квантитативне и квалитативне истраживачке парадигме, или како каже Рагин истраживања варијабли и случајева, није лак и једноставан задатак (Hesse-Biber, 2015; Ristić, 2016). Међутим, како смо у теоријском дијелу рада констатовали, већина, ако не и сви најзначајнији аутори студије случаја, су отворени за могућност комбинације квантитативног и квалитативног у реализацији студије случаја. Имајући у виду претходно изложено, у овом раду се залажемо за студију случаја у којој се педагошка појава – случај сагледава дијалектички и истражује разноврсним квантитативним и квалитативним методама, поступцима и инструментима. Управо такав приступ је у функцији цјеловитог сагледавања вриједности студије случаја (педагошких и методолошких) које смо дефинисали у посебном поглављу теоријског оквира рада.

Педагошка појава или случај којим се бавимо у раду је квалитет универзитетске наставе. Прецизније одређење квалитета универзитетске наставе као случаја, у ужем методолошком смислу, ћемо образложити у наредним поглављима. Овдје желимо одговорити на питање зашто је за наше методолошко истраживање у којем процјењујемо вриједности студије случаја одабран баш случај „квалитет универзитетске наставе“. Један од разлога је наше вишегодишње искуство у универзитетској настави из којег је проистекло и интересовање за ову тематску област. Такво наше искуство и заинтересованост је комплементарна са једним често истицаним захтјевом квалитетне студије случаја који подразумијева да истраживач буде „урођен у поље истраживања“. Одабрани случај нам је као истраживачу пружио могућност да радећи у настави истовремено ту наставу истражујемо. Тиме су створени услови да активно и цјеловито обухватимо поље истраживања, или рјечником студије случаја речено, да захватимо случај и његов контекст. Међутим, поред очигледне предности, то је био мач са двије оштрице, о чему ћемо писати у поглављу о тешкоћама и препрекама у реализацији истраживања.

Избор случаја „квалитет универзитетске наставе“ детерминисан је и неким ширим чиниоцима као што су академски, друштвени и научни интереси. Мелани Вокер (Walker, 2006) тврди да је универзитет у кризи и да су наступила тешка времена за високо образовање. Високо образовање је оптерећено проблемима као што су функционисање по принципима пословних модела и тржишних односа,

доминација комерцијалних вриједности и кооперативне универзитетске културе, бирократизација универзитета и др. Идеја о високом образовању као јавном добру које даје доприносе, обогаћује, оплемењује и појединца и друштво је занемарена. Све се то рефлектује на универзитетску наставу, односно на поимање њеног квалитета и приступа вредновању, осигурању и унапређењу квалитета наставе. Тржишна и економска перспектива високог образовања допринијела је низу негативних импликација по универзитетску наставу: деконтекстуализованост кључних знања и вјештина, усмјереност на мјерљиве активности и исходе учења, одвајање наставе од истраживања, једнострано и бирократско разумијевање осигурања квалитета у настави, обука и тренинг предавача за побољшање наставе, те преовлађујући дискурс предавања и учења у односу на дискурс курикулума и педагогије (Walker, 2006). С обзиром да се универзитет постепено „трансформише у центар за обуку корпорацијске радне снаге“ (Жиру, 2013: 170), оправдано се од стране критички настројених педагога расправља о проблемима универзитетске наставе као што су слобода и аутономија личности студената, те подстицање њихове креативности и критичког промишљања у настави као пандана економском и тржишном приступу високом образовању. Али, поред економског, постоје и други приступи и перспективе високом образовању као што су филозофски, педагошки, етички, антрополошки, социолошки, психолошки (Barnett, 2007). Барнет се залаже за филозофски приступ високом образовању, или, још прецизније, филозофски приступ оријентисан ка личности. Овај приступ је снажно фокусиран на личност појединог студента и наставника као и њихове личне изазове у настави. Барнет се бави проблемом „воље за учењем“ и разматра дилему о њеној специфичности/општости у доба несигурности. Он промишља и развија своја филозофска гледишта на тези да је воља „темељ на којем почива све остало у високом образовању“ (Barnett, 2007: 26). Сматрамо да је Барнетова филозофија оријентисана ка личности педагошки далеко прихватљивији приступ у односу на комерцијално-корпорацијски приступ високом образовању и настави, али да му недостаје „филозофија оријентисана ка заједници“, односно, како смо претходно навели, филозофији високог образовања као јавног и друштвеног добра. У вези с тим подржавамо Мелани Вокер у њеном залагању, иако то дјелује апсурдно, за уважавање педагогије у високом образовању и универзитетској настави. Она образлаже:

Под педагогијом мислим на методу наставе у најширем смислу, тј. она се пружа и изван саме улоге предавача или наставника. Укључује не само оног ко подучава, већ и онога који

учи (и наравно, испреплиће се са оним што се учи – наставним планом и програмом) и контекстуалне услове под којима се таква настава и учење одвија (Walker, 2006: 11).

Описани педагошки приступ у први план ставља етичке, културне и социјалне аспекте универзитетске наставе. Према овом приступу централно питање универзитетске наставе није како развијати компетенције, него шта је сврха тих компетенција, чему оне служе. Универзитетска настава се схвата као интерактивни простор између наставника и студената, те студената и студената, у оквиру којег се знање посредује под утицајем идентитета наставника и студената. При том се не занемарују и контекстуални чиниоци универзитетске наставе: институционални, политички, друштвени, па и економски. Дакле, педагошки приступ је доста широк, јер поред етичке и социјалне димензије, узима у разматрање и тржишну димензију, наравно, критички.

Малколм Тајт (Tight, 2003) је на основу анализе 284 књига и 406 чланака из часописа утврдио да је могуће идентификовати осам тематских подручја истраживања у високом образовању:

- ✓ настава и учење (укључујући учење студената, различите типове студената, разне аспекте наставе и учења у смислу „како да“),
- ✓ план наставе (укључује и проблем курикулума, образовне технологије, оцјењивање и организацију постдипломског студија),
- ✓ студентско искуство (укључујући приступ високом образовању, успјешност и напуштање студија, искуство различитих студентских група и запослење студената у будућој професији),
- ✓ квалитет (укључујући евалуацију наставе, оцјењивање и резултати у настави, национална пракса праћења квалитета, проблем стандарда),
- ✓ системска политика (укључујући контекст политике, националне политике, упоредне и историјске студије политике, финансирање),
- ✓ институционално управљање (укључујући праксе управљања високим образовањем, институционално лидерство и управљање, институционални развој и историја, институционална структура, односи између високог образовања, индустрије и шире заједнице),
- ✓ академски рад (укључујући академске улоге, академски развој, академска каријера, променљива природа академског рада, упоредне студије академског рада у различитим земљама),

- ✓ наука (укључујући природу истраживања, дисциплинарност, форме научног знања, природу универзитета).

Из угла теме наше дисертације сва наведена подручја могу бити од интереса. Подручје квалитета универзитетске наставе (пета тачка) је у фокусу јер се директно односи на наш *случај*, док би сва остала подручја истраживања могла обухватити *контекст случаја*. У истој студији идентификовано је, такође осам, „метода и методологија“ кориштених у оквиру поменутих осам подручја истраживања високог образовања: 1. анализа документације (теоријска и историјска), 2. компаративна метода, 3. интервју (различите варијанте индивидуалних и групних), 4. сервер и експериментални метод (стављени у једну групу), 5. концептуална анализа (теоријско-филозофски приступ), 6. феноменологија, 7. критичка перспектива и 8. аутобиографске и опсервацијске студије. Сагледавајући ове „методе и методологије“ из угла наше дисертације поставља се питање шта је са студијом случаја и зашто ње нема на овом списку. Сам аутор тврди да је покушао студију случаја ставити на списак, али није успио. „Разлог је тај што се већина истраживања, у извјесном смислу, може описати као студија случаја“ (Tight, 2003: 9). Занимљиво је да аутор није дао слично оправдање и појашњење за било коју другу „методу и методологију“, већ само за студију случаја. Сматрамо да без обзира на флексибилност и прилагодљивост студије случаја, она ипак има нека обиљежја која ју чине јединственом истраживачком стратегијом. О томе смо детаљно писали у теоријском дијелу рада. Посматрано из тог угла, не бисмо се сложили са ставом да се студија случаја може поистовјетити са другим истраживачким стратегијама, приступима, методама. С друге стране, Тајт није искључив, он није изједначио студију случаја са другим методолошким приступима, већ је вјешто навео да се то може учинити „у извјесном смислу“. И то није упитно, о томе смо такође писали у теоријском дијелу, а такву перспективу заступамо и у емпијском дијелу рада. Поред подручја истраживања и кориштене методологије, Тајт се у свом истраживању бавио и проблемом идентификације нивоа анализе у истраживању високог образовања. Он тврди да постоји седам нивоа анализе: 1. појединац (студент, наставник, истраживач), 2. група (студената, наставника, истраживача), 3. одјељење или центар (катедра, студијски програм), 4. установа (факултет, универзитет, институт), 5. нација или држава, 6. систем високог образовања и 7. међународни ниво (више система). Као што видимо, нивои су хијерархијски постављени од индивидуалног до државног и међународног нивоа. За студију

случаја су сви нивои релевантни, јер сваки „ниво“ може бити схваћен као „случај“ (упореди са Табелом 1 у првом поглављу).

С обзиром на претходну анализу у вези са проблемом нашег истраживања, могли бисмо, у виду синтезе, констатовати да постоје снажни аргументи за спровођењем методолошких истраживања у педагогији какво је и наше у којем процјењујемо вриједности студије случаја, да студија случаја пружа могућност да цјеловито истражимо и разумијемо квалитет универзитетске наставе као динамичан, комплексан и композитан феномен, да се квалитет наставе треба сагледати из педагошког дискурса, који сам по себи, не искључује и друге дискурсе (антрополошки, социолошки, економски, бирократски...) и да све те дискурсе обједињује не само педагогија, већ управо студија случаја као стратегија којом се истражује случај у његовом контексту.

Проблем истраживања је изузетно сложен и широк, па га је потребно конкретизовати и методолошки операционализовати, како би се могло приступити спровођењу истраживања. Први наредни методолошки корак је дефинисање предмета истраживања. *Предмет истраживања* одређујемо као **сагледавање педагошких и методолошких вриједности студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе**. Из формулације предмета истраживања произилазе његове двије димензије:

- ✓ студија случаја искустава студената о квалитету универзитетске наставе,
- ✓ анализа педагошких и методолошких вриједности спроведене студије случаја (метаметодолошки ниво)

Свака од наведене двије димензије се може даље логички разлагати на још уже димензије, сегменте предмета, односно циљеве и хипотезе истраживања. Ипак, да не бисмо предмет претјерано уситњавали по принципу да „од дрвета не видимо шуму“, у разradi циљева и хипотеза усмјерићемо се на другу димензију која у себи садржи и прву димензију. Сврха нашег истраживања није утврђивање квалитета универзитетске наставе примјеном студије случаја. Наше истраживање је методолошко истраживање, реализоване студије случаја су за нас примјери на којима ћемо анализирати њене педагошке и методолошке вриједности. У ствари, да бисмо одговорили на тему нашег рада ми ћемо извршити истраживање на истраживачким налазима студије случаја.

Циљеви и хипотезе истраживања

С обзиром на дефинисани предмет истраживања *циљ истраживања* је утврдити педагошке и методолошке вриједности различитих типова студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе.

Циљ истраживања смо операционализовали сљедећим *истраживачким задацима*:

1. Утврдити педагошке и методолошке вриједности квантитативне студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе,
2. Установити педагошке и методолошке вриједности квалитативне студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе,
3. Сагледати педагошке и методолошке вриједности комбинације квантитативног и квалитативног приступа студији случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе,
4. Сагледати педагошке и методолошке вриједности партиципацијске студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе,

Општа хипотеза гласи: претпостављамо да ће различити типови студије случаја показати квалитативно различите аспекте педагошких и методолошких вриједности студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе.

Општа хипотеза је разложена на четири *посебне хипотезе*:

1. Могуће је идентификовати педагошке и методолошке вриједности квантитативне студије случаја на основу статистичких показатеља проистеклих испитивањем ставова студената о квалитету универзитетске наставе и интерпретираних у контексту,
2. Педагошке и методолошке вриједности квалитативне студије случаја могуће је сагледати на основу анализе спроведеног фокусгрупног испитивања искустава студената о квалитету наставе,
3. Комбинација квантитативних и квалитативних података у мјешовитој студији случаја резултираће различитим педагошким и методолошким вриједностима у односу на примјену само једног типа података,

4. Партиципацијаска студија случаја има у већој мјери изражене педагошке у односу на методолошке вриједности.

Дефинисање случаја и јединица анализе

Кључно методолошко питање за сваку студију случаја односи се на дефинисање случаја. У нашем истраживању случај је *квалитет универзитетске наставе*. С обзиром да је случај неопходно просторно и временски ограничити додаћемо: *на Универзитету у Бањој Луци у академској 2014/2015. години*. Уочавамо да је, без обзира на тако постављене границе, наш случај преширок и да се наше разумијевање случаја не подудара са свим схватањима овог појма о којима смо расправљали у првом поглављу теоријског дијела рада. На примјер, Стејк (Stake, 2005) тврди да случај као „ограничени систем“ треба да се односи на конкретне људе, особе или неки конкретан програм. Мерјам предлаже (Merriam, 2010; Merriam & Tisdell, 2016) да истраживач сам провјери да ли је суштински ограничио случај на следећи начин: потребно је одговорити на питања у вези са количином и врстом података које је потребно прикупити, бројем људи које је потребно интервјуисати и посматрати у одређеном времену ... и ако увидимо да нема краја могућностима прикупљања података и броја испитаника, тада се феномен не може квалификовати као случај. Ако овај критериј примјенимо на наш случај „квалитет универзитетске наставе на Универзитету у Бањој Луци у академској 2014/2015. години“ запазићемо да је случај теоретски могуће ограничити. Међутим, ми вјероватно нисмо испитали све или већину могућих аспеката квалитета наставе, а сигурно је да нисмо испитали све студенте и наставнике нашег универзитета. Из тог угла посматрано, наша дефиниција случаја није прихватљива. За Стејка и Мерјама случај би у вези са квалитетом универзитетске наставе морао бити знатно уже дефинисан, на примјер, као „програм унапређења квалитета наставе методологије на студијском програму педагогије“ или „реализација практичне наставе студената учитељског студија“ и сл.

Наводимо неколико аргумента за наше одређење случаја. Ово истраживање је методолошког карактера са циљем да се на примјеру студије случаја квалитета универзитетске наставе процијене педагошке и методолошке вриједности ове истраживачке стратегије. Случај дефинисан као „квалитет универзитетске наставе на Универзитету у Бањој Луци у академској 2014/2015. години“ је генеричког карактера

и у служби је постављеног циља истраживања. Наша жеља је била да тако дефинисаним случајем обухватимо више могућих концепција, приступа и врста студије случаја (нпр. види у теоријском дијелу рада: Табелу 2, Табелу 3, Табелу 5, Сliku 3 и др.), како бисмо могли свеобухватније да промишљамо о вриједностима студије случаја. Ако бисмо дефинисали узак случај то нам не би дало довољно „маневарског простора“ да сагледамо вриједности студије случаја, и студију случаја у цјелини као истраживачку стратегију, онако како смо то сагледали у теоријском дијелу рада. С друге стране, јасно је и то да није могуће методолошки поставити такво истраживање које би „покрило“ све проблеме и приступе о којима смо расправљали у теоријској поставци. Ако погледамо наше задатаке истраживања и хипотезе истраживања уочићемо да имамо четири студије случаја (квантитативну, квалитативну, мјешовиту и партиципаторну), према томе и четири тзв. уклопљена или уграђена случаја, односно четири јединице анализе.

Методe, технике и инструменти истраживања

Научно - истраживачке методе

Студија случаја као истраживачка стратегија омогућава примјену различитих метода, техника и инструмената. У нашем истраживању смо користили сљедеће научно-истраживачке методе: методу теоријске анализе и синтезе, емпиријско-неексперименталну методу (сервеј), акциони метод, феноменолошку методу и херменеутику. Неке од наведених метода кориштене су само у домену истраживања квалитета универзитетске наставе, док су неке методе поред тог домена кориштене у анализи и разматрању педагошких и методолошких вриједности студије случаја.

Методу теоријске анализе и синтезе користили смо у свим етапама нашег рада: избору и образложењу проблема и формулисању предмета истраживања, теоријско-методолошком утемељењу рада, те анализи и интерпретацији резултата истраживања. Такође, различити аспекти методе теоријске анализе и синтезе (компаративна анализа, структурална анализа, генетичка анализа и др.) су били снажно укључени у обје претходно поменуте димензије нашег предмета истраживања. Ова метода је имала посебну улогу у сагледавању педагошких и методолошких вриједности спроведене студије случаја. Наиме, истраживачки налази

и интерпретације проистекли из студије случаја квалитета универзитетске наставе (прва димензија предмета истраживања) су у наредном нивоу анализе (друга димензија предмета истраживања) сагледавани кроз призму теоријских сазнања о студији случаја која су синтетизована у виду педагошких и методолошких вриједности.

Емпиријско-неексперименталну методу или дескриптивну (сервеј) методу примијенили смо у истраживању ставова студената Универзитета у Бањој Луци о квалитету универзитетске наставе. Сврха примјене ове методе није ограничена на пуко прикупљање чињеница с циљем описа појаве која се истражује. Банђур и Поткоњак (1999) сматрају да на основу прикупљених података треба трагати за суштином проучаваних појава, односно одговорити на питања као што су зашто су чињенице такве какве јесу, шта је довело до тих чињеница, шта је условило баш такве чињенице и др. Захваљујући примјени ове методе наше истраживање има обиљежја структуралног истраживања чија је сврха откривање латентне структуре која се крије иза манифестних варијабли (Fajgelj, 2014). Надаље, с обзиром да емпиријско-неексперименталну методу користимо у оквиру студије случаја такве латентне структуре смо посматрали и интерпретирали у њиховом контексту.

За разлику од емпиријско-неексперименталне методе која је аналитичког карактера, примјена феноменолошке и херменеутичке методе обезбиједила је разумијевање и холистичко посматрање случаја. Феноменологија и херменеутика су широки појмови који се, поједностављено речено, могу посматрати као филозофије и као методе. За разлику од чисте феноменологије (филозофија), феноменологија као метода се кроз феноменолошки опис и редукцију прилагођава феноменима (случајевима) који су предмет истраживања (Радоњић, 1994). Према Карли Вилиг (Vilig, 2016) за феноменолошку методу је карактеристично разумијевање искустава учесника истраживања. У нашем истраживању вршена је интерпретација искустава студената у вези са проблемом квалитета наставе. Сличну сврху у нашем истраживању има и херменеутичка метода. Ипак, оно што је својствено херменеутичкој методи у нашем раду је истраживање по принципу тзв. херменеутичког круга (Halmi, 2005), који се гради кроз сталну смјену предразумијевања и разумијевања. На примјер, недоумице и нејасноће у анализи различитих истраживачких налаза студије случаја доводе до предразумијевања, што је услов за разумијевање случаја, да би такво разумијевање произвело нове нејасноће тј. предразумијевање и тако у круг. Феноменолошка и херменеутичка метода су

примјењене у интерпретацији квалитативних налаза, приликом укрштања квантитативних и квалитативних резултата, и при интерпретацији и разумијевању педагошких и методолошких вриједности реализованих студија случаја.

Акциона метода је у нашем истраживању примјењена у оквиру партиципацијске студије случаја (четврти задатак истраживања и четврта посебна хипотеза). Истраживање путем акционе методе (Банђур и Поткоњак, 1999) је, у ствари, синоним за акционо истраживање. Дакле, наша партиципаторна студија случаја има обиљежја акционог истраживања. Студија случаја и акционо истраживање треба да се ослањају једно на друго, да се у теоријском и практичном смислу узајамно надопуњују (Blichfeldt & Andersen, 2006). Управо из тог разлога смо и ми настојали искористити предности акционе методе и примјенити је у контексту студије случаја.

Истраживачке технике и инструменти

Сходно претходно образложеним научно-истраживачким методама примјенили смо неколико истраживачких техника и њима одговарајућих инструмената. Истраживачке технике које смо примјенили у раду су: скалирање, фокус групе, анализа садржаја, тестирање и анкетирање.

У оквиру квантитативне студије случаја користили смо технику *скалирање*. Инструментом *Скала ставова студента о квалитету универзитетске наставе* испитани су ставови студената 23 студијска програма (10 факултета) Универзитета у Бањој Луци. Прецизнија структура узорка наведена је у наредном поглављу. Поред неколико питања анкетног типа, овај инструмент садржи 150 ставки подјељених у 10 субскалера (Прилог 1). Субскалери представљају, у ствари, обиљежја или критерије квалитета наставе према схватању дидактичара Хилберта Мајера које смо приказали у последњем поглављу теоријског дијела рада. Ставке у скали су дефинисане на основу индикатора које је изложио Мајер у својој књизи *Шта је добра настава?* (Meуег, 2005). С обзиром да се ради о индикаторима који су генеричког карактера и важећи су за различите нивое и типове наставе, при конструкцији инструмента смо водили рачуна да ставке прилагодимо контексту наставе на универзитетском нивоу. Скала је Ликертовог типа, тако да уз сваку ставку имамо пет степена слагања (1 – никако се не слажем, 2 – не слажем се, 3 – неодлучан/на сам, 4 – слажем се и 5 – у потпуности се слажем). Поузданост скале утврђена је помоћу Кронбах алфа

коэффициента унутрашње конзистенције (Cronbach's Alpha) који на нивоу комплетне скале (150 ставки) износи $\alpha = 0,97$ (Прилог 4.1). Међутим, с обзиром да смо за потребе нашег рада скалу изложили факторској анализи на три нивоа, за свако факторско рјешење је провјерена релијабилност (Прилози 4.2, 4.3 и 4.4).

У оквиру квалитативне студије случаја примијенили смо технику *фокус група* или *фокусгрупног интервјуа*. Суштинско својство фокус група јесте да се до истраживачких података долази кроз динамичку групну дискусију и интеракцију између чланова групе (Cohen, Manion & Morrison, 2007a, 2007b; Fajgelj, 2014; Halmi, 2005). Припрема за реализацију фокус група трајала је неколико седмица. Наиме, у љетном семестру академске 2014/2015. године ментор и аутор овог рада били су ангажовани на наставном предмету Квалитативна истраживања у педагогији на мастер студију педагогије. У оквиру тог предмета једна од тема предвиђена програмом односи се на фокус групе. Студентима који су слушали овај предмет предочили смо да планирамо за потребе ове дисертације реализовати четири фокус групе са студентима филозофског факултета на тему квалитета универзитетске наставе. Предложили смо им да се активно укључе у реализацију ових фокус група и да та активност буде њихова предиспитна активност. Четири студента су се сагласила са нашим приједлогом. Након одржаног предавања о фокус групама, студенти Свјетлана Мамић, Анкица Сузић, Санела Ковачевић и Александар Тубица су позвани на консултације на којима се разговарало о припремама за фокус групе. Прво, сматрали смо да једно наше предавање није довољно да студенти преузму улогу модератора фокус група. Стога смо се договорили да се додатно упознају са темом и проуче методолошке изворе које смо припремили. Након десетак дана обављене су још једне консултације на којима смо разјашњавали одређене недоумице које су настале након изучавања извора. Сљедећи корак био је припрема инструмента *Протокола за вођење фокус група* (Прилог 2). Овај инструмент је припремљен од стране аутора дисертације, те је он образложен студентима (модераторима) на поновним консултацијама. Студентима смо препустили избор узорка уз оквир који смо заједнички договорили на консултацијама: да имамо хетерогене групе с обзиром на студијски програм и годину студија, те да једна фокус група има 5-8 чланова. Наши студенти су уз помоћ Студентске организације Филозофског факултета успјели ступити у контакт са 25 студената добровољца који су, уважавајући претходно наведене договорене критерије, распоређени у четири групе. Према плану двије фокус групе одржане су 02.06.2015. а двије 03.06.2015.

године у простору психолошке лабораторије Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Наш циљ као истраживача је био да студенти модерирају фокус групу са студентима. Рачунали смо да ће такав приступ допринијети валиднијим и позданијим подацима него да смо ми сами преузели улогу модератора. Уз дозволу учесника, ток фокус група сниман је диктафоном (пет сати и четврдесет минута тонског записа). Фокусгрупни интервју је у просјеку трајао око 90 минута, како смо и предвидјели.

Анализу транскрипта тонских записа анализирали смо техником *квалитативна анализа садржаја*. Анализа је подразумијевала примјену поступака отвореног, аксијалног и селективног кодирања, са крајњим циљем теоријског засићења појаве коју истражујемо.

У партиципацијскј студији случаја смо користили и технику *тестирања*, јер смо примијенили неформалне тестове знања (низ задатака објективног типа). Такође, користили смо и технику *анкетирања* у сврху испитивања мишљења учесника истраживања о квалитету реализованих наставних јединица (инструмент – евалуацијски листић у форми анкетног упитника).

Популација и узорак истраживања

Поставља се питање да ли у студији случаја уопште треба поставити наслов „популација и узорак“ или је, у ствари, потребно дефинисати случај/случајеве. С обзиром на специфичност нашег истраживања у којем примјењујемо и квантитативни и квалитативни и мјешовити методолошки приступ студији случаја, али и „флексибилности у погледу оправданости избора узорка, броја истражених случајева и техника узорковања“ (Encyclopedia of Case Study Research, 2010b: 837), сматрамо да има основа да дефинишемо популацију и узорак.

У квантитативном дијелу истраживања популацију чине студенти Универзитета у Бањој Луци у љетном семестру академске 2014/2015. године. У испитивању ставова о квалитету универзитетске наставе учествовало је 866 студената са 10 факултета и 23 студијска програма нашег универзитета (Табела 14). У организацији испитивања спровели смо процедуру према којој су упућене молбе деканима десет факултета, а затим нам је у одговору дат термин у којем можемо доћи на факултете и спровести истраживање. Узорак је по свом карактеру

неслучајан, пригодни. Међутим, не би требало искључити и неке карактеристике узорка које га, условно речено, чине „репрезентативним“: узорак по својој величини чини најмање 5% популације студента Универзитета у Бањој Луци под претпоставком да је у академској 2014/2015. години студирало око 15 000 до 16 000 студената, настојали смо да у организацији испитивања ствари поставимо тако да укључимо студенте различитог пола, што више различитих студијских програма, година студија и сл.

Табела 14. Структура узорка квантитативне студије случаја

Карактеристике узорка (n = 866)	Категорије	Величина узорка	
		фреквенција	проценат
Пол	Мушко	167	19,3
	Женско	679	78,4
	Није наведено	20	2,3
Година студија	Прва	148	17,09
	Друга	277	31,99
	Трећа	335	38,68
	Четврта	97	11,20
	Пета	4	0,46
	Није наведено	5	0,58
Студијски програм	Предшколско васпитање	80	9,24
	Педагогија	85	9,82
	Њемачки језик	19	2,19
	Историја	16	1,85
	Француски језик	9	1,04
	Учитељски студиј	118	13,63
	Српски језик и књижевност	16	1,85
	Техничко васпитање и информатика	40	4,62
	Математика и информатика	27	3,12
	Социјални рад	47	5,43
	Енглески језик	15	1,73
	Ликовна умјетност	15	1,73
	Музичка умјетност	9	1,04
	Машинство	26	3,00
	Психологија	64	7,39
	Новинарство и комунологија	29	3,35
	Хемијско инжењерство и технологије	19	2,19
	Прехрамбене технологије и индустријске биотехнологије	23	2,66
	Економија и пословно управљање	67	7,74
	Медицина	39	4,50
	Стоматологија	35	4,04
	Општи наставнички (ДИФ)	52	6,00
	Спорт (ДИФ)	16	1,85
Просјечна оцјена	6,00 - 6,49	9	1,04
	6,50 - 7,49	143	16,51

током студија	7,50 - 8,49	386	44,57
	8,50 - 9,49	226	26,10
	9,50 - 10,00	50	5,77
	Није наведено	52	6,00
Присуство настави	Никако/ријетко (до 30%)	4	0,5
	Повремено (30-60%)	22	2,5
	Често (60-80%)	114	13,2
	Редовно (80-95%)	545	62,9
	Без изостаналка (95-100%)	165	19,1
	Није наведено	16	1,8

У квалитативној студији случаја реализоване су четири фокус групе у којима је учествовало 25 студента (осам студената и 17 студенткица) Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. На позив за учешће у фокус групама који смо заједно са СОФФ-ом јавно огласили, студенти су се самостално и на добровољној основи пријављивали. Према томе, наш узорак је пригодан. Учествовали су студенти студијских програма: Предшколско васпитање (десет студената), Разредна настава (један студент), Историја (три студента), Педагогија (четири студента), Филозофија (два студента) и Психологија (пет студената). С обзиром да су се студенти добровољно пријављивали за учешће у фокусгрупној дискусији о унапријед оглашеној теми (квалитет наставе), те да су учешће узели и поједини представници студентске организације, овај приступ узорковања посматран из угла утемељене теорије, има обиљежја и теоријског узорковања. Наиме, за очекивати је да учесници фокус група имају више сазнања и мотива у односу на друге студенте да дискутују о теми што има импликације на процес развоја теорије и теоријске сатурације као сврхе утемељене теорије. Такође, између реализованих фокус група смо обављали консултације са модераторима, што нам је омогућило да се добро информишемо и усмјеримо модераторе како да се поставе у наредним дискусијама.

У партиципацијској студији случаја учествовали су студенти друге године педагогије (наставни предмет Параметријска и непараметријска статистика), студенти треће године педагогије (наставни предмет Квантитативна истраживања у педагогији) и студенти мастер студија предшколског васпитања (наставни предмет Методологија педагогије).

Квантитативна и квалитативна обрада података

С обзиром на методолошку поставку истраживања приступили смо поступцима квантитативне и квалитативне обраде и анализе прикупљених података.

За обраду квантитативних података у истраживању користили смо сљедеће статистичке поступке

- ✓ Анализа дескриптивних статистичких параметара (мјере средњих вриједности, мјере дисперзије, скјунис и куртозис)
- ✓ Анализа варијансе
- ✓ Факторска анализа
- ✓ Непараметријска статистика (Chi квадрат тест, Вилкоксонов тест).

Обраду и анализу квалитативних података извршили смо помоћу поступака квалитативне анализе садржаја ослањајући се на праксу коју су установили практичари Утемељене теорије: иницијално кодирање, аксијално кодирање и селективно кодирање. Упоредо са кодирањем, који није схваћен и примјењен као механичка и аутоматска процедура, вршена је континуирана стална компаративна анализа података, њихово преиспитивање, креирана интерпретација и сл.

Организација и ток реализације истраживања

Приказ тока реализације дисертације у цјелини приказујемо на Слици 8. Прије саме израде пројекта истраживања започели смо са прикупљањем литературе из области методологије педагогије и дидактичких извора о квалитету наставе. Процес прикупљања и проучавања теоријских извора прожимао је читав ток израде дисертације.



Слика 8. Шематски приказ тока реализације истраживања

Емпиријско истраживање је реализовано током 2015. године. Квантитативна студија је реализована у априлу и мају 2015. године, квалитативни дио истраживања у јуну 2015. године. Партиципацијска студија случаја спроведена је континуирано током љетног семестра академске 2014/2015. године са три групе студентима (друга и трећа година педагогије, мастер студиј предшколског васпитања).

Током рада на дисертацији суочили смо се са неколико тешкоћа и препрека које смо успјели превазићи: недостатак методолошке литературе о студији случаја на нашем језику, проблеми у реализацији испитивања ставова студената који су ријешени уз подршку декана, продекана, професора и асистената, низак ниво заинтересованости једног дијела студената за реализацију партципацијске студије случаја (усмјереност на друге обавезе, нпр. априлски испитни рок).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Квантитативна студија случаја о квалитету универзитетске наставе

Квантитативни дио истраживања реализован је примјеном скале Ликертовог типа којом смо испитали ставове студената Универзитета у Бањој Луци о квалитету наставе. Квантитативна студија случаја реализована је у виду тзв. сервеј студије случаја (Case study survey research) чија је сврха идентификовање карактеристика и трендова у популацији или тестирање хипотеза у вези са случајем (Encyclopedia of Case Study Research, 2010a). Дакле, она по својој природи може бити експлоративна у смислу формулисања утемељенијих хипотеза, али и експланаторна у смислу провјере и тестирања хипотеза.

У оквиру студије случаја упитници и скале процјене се могу користити на два начина: „1. могу бити основна стратегија за прикупљање података или 2. могу се користити у комбинацији са другим техникама студије случаја, као што су посматрање учесника, интервјуисање или анализа докумената“ (Encyclopedia of Case Study Research, 2010b: 769). У нашој квантитативној студији случаја скале процјене су примјењене на први начин, а у мјешовитој студији случаја (види стр. 141) на други начин. Основна претпоставка за примјену скала процјене у студији случаја је да испитаници посједују свијест о случају и способност да артикулишу своје разумијевање тог случаја. Имајућу у виду основне карактеристике испитаног узорка оправдано је очекивање да су у нашем истраживању ове претпоставке испуњене. Анализа различитих квантитативних студија случаја (нпр. видјети фусноту 3 на страници 40) указује да је могуће користити различите статистичке поступке за обраду прикупљених података. С обзиром на циљ наше квантитативне студије случаја, ми смо се одлучили да примијенимо факторску анализу, дескриптивне статистичке показатеље и анализу варијансе.

Факторска анализа скале ставова студента о квалитету универзитетске наставе

Комплексност и композитност феномена којег истражујемо утицали су на избор факторске анализе као методе за утврђивање мањег броја латентних варијабли (фактора) за које бисмо могли рећи да су надређене бројним индикаторима квалитета наставе које смо испитали у виду 150 манифестних варијабли (ставки скалера). Иако

постоје бројни методолошки приступи, те обимна и јасна упутства о спровођењу факторске анализе (Field, 2009; Fulgosi, 1988; Hair, Black, Babin & Anderson, 2014; Tabachnick & Fidell, 2013), ипак, на крају сам истраживач одлучује које ће методе, поступке и процедуре користити примјеравајући их специфичним циљевима свог истраживања. У нашем истраживању, након студиозног сагледавања различитих модалитета, определијели смо се да факторску анализу спроведемо на сљедећа три нивоа:

- ✓ на нивоу свих ставки скале,
- ✓ на нивоу просјечних скалних вриједности десет субskalера,
- ✓ на нивоу сваког од десет субskalера.

Битно је истаћи да су за сваки наведени ниво испуњени услови за примјену факторске анализе. Такође, у оквиру сваког нивоа се остварује основни циљ факторске анализе који се огледа у тежњи да постигнемо парсимонију објашњавањем максималне заједничке варијансе варијабли користећи најмањи број објашњених конструктора или фактора.

На *првом нивоу* смо занемарили субскеле посматрајући „квалитет наставе“ као један конструктор. Сагледали смо проблем из више углова, испробали различите варијанте и користили различите методе за екстракцију латентних димензија – фактора и њихову ротацију и, на крају, определијели смо се за рјешење које укључује: примјену методе главних компоненти, варимакс ротацију, девет фактора који објашњавају 49,33% варијансе и обухватају 64 ставке (Прилог 3.1). Испитали смо и предуслове за спровођење факторске анализе, те утврдили да су испуњени. Тест адекватности узорковања (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) износи КМО = 0,94, што се може сматрати мериторном вриједношћу за спровођење факторске анализе (Hair, et al., 2014). Бартлетов тест сферичности (Bartlett test of sphericity) је статистички значајан ($\chi^2=18554,01$; $p < 0,01$) што значи да одбацујемо нулту хипотезу према којој не постоје корелације између укључених варијабли. Број фактора је одређен уз уважавање Кајзер-Гутмановог критерија (12 фактора), Кателовог теста одрона (6 до 7 фактора) и поступка паралелне анализе (8 фактора). На крају, определијели смо се за солуцију са девет фактора. С обзиром да су интеркорелације између фактора биле већим дијелом ниске и уз уважавање критерија интерпретабилности извршена је варимакс ротација (Табела 15), премда су и косоугле ротације дале сличне ротиране матрице.

Табела 15. Ротирана матрица факторске структуре на нивоу свих ставки (Varimax)

СТАВКЕ	КОМПОНЕНТЕ (ФАКТОРИ)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
119. Вјежбање у настави доприноси трајнијем разумијевању обрађених садржаја.	0,70								
115. Вјежбањем у настави студенти утврђују и систематизују своја знања.	0,65								
111. Материјали за вјежбу су примјерени теми која се обрађује.	0,61								
116. Вјежбе су увијек у вези с основним и кључним, а не споредним идејама и појмовима садржаја који се учи.	0,60								
108. Задаци које студенти рјешавају у настави доприносе проширивању и продубљивању њихових знања.	0,59								
113. За вријеме вјежбања влада мирна и угодна радна атмосфера.	0,58								
118. Вјежбањем у настави се повезују нови наставни садржаји са садржајима који су претходно обрађени.	0,58					0,34			
120. Вјежбање траје временски оптимално, није ни предуго ни прекратко.	0,53								
98. У настави се подстиче култура самосталног рада студента.	0,50								
99. У цјелини гледано, у настави се подстиче осјећај властите вриједности студената.	0,42								
90. Практична настава је квалитетно организована.		0,57							
87. Настава на факултету се доминатно своди на сухопарна предавања.		0,56		0,44					
101. Садржаји учења прилагођени су интересовањима и потребама студената.		0,53							
114. Студентима се даје могућност избора између различитих варијанти задатака за вјежбу.		0,53							
88. Факултетска настава се одликује комбинацијом различитих начина рада.		0,52							
100. Универзитетски уџбеници су прилагођени предзнањима и способностима студената.		0,51							
74. Наставник не прелази на обраду нових садржаја док се не увјери да је већина студената усвојила претходне садржаје.		0,50					0,34		
82. Настава на факултету одликује се повременим радом на проблемима и пројектима.		0,44			0,36				
106. Студенти вјежбају и на часовима предавања, а не само на часовима вјежби.	0,37	0,40							
93. Наставник своја предавања успјешно прилагођава свим студентима.		0,35							
5. Настава тече мирно, по најављеном плану, а не конфузно и ужурбано.			0,63						
4. Наставници се обично придржавају онога што су претходно најавили студентима.			0,60						
3. На часовима студенти добијају јасне и прецизне задатке.			0,58						
13. Наставници на часовима успјешно воде наставу и држе све конце у својим рукама.			0,52						
6. Студенти се на вријеме обавјештавају о терминима колоквија и испита.			0,49					0,36	
9. Настава је добро структурирана, тако да се тачно зна кад је увод, кад главни дио, а кад завршни дио часа.			0,48						
28. Наставници су добро припремљени за реализацију наставе.			0,46						
30. Часови су ефикасни, студенти много науче на самом часу, па им је лакше учити и понављати код куће.			0,34						

36. У настави влада крута, хладна и напета радна атмосфера.		0,66	
41. Наставник је током часа превише озбиљан и напет.		0,66	
55. Задаци које студенти добијају у настави су нејасни и вишесмислени.		0,65	
65. Студентима није дозвољено да дају приједлоге како унаприједити наставу.		0,61	
110. Упутства за вјежбање у настави су непрецизна и нејасана.		0,60	
18. Наставници намећу пребрз темпо рада у настави, просто „прелијећу“ преко градива.	0,35	0,51	
61. Студенти пажљиво прате наставу и учествују у њој.		0,61	
63. Студенти дају наставницима повратне информације о властитом напретку и потешкоћама у учењу.		0,59	
70. Студенти умију да искажу личне ставове и процјене о ономе што се учи у настави.		0,59	
71. Током наставе студенти постављају критичка и додатна питања наставницима.		0,58	
16. Студенти су активни на часовима, јер им је настава занимљива.	0,38	0,49	
62. настава потиче и развија стручне и професионалне интересе студената.		0,49	
17. Студенти успјешно рјешавају постављене задатке на часовима.	0,38	0,47	
31. Између наставника и студената постоји међусобно уважавање и повјерење.		0,35	
49. У оквиру наставног предмета студентима је јасно наглашено који наставни садржаји су „више важни“ а који „мање важни“.		0,66	
53. Током обраде нових наставних садржаја наставници наглашавају кључне појмове и идеје које треба усвојити.		0,65	
66. Наставници потичу студенте да трагају за смислом онога што се учи.		0,51	
45. Наставници имају вјештину да тешке и апстарктне садржаје учине занимљивим и привлачним.		0,46	
48. Наставник током предавања повезује нове наставне садржаје са садржајима који су претходно обрађени у оквиру тог наставног предмета.		0,44	
46. Наставници постављају студентима задатке који су примјерени њиховим предзнањима и способностима.	0,36	0,41	
127. Наставници су у оцјењивању знања студената строги, али праведни.		0,61	
44. Наставници не уважавају једнако све студенте, већ имају своје „омиљене и неомиљене“ студенте.	0,39	0,61	
34. Наставници су праведни приликом вредновања рада студената.		0,57	
131. На завршном испиту оцјена зависи од тренутног расположења наставника.	0,43	0,57	
134. Наставници и њихови асистенти имају усаглашене критеријуме оцјењивања.		0,50	
133. Наставников приступ оцјењивању дјелује мотивационо, покреће студента на континуирано залагање и интензивнији развој потенцијала.		0,45	
138. У факултетској библиотеци студенти имају приступ савременој научној и стручној литератури.		0,74	
146. Студентима је на располагању квалитетан простор за самостално учење, нпр. факултетска		0,69	

читаоница.									
139. Наставна средства и помагала тако се примјењују да омогућавају лакше упознавање са новим појмовима и идејама.								0,69	
136. Учионице су уредне и поспремљене.								0,51	
132. Студенти се благовремено обавјештавају о терминима одржавања испита.								0,43	
143. Наставници испољавају завидан ниво знања и вјештина у примјени савремених технологија.								0,40	
15. Студенти је омогућено да заједно с наставницима управљају наставом. (нпр. учешће у одређивању термина испита, избор начина рада у настави, и сл.)									0,64
33. Наставник омогућава студентима да се укључе у одлучивање о неким питањима наставе (нпр. избор садржаја или начина рада, одређивање термина испита и сл).									0,61
72. Наставници и студенти се договарају о томе како побољшати наставу.					0,38				0,50
43. У комуникацији са студентима наставници уважавају њихове ставове и потребе.									0,33
Својствене вриједности	4,98	4,06	3,94	3,83	3,58	3,08	2,92	2,86	2,32
Проценат објашњене варијансе (по факторима)	7,79	6,34	6,16	5,98	5,59	4,82	4,55	4,47	2,32
Проценат објашњене варијансе (кумулативно)	7,79	14,13	20,29	26,27	31,86	36,68	41,23	45,70	49,33

Напомена: засићења испод 0,30 нису приказана у табели.

У цјелини гледано, ишили смо на то да са минималним бројем фактора и уважавањем принципа једноставне структуре добијемо смислено и интерпретабилно факторско рјешење. Притом је од 150 ставки задржано 64, а избачено чак 86 ставки. Како бисмо именовали факторе извршена је анализа садржаја ставки и анализа висина факторских засићења. Ниво значајности факторских оптерећења могуће је посматрати на сличан начин као статистичке значајности коефицијената корелације. Међутим, с обзиром да факторска оптерећења имају знатно веће стандардне грешке од типичних корелација (Hair, et al., 2014), њих би требало оцјењивати на знатно строжијим нивоима. Битно је истаћи да се све вриједности 0,30 могу сматрати статистички значајним на нивоу 0,05 ако је величина узорка најмање 350 испитаника. Сходно томе, сва факторска оптерећења 0,30 и више сматрали смо статистички значајним. Факторе смо именовали на следећи начин:

- ✓ Први фактор – оптимално вјежбање
- ✓ Други фактор – методичка разноврсност и примјереност
- ✓ Трећи фактор – структурисаност и систематичност
- ✓ Четврти фактор – педагошка клима и комуникација
- ✓ Пети фактор – активности студената
- ✓ Шести фактор – јасноћа садржаја

- ✓ Седми фактор – праведно и правично вредновање
- ✓ Осми фактор – припремљена околина
- ✓ Девети фактор – заједничко одлучивање

На *другом нивоу* посматрамо квалитет универзитетске наставе као један конструкт, али не на основу 150 ставки, као у претходном случају, него на нивоу 10 обиљежја квалитета наставе оличених у виду просјечних скалних вриједности за свако обиљежје (субскалер). И на овом нивоу су испуњени статистички услови за спровођење факторске анализе: вриједност КМО теста је 0,93, а Бартлетов тест сферичности је статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2 = 4554,11$). Уз примјену методе главних компоненти издвојен је један фактор. Екстракција једног фактора потврђена је на основу три критерија: Кајзер–Гутмановог критерија ($\lambda = 6,098$), Кателовог теста одрона и спроведене паралелне анализе (Прилог 3.2). Удио варијансе која је објашњена фактором износи 60,98 %. Факторска засићења су прилично висока (Табела 16). Једино „проблематично“ обиљежје је припремљена околина која се односи на материјалне претпоставке квалитетне наставе. У овом случају имамо и најнижу вриједност комуналитета и најнижу сатурацију фактора. Ипак, ове вриједности су прихватљиве, те имајући у виду теоријске претпоставке, и очекиване. Екстраховани фактор ћемо једноставно назвати *квалитетна универзитетска настава*.

Табела 16. Матрица компонети на нивоу обиљежја квалитета универзитетске наставе (Component Matrix)

Обиљежја квалитетне наставе	Компонента 1	h ²
Јасно структурисање наставе	0,78	0,61
Висок удио стварног времена учења	0,79	0,62
Подстицајна клима за учење	0,84	0,71
Јасноћа садржаја	0,83	0,69
Успостављање смисла комуникацијом	0,75	0,57
Разноликост метода	0,74	0,55
Индивидуално подстицање	0,86	0,74
Интелигентно вјежбање	0,82	0,67
Јасноћа очекиваних постигнућа	0,80	0,64
Припремљена околина	0,54	0,29
Својствена вриједност	6,10	
Проценат објашњене варијансе	60,98	

Трећи ниво подразумијевао је да сваком од десет обиљежја квалитета наставе (субскалера у скали) приступимо засебно. У Прилогу 3.3 дат је оригиналан приказ

спроведених анализа. У свих 10 случајева кориштена је метода главних компоненти. Такође, за свако обиљежје квалитета (субскалер) испуњени су услови за примјену факторске анализе. КМО тестови се креће у распону од 0,78 до 0,88, а Бартлетов тест сферичности је значајан за свих 10 субскалера. Екстракција фактора је вршена уз комплементарну примјену Кајзер–Гутмановог критерија, Кателовог теста одрона, паралелне анализе и критерија интерпретабилности (Прилог 3.3). За два обиљежја квалитета универзитетске наставе (јасноћа садржаја и разноликост метода) смо изабрали опцију са два фактора, док смо се код осталих осам обиљежја квалитета определијелили за трофакторска рјешења. Што се тиче ротације фактора, из теоријских и статистичких разлога одлучили смо се за косоуглу облимин ротацију. Анализа матрица факторског склопа (Pattern Matrix) и матрица структуре (Structure Matrix) за свих десет обиљежја квалитета указује на задовољавајућу висину факторских оптерећења. Из практичних разлога нисмо ове матрице приказали у тексту рада већ само у прилозима, али смо због лакшег увида читаоцу у начин на који смо спровели именовање фактора припремили Прилог 3.4 у којем су видљиве ставке у матрицама факторског склопа. Стога је потребно паралелно извршити увид у садржај Прилога 3.4 и Табелу 17. У овој табели дат је преглед именованх фактора за свако обиљежје квалитета универзитетске наставе.

Табела 17. Преглед именованих фактора за свако од десет обиљежја квалитета

Обиљежја квалитетне наставе	Компоненте		
	1	2	3
Јасно структурисање наставе	Јасноћа (пред)испитних обавеза	Јасноћа структуре наставног часа	Јасноћа глобалне структуре наставе
Висок удιο стварног времена учења	Ефикасна и мотивирајућа настава	Припремљеност наставника	Дисциплинованост студената
Подстицајна клима за учење	Пријатна радна атмосфера	Наставникова улога у креирању климе	Узајамно поштовање и сарадња
Јасноћа садржаја	Слојевитост и кохерентност садржаја	Разумљивост постављених задатака	-
Успостављање смисла комуникацијом	Осмишљавање сопственог учења	Подршка у трагању за смислом	Свијест о сврсисходности студија
Разноликост метода	Разноврсност и иновативност	Кооперативност и интерактивност	-
Индивидуално подстицање	Прилагођеност способностима учења	Подстицање самосталности	Прилагођеност потребама и интересима

Интелигентно вјежбање	Ефикасно и мотивирајуће вјежбање	Учење на грешкама	Усклађено вјежбање
Јасноћа очекиваних постигнућа	Мотивирајуће вредновање	Досљеденост у оцјењивању	Информисаност о вредновању
Припремљена околина	Материјално- техничка основа наставе	Сврсисходност наставних средстава	Адекватна припремљеност

Упоредна анализа три приказана нивоа или приступа факторској анализи указују на неколико битних закључака. Обиљежја квалитета наставе које је дидактичар Мајер (Meuer) еклектички објединио на основу дугогодишњег изучавања дидактичких теорија и истраживања „остварују се“ и на Универзитету у Бањој Луци. Прикази факторских рјешења заједно са анализама поузданости показују да ова скала представља солидну основу на којој би требало и даље радити у смислу развијања и конструкције што свеобухватнијег, али једноставнијег инструмента за процјену квалитета универзитетске наставе. На *првом нивоу* факторске анализе уочљиво је, на основу својствених вриједности и процената објашњене варијансе фактора, да не постоји велика разлика у доприносу фактора (нарочито првих пет) укупној варијанси. Факторске солуције утврђене на *другом и трећем нивоу* додатно потврђују факторско рјешење на првом нивоу. На *другом нивоу* факторске анализе утврђена је једна компонента коју поједине ставке (обиљежја квалитета) високо засићују. Анализа редова Табеле 17 указује да је факторске солуције на *трећем нивоу* анализе за свако обиљежје квалитета могуће посматрати и као засебне конструкте. За то постоји и теоријско и емипријско оправдање. Међутим, оно што је за нас занимљивије јесу колоне Табеле 17, нарочито прва колона у којој су смјештени фактори који носе највећи проценат објашњења тоталне варијансе за свако обиљежје.

Три приказана факторска рјешења су комплементарна, јер посматрана заједно дају цјеловитије виђење квалитета наставе на Универзитету у Бањој Луци. На примјер, погледајмо седми фактор из првог факторског рјешења који смо назвали *праведно и правично вредновање*, затим у другом факторском рјешењу девето обиљежје (ставку) *јасноћа очекиваних постигнућа* и на трећем нивоу факторске анализе исто обиљежје за које су добијене три компоненте (мотивирајуће вредновање, досљеденост у оцјењивању и информисаност о вредновању). Сагледавајући садржај и висину засићења појединих ставки долазимо до закључка да је из перспективе студената Универзитета у Бањој Луци транспарентно вредновање

битан аспект квалитета наставе, те да је суштинска одлика вредновања његово мотивирајуће дејство. На овом примјеру се види узајамно надопуњавање и конвергенција различитих факторских рјешења.

Могући су и други приступи факторској анализи. На примјер, факторизацију скале је могуће спровести по научним областима, годинама студија, студијским програмима, факултетима итд. У цјелини гледано, спроведене факторске анализе пружају нове и вишеструке перспективе разумијевања случаја квалитет наставе на Универзитету у Бањој Луци. Могуће их је посматрати и тумачити одвојено, независно једне од других, али је из угла студије случаја пожељније извршити упоредну анализу. Цјеловитија упоредна анализа примјеном технике подударања образаца (pattern matching), коју смо руководећи се сврхом нашег рада спровели само на примјерима, допринијела би валиднијим налазима студије случаја. Такав приступ анализи је, у својој суштини, квалитативан, јер подразумева тумачење и промишљање фактора као латентних структура. Идентификовани обрасци (факторска рјешења) се могу упоређивати међусобно, али и сагледавати из теоријске перспективе или из угла резултата неких других истраживања. У свим поменутих приступима интерпретацији факторских рјешења неизоставно је истраживачево познавање поља истраживања или контекста случаја.

Анализа дескриптивних статистичких показатеља

У Прилогу 5.1 дат је преглед дескриптивних статистичких показатеља (M , SD , Sk , Ku) за девет фактора из првог факторског рјешења и за фактор који смо утврдили другим факторским рјешењем. Факторе посматрамо као обиљежја квалитета универзитетске наставе, па смо за сваки фактор сумирали ставке које га засићују (пондерисане аритметичке средине). Дескриптивни статистички параметри су израчунати на нивоу студијских програма. Параметри квалитета наставе на нивоу сваког од 23 студијска програма могу се сматрати уклопљеним јединицама анализе унутар случаја квалитет универзитетске наставе што би одговарало композитном дизајну с једним случајем (Слика 3, стр. 33). Не би требало занемарити ни преостала три типа студије случаја приказана у оквиру Сlike 3, што зависи у првом реду од циља студије случаја.

У анализи дескриптивних статистичких показатеља неопходан је опрез због малог броја испитаника на неким студијским програмима (нпр. француски језик, $n =$

9, музичка умјетност, $n = 9...$). Ипак, из угла квантитативне студије случаја свакако је занимљиво сагледати показатеље квалитета наставе унутар сваког студијског програма, али и између студијских програма. Анализа унутар сваког студијског програма показује у којим аспектима квалитета један студијски програм, према ставовима студената, има више изражене, а у којим ниже изражене показатеље квалитета наставе. Анализа параметара између студијских програма указала би на разлике у појединим обиљежјима квалитета наставе у различитим студијским програмима. С обзиром да је практично немогуће изанализирати сва обиљежја унутар и између 23 студијска програма на овом нивоу статистичке обраде, приказаћемо анализу неколико примјера. Сврха оваквог приступа је да покажемо на који начин би истраживач студије случаја могао приступити проблему, а не нужно да интерпретирамо све доступне податке. Сматрамо да и такав приступ може допринијети да одговоримо на циљ нашег рада.

На примјер, погледајмо дескриптивну статистику за студијски програм *новинарство и комунологија* (Табела 18). У прилогу је доступан цјеловит табеларни приказ, а овдје су из практичних разлога искључени дијелови табеле који се односе на мјере облика дистрибуције (иначе, крећу се углавном у распону између $\pm 0,50$).

Табела 18. *Дескриптивна статистика обиљежја квалитета универзитетске наставе (студијски програм новинарство и комунологија)*

Обиљежја квалитета наставе	N	Min.	Max.	M	SD
Оптимално вјежбање	26	1,30	3,90	2,90	0,75
Методичка разноврсност	28	1,20	3,50	2,21	0,63
Структурисаност и систематичност	27	1,75	4,63	3,12	0,67
Педагошка клима и комуникација	28	2,00	4,17	3,15	0,61
Активност студената	28	1,75	4,50	2,78	0,65
Јасноћа садржаја	29	2,00	4,50	3,30	0,61
Праведно и правично вредновање	26	1,17	3,83	2,79	0,63
Припремљена околина	28	3,00	5,00	4,08	0,52
Заједничко одлучивање	29	1,25	4,00	2,95	0,74
Квалитетна универзитетска настава (други ниво факторске анализе)	18	2,45	3,66	2,99	0,34

Уочавамо највећу просјечну вриједност на обиљежју *припремљена околина*. Сличан податак је утврђен и за студијски програм *социјални рад*. То је очекивано и може се разумијети ако и буквално „уђемо у контекст“, односно посјетимо факултет у оквиру којег егзистирају ови студијски програми. С друге стране, најнижу просјечну вриједност имамо код обиљежја *методичка разноврсност*. Овдје већ не можемо са толиком сигурношћу одговорити на питање зашто је добијен овакав

налаз. Увидом у ставке овог субсклера уочавамо да се оне односе на организацију практичне наставе, поливалентну примјену наставних метода и поступака, прилагођеност садржаја и начина рада студентима, рад на проблемима и пројектима и др. Ради се о веома значајном обиљежју квалитета универзитетске наставе. Да бисмо дошли до дубљих разлога утврђених резултата могуће је трагати за додатним подацима који ће га потврдити, разјаснити или оповргнути. На примјер, можемо интервјуисати наставнике и студенте, анализирати секундарне изворе као што су резултати процјене квалитета од стране факултетске или универзитетске канцеларије за квалитет, и сл. Дакле, можемо примјенити неку од техника које препоручују истраживачи студије случаја као што су конкурентска објашњења, подударање образаца, триангулација и други. Анализа података приказаних у Табели 18 указује на још један занимљив закључак – обезбјеђивање високог нивоа материјалних и техничких претпоставки за реализацију наставе не осигурава висок ниво осталих обиљежја квалитета. Ето нове хипотезе коју би требало даље провјеравати. Но, познавајући специфичан контекст реализације наставе на појединим студијским програмима Универзитета у Бањој Луци можемо поставити питање да ли је таква релација општеважећа, односно да ли је важећа на студијским програмима у оквиру којих очекујемо да је *припремљена околина* више повезана са осталим обиљежјима квалитета да као што су музичка умјетност, машинство, физичко васпитање и други.

Сличан методолошки приступ требало би заузети и у анализи података приказаних у Табели 19. И у овом примјеру је табела редукована. Овај примјер је занимљив јер се ради о два сродна студијска програма на истом факултету, при чему је један од њих у предности над другим у свим обиљежјима квалитета наставе. Ако бисмо се задржали само на подацима прикупљеним скалом процјене, не бисмо могли одговорити на питање зашто су добијени овакви налази. Очигледно је да су и у овом примјеру налази експлоративног карактера, те да их је потребно допунити другим истраживачким поступцима.

Табела 19. *Дескриптивна статистика обиљежја квалитета универзитетске наставе (студијски програми: медицина, стоматологија)*

Обиљежја квалитета наставе	Медицина					Стоматологија				
	N	Min.	Max.	M	SD	N	Min.	Max.	M	SD
Оптимално вјежбање	37	1,50	4,20	3,12	0,77	32	1,70	3,80	2,83	0,56
Методичка разноврсност	37	1,20	4,00	2,68	0,60	32	1,20	4,20	2,52	0,79
Структурисаност	38	1,38	5,00	3,23	0,79	34	1,75	4,38	2,84	0,68

и систематичност										
Педагошка клима и комуникација	37	2,00	4,33	3,37	0,56	32	1,67	4,00	2,85	0,59
Активност студената	38	1,13	4,50	3,01	0,76	34	1,00	4,38	2,84	0,67
Јасноћа садржаја	38	1,33	4,33	3,21	0,75	34	1,50	4,00	2,88	0,64
Праведно и правично вредновање	39	1,17	4,83	3,03	0,68	32	1,50	4,00	2,72	0,57
Припремљена околина	39	1,33	4,67	2,91	0,78	33	1,00	4,33	2,75	0,80
Заједничко одлучивање	38	1,25	4,75	3,13	0,86	33	1,75	4,00	2,73	0,66
Квалитетна универ. настава (други ниво факторске анализе)	29	2,00	3,88	3,12	0,44	25	2,23	3,71	2,80	0,41

Трећи примјер у разматрању дескриптивних статистичких показатеља подразумијева њихово сагледавање у цјелини, како би могли да се посматрају, рецимо, из угла руководства универзитета или универзитетских тијела задужених за квалитет. Анализа показује да је обиљежје *методичка разноврсност* најниже вредновано обиљежје квалитета на свим студијским програмима, па чак и оквиру студијских програма педагогија и учитељски студиј (Прилог 5.1). Овдје имамо оно што Јин (Yin, 2007, 2009) назива дословном репликацијом. То значи да нема потребе да се понавља (реплицира) и додатно испитује да ли је управо методичка разноврсност најслабија карика квалитета наставе на универзитету. Сходно таквом налазу канцеларија за квалитет или канцеларија проректора за наставу би могли организовати повремену или континуирану методичку обуку за наставнике и сараднике, покренути и аплицирати пројекат према домаћим и иностраним, владиним и невладиним донаторима у вези са уоченим проблемом, основати центар за педагошко-психолошко образовање наставника и сарадника и сл. Све наведене активности могуће је посматрати као нове студије случаја које би имале другачије циљеве и методолошке поставке у односу на квантитативну студију случаја која их је иницирала.

С друге стране, студенти су позитивније вредновали обиљежја *оптимално вјежбање*, *педагошка клима и комуникација* и *јасноћа садржаја*. Међутим, и у највише вреднованим обиљежјима има простора за побољшање, јер аритметичка средина таквих обиљежја ријетко прелази вриједност 3,5. Уочљиво је да постоје разлике у процјени обиљежја *припремљена околина*, што указује на приоритете у опремању материјано-техничким и наставним средствима на појединим студијским

програмима и факултетима.

Анализа дескриптивне статистике ставова студената о квалитету универзитетске наставе омогућава истраживачу студије случаја да, на основу богатих емипријских података, брзо и економично сагледа кључне показатеље о појединим обиљежјима квалитета наставе. Ипак, домети тако засноване студије случаја су дескриптивног и експлоративног карактера што може бити корисно у смислу редифинисања постојећих и формулисања нових проблема и хипотеза истраживања.

Разлике у ставовима студената о квалитету универзитетске наставе

Наша квантитативна студија случаја обухвата и анализу разлика у ставовима студената о обиљежјима квалитета универзитетске наставе утврђеним факторском анализом на првом и другом нивоу. Кориштена је статистичка техника једнофакторска анализа варијансе (ANOVA). Овдје ћемо навести опште налазе који произилазе из низа табеларних приказа датих у Прилогу 5.2. Овај прилог обухвата и приказ Левеновог теста хомогености варијанси, те у случајевима нарушавања ове претпоставке за примјену анализе варијансе, приказ алтернативних тестова (Welch, Brown-Forsythe).

Испитивање разлика у ставовима студената с обзиром на припадност факултету, годину студија, пол и академски успјех резултирало је сљедећим истраживачким налазима:

- ✓ Постоји статистички значајна разлика у ставовима студената десет факултета Универзитета у Бањој Луци у свим испитиваним обиљежјима квалитета наставе. Анализом вишеструких поређења откривамо и лоцирамо разлике између „парова“ факултета, при чему се оне у највећем броју обиљежја квалитета наставе испољавају у корист Академије умјетности и Факултета физичког васпитања и спорта. Једино су за обиљежје квалитета *припремљена околина* статистички значајно позитивнији ставови исказани од стране студената Факултета политичких наука и Економског факултета.
- ✓ Постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о свим обиљежјима квалитета наставе с обзиром на годину студија. Анализом вишеструких поређења лоцирали смо разлику између „парова“ независне

варијабле. У већини обиљежја квалитета наставе студенти друге године студија позитивније вреднују наставу у односу на студенте прве, треће и четврте године студија.

- ✓ Постоји разлика у ставовима о квалитету наставе с обзиром на пол. Разлике су утврђене код следећих обиљежја квалитета: методичка разноврсност, структурисаност и систематичност, јасноћа садржаја, праведно и правично оцјењивање, заједничко одлучивање и квалитетна универзитетска настава (други ниво факторске анализе). У свим наведеним обиљежјима утврдили смо да су студенти мушког пола позитивније вредновали наставу у односу на студенте женског пола. Притом, разлика је највише изражена у обиљежју праведно и правично оцјењивање.
- ✓ Постоји разлика у ставовима студената о квалитету наставе с обзиром на академски успјех и то у два обиљежја квалитета наставе – педагошка клима и комуникација и припремљена околина. Када је у питању педагошка клима и комуникација утврђено је да студенти са вишим академским успјехом показују позитивније ставове према овом обиљежју у односу на студенте са нижим успјехом. Материјално-техничку основу наставе (припремљена околина) више вреднују студенти са просјечном оцјеном између 6 и 7 у односу на студенте са просјечном оцјеном која се креће око 9.

Богати емпиријски налази утврђени поступком анализе варијансе доприносе цјеловитијој слици о случају квалитет наставе на Универзитету у Бањој Луци. У истраживању које су спровеле Јевремов, Лунгулов и Димић (2013) на узорку студената Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду утврђени су ефекти године студија и академског постигнућа на задовољство студената квалитетом наставе. У овом истраживању, слично као и у нашем, утврђено је да студенти друге године више вреднују квалитет универзитетске наставе у односу на остале године студија. Што се тиче академског постигућа, Јевремов и сараднице (2013) су утврдиле да су процјене студента са вишом просјечном оцјеном о појединим обиљежјима квалитета универзитетске наставе као што су педагошке компетенције наставника/сарадника и садржаји наставних предмета знатно више у односу на процјене студента са нижом просјечном оцјеном. Као што видимо из табеларних приказа у Прилогу бр. 5 и у нашем истраживању налазимо разлике у ставовима

студената о појединим обиљежјима квалитета наставе с обзиром на академски успјех.

Подстицање критичког мишљења је, такође, битан показатељ квалитета универзитетске наставе које се у нашем истраживању прожима кроз више обиљежја (оптимално вјежбање, методичка разноврсност и примјереност, јасноћа садржаја и др.). У истраживању које је спроведено на узорку студента Универзитета у Бањој Луци утврђено је постојање статистички значајних разлика у ставовима студената педагошких и наставничких смјерова о подстицању критичког мишљења у универзитетској настави с обзиром на студијски програм и годину студија (Партало, Скопљак и Михајловић, 2019). Конкретно, утврђено је да студенти нижих година студија, а нарочито друге године студија када посматрамо тестове вишеструких поређења, статистички значајно више процјењују четири начина подстицања критичког мишљења (смислено учење, подстицајана питања, истраживачке наставне стратегије и подстицајно вјежбање) у односу на студенте четврте године студија. Разлике с обзиром на студијски програм утврђене су у подстицању смисленог учења, подстицајним питањима и истраживачким наставним стратегијама.

Анализа разлике у ставовима студената о квалитету универзитетске наставе имплицира да у промишљањима о квалитету универзитетске наставе не би требало заобићи његову зависност у односу на академска и социодемографска обиљежја студената (припадност факултету, година студија, пол и академски успјех). Дакле, овај дио квантитативне студије случаја омогућава и тестирање хипотезе о ефектима академског постигнућа, године студија и других фактора на перцепцију квалитета наставе. У оквиру квантитативне студије случаја ове резултате је потребно сагледати заједно са онима који су добијени факторском анализом и дескриптивним статистичким поступцима.

На крају, сумирајмо вриједности квантитативне студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе:

- ✓ могуће је конструисати валидне и поуздане квантитативне истраживачке инструменте (скеле, упитнике) за емпиријско испитивање обиљежја квалитета универзитетске наставе;
- ✓ економичност у смислу уштеде времена и материјалних предуслова истраживања;

- ✓ квантитативна студија случаја пружа претпоставке да се на основу богате емпиријске грађе утврде различити показатељи квалитета универзитетске наставе, које не би било могуће утврдити квалитативним приступом;
- ✓ интерпретација истраживачких налаза укључује и стандардне поступке анализе и валидације својствене студији случаја (подударање образаца, тринагулација, конкурентска објашњења и сл.);
- ✓ допринос у преиспитивању и редефинисању постојећих, али и формулисању нових хипотеза истраживања;
- ✓ може се користити за опис обиљежја квалитета универзитетске наставе али и за утврђивање односа између два или више обиљежја;
- ✓ квантитативном студијом случаја можемо дијагностиковати проблеме у остваривању квалитета универзитетске наставе, те на основу таквих увида планирати локалне политике, стратегије и акционе планове развијања њеног квалитета.

Квалитативна студија случаја о квалитету универзитетске наставе

Квалитативна студија случаја подразумијевала је реализацију четири фокусгрупна интервјуа са 25 студената шест студијских програма Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци (Студијски програм педагогије, Филозофија, Студијски програм психологије, Студијски програм историје, Учитељски студиј и Студијски програм предшколског васпитања). Студенти мастер студија педагогије су, након детаљне припреме, успјешно обавили задатак вођења фокус група који им је повјерен. Они су као водитељи или модератори успјели остварити отворену и непосредну комуникацију са својим колегицама и колегама, слиједили су Протокол за фокус групу (Прилог 2) али му нису робовали и слијепо се придржавали унапријед припремљених питања. Најважније је да су успјели водити дискусију тако да се кроз групну интеракцију између учесника фокус групе размијењују мишљења и ставови, стварају нове идеје и сагледавају информације на различите и нове начине. То се може уочити и у транскриптима фокус група који су урађени на основу тонских записа за које смо добили одобрење учесника. Због обмности материјала приложили смо само један транскрипт (Прилог 6), али смо такође приложили табеларни приказ

дијела квалитативне анализе транскрипта све четири фокус групе с обзиром на студијски програм (Прилог 7).

Фокус групе су реализоване са основним циљем да добијемо бољи увид у разумијевање квалитета универзитетске наставе из перспективе студената Филозофског факултета. Анализу и синтезу теоријских сазнања и емпиријских показатеља о нашем истраживачком проблему настојали смо употпунити подацима који рефлектују непосредна искуства студената. Тиме смо обезбиједили потпуно „ураћање“ у контекст и свеобухватније посматрање и разумијевање нашег случаја.

Наша квалитативна студија случаја заснована је на поставкама утемељене теорије Глејзера и Страуса (Glaser & Strauss). Сам избор узорка имао је обиљежја тзв. теоријског узорковања јер су у узорак ушли студенти добровољци који су били мотивисани да дискутују о квалитету наставе, али су међу учесницима били и чланови студентске организације Филозофског факултета који су имали снажаније мотиве и богатија сазнања о теми расправе у односу на друге студенте. Анализа садржаја транскрипта је спроведена кроз процес кодирања на три нивоа: отворено кодирање, аксијално кодирање и селективно кодирање (Fajgelj, 2014; Glaser & Strauss, 2006; Halmi, 2005; Vilig, 2016). Отворено кодирање подразумијевало је итеративну и вишеструку компаративну анализу студентских дискусија у четири фокус групе с циљем издвајања образаца који се понављају и утврђивање специфичности у разумијевању случаја у односу на студијски програм (Прилог 7). Анализа транскрипта дискусионих фокус група указује на то да квалитет универзитетске наставе одређују сљедеће категорије:

- ✓ Компетенције универзитетских наставника и квалитет наставе;
- ✓ Компетенције асистената и квалитет наставе;
- ✓ Студентска партиципација у настави и ваннаставним активностима и
- ✓ Материјално-технички услови универзитета.

Наведена обиљежја квалитета универзитетске наставе не можемо сврстати у категорију истог реда. Могли бисмо их означити као резултате аксијалног нивоа кодирања и анализе. Селективни ниво кодирања односи се на заједничко разматрање категорија утврђених аксијалним кодирањем и њихово обједињавање под један концепт – концепт квалитета универзитетске наставе на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци.

У анализи студенстких искустава увиђамо да су компетенције професора важан фактор квалитета универзитетске наставе. Они посебно истичу важност информисања студената од стране професора о обавезама које се од њих очекују током семестра. Иако је обавеза наставника да на почетку колегија прецизно изложе програм и циљеве наставног предмета са свим испитним и предиспитним обавезама, студенти су мишљења да у пракси постоје одређене недоследности. У вези с овим питањем наши испитаници препознају три приступа (групе) професора: професоре који на почетку семестра упознају студенте са силабусом и остану томе досљедни до краја наставног процеса и окончања испита; професоре који студенте упознају са силабусом предмета и свим обавезама које очекују од студента, али у току самог семестра уводе новине и мијењају унапријед договорене теме и обавезе, те, напосљетку, професоре који избјегавају ову активност, односно који упознавање студената са наставним планом и програмом и њиховим обавезама сматрају небитним. Студентске дискусије упућују на то да су најдоминантнији професори који у уводним часовима излажу и образлажу силабус, али током реализације наставе мијењају одређене садржаје и задате обавезе. У вези са овом темом, један учесник фокус групе је изјавио:

Професори упознају студенте на почетку наставе са силбусима предмета, али се дешава да их у току наставе дјелимично мијењају или пак у потпуности промијене.

Анализа транскрипта указује на извјесне специфичности у односу на студијски програм. Док студенти психологије и педагогије напомињу да их већина професора на почетку колегија упознају са силабусом, сматрајући то њиховом важном обавезом, с друге стране, студенти филозофије не придају велики значај том питању и нису склони да критикују професоре који то не чине. Према мишљењу студената филозофије силабус није један од важнијих предуслова квалитетне наставе, односно сматрају да „*можда није добро унапријед испланирати све теме*“. У том смислу, илустративна је и сљедећа изјава:

Филозофија је специфичан студијски програм гдје је важнија припремљеност професора за предавање неке филозофске теме и тренутно расположење да одржи то предавање.

Поред тога, студенти филозофије заступају став да професори који настоје да задовоље форму, односно да се придржавају силабуса, често ради тога губе ентузијазам за предавање. Студенти историје указују на проблем неразумијевања самог појма силабус и њему сличних појмова. Они наглашавају и то да само упознавање студената са силабусом није гаранција квалитета наставе.

Неки професори уопште не користе термин силабус, а уведу студенте у садржај предмета, литературу, предиспитне и испитне обавезе, те се тога и придржавају.

Постоје примјери гдје професори дају силабусе и све детаљно образложе, а не испоштују ништа од тога.

Наши испитаници не скривају своје незадовољство које произилази из неизвјесности и непредвидивости у вези са обавезама током семестра из појединих предмета, наводећи негативну праксу којој су понекад изложени. Студенти као негативан примјер наводе ситуацију да до краја семестра не знају шта их „*све очекује из појединог предмета*“, те поступке оних професора који „*изненађују студенте пред сам испит*“. С друге стране, студенти наводе добити правовременог информисања о обавезама које их очекују и досљедности професора. Према њиховом схватању информисаност и досљедност доприносе квалитету универзитетске наставе.

Поред значаја глобалне или макроструктуре и планирања универзитетске наставе, студенти истичу важност јасне организације и микроструктуре наставног часа.

Професор као модератор групе мора да зна шта да очекује на часу и од себе и од студената.

Добијени резултати истраживања указују на важност квалитетно одржаних универзитетских предавања. Студенти јасно изражавају мишљење да на квалитет наставе утиче припремљеност и ентузијазам професора за наставу, те њихово настојање да садржаје наставе приближе студентима на креативан и занимљив начин. Учесници фокусгрупних дискусија изражавају незадовољство и упућују критике према професорима који на наставу долазе неприпремљени. У вези с тим, износе мишљење да је настава код појединих професора „*губљење времена за студенте*“, што изазива негативне емоције и мотивацију (*осјећам се фрустрирано, то ме нервира и љути...*).

Битан фактор нивоа квалитета одржаних универзитетских предавања подразумијева и ниво интересовања и мотивисаности самих студената.

Уколико су студенти незаинтересовани за наставу тешко је одржати добро предавање.

Студенти који желе да уче и раде, губе мотивацију уколико су чланови групе незаинтересованих студената. Додатни проблем представља чињеница да „професори нису у могућности да мотивишу све студенте“. Међутим, разлог недовољне мотивисаности студената у настави не налазе само у начину рада наставника, већ и у недовољној информисаности средњошколаца, будућих студената, о студијском програму који уписују. Према томе, налази истраживања упућују на закључак да квалитет универзитетских предавања зависи и од карактеристика групе студената с којима професор ради.

Студентска расправа упућује на то да постоје извјесне разлике међу професорима у начину реализације предавања. У настави се користе различите методе и облици учења и поучавања, али преовладавају метода усменог излагања и фронтални облик наставног рада. Дискусија на тему метода учења и поучавања је посебно побудила пажњу студената педагогије. Они увиђају значај избора облика и метода рада за квалитет наставе, а посебно за повећање нивоа мотивисаности студента за наставу. За разлику од студената педагогије студенти филозофије и историје овом питању не придају важност. Расправа је резултирала закључком да избор савремених метода и облика наставног рада може бити битан, али не увијек и одлучујући показатељ квалитета наставе.

Није важно коју методу рада користе са студентима, важно је да остваре свој циљ, а то је да развију дискусију и критичко мишљење студената...

Уколико је професор добар предавач није нужно да примјењује интерактивне методе рада.

У дискусији на ову тему развила се и дискусија о проблему претјераног кориштења и неадекватне припреме power point презентација у настави. Овом проблему посебну пажњу посвећују студенти учитељског студија и историје.

Код неких професора предавање се своди на пуштање филмова и презентације студената...

Предавање може бити одлично, а да се не примјењују презентације.

Током дискусије отворено је и питање презентација које изводе сами студенти на основу задужења која добијају од професора. Искуства су разнолика, разматрани су и позитивни и негативни примјери ангажовања професора и студената. Студенти акцентирају проблем објективности вредновања студентских презентација од стране професора.

У оквиру фокус група водила се и дискусија о компетенцијама гостујућих професора. Поједини гостујући професори оцјењују се сљедећим атрибутима: *високо стручни и компетентни, освјежење за наставу, бољи од домаћих професора* и др. Изложени су и негативни аспекти ангажовања гостујућих професора. Проблеми су посебно изражени уколико гостујући професори немају асистенте или пак немају добру сарадњу са њима, сматрајући их у том случају одговорним за нарушавање квалитета наставе. Према мишљењу студената, поред гостујућих професора, на квалитет наставе се одражава и дјеловање појединих професора који долазе са других студијских програма Филозофског факултета или других факултета Универзитета у Бањој Луци. Студенти су врло критички оријентисани према професорима са нематичних студијских програма сматрајући да се неадекватно и недовољно ангажују у погледу унапређења квалитета наставе. Занимљиво је да студенти *имају осјећај* или *имају утисак* да професори са нематичних студијских програма *„подијењују наш студијски програм“*, *„не схватају важност нашег позива“*, *„не прилагођавају се нама“* и сл. Квалитет наставе угрожава се и проблемима организационе природе који су, вјероватно, условљени неадекватном комуникацијом са студентима или водитељима и секретарима студијских програма:

*Дешава се да студенти пет минута пред почетак наставе
сазнају да је настава отказана што је недопустиво.*

Студентски посебно вреднују начин на који професори комуницирају с њима. Они сматрају да професори углавном дају слободу студентима да изнесу своја мишљења, увјерења и ставове. Али, дешава се да идеје студената понекад нису респектоване и прихваћене од стране професора. Указује се и на проблем недовољно развијене свијести самих студената о значају изношења властитих мишљења и идеја.

*Студенти морају отворено износити своје мишљење ако желе
побољшати квалитет наставе.*

Тај проблем је мање изражен на трећој и четвртој години студија у односу на прву и другу годину студија. Студенти очекују од професора да их подстичу на активност и

дискусију у току наставе. Према искуствима студената, професори су у комуникацији са студентима отворени, флексибилни, приступачни и коректни. Већина професора показује вјештине квалитетне комуникације током консултација. Иако подржавају добру комуникацију између студената и професора, студенти су свјесни потребе одржавања одређене дистанце међу њима.

*Превелика сусретљивост професора према студентима
нарушава потребну дистанцу међу њима.*

Такође, студенти указују на проблем недовољног поштовања професора од стране појединих студената. Навођени су примјери у којима је могуће уочити да упркос израженим комуникацијским вјештинама професора, проблеми у комуникацији произилазе од стране студената. Такви примјери везани су за некоректно извршавање студентских обавеза (семинарски радови, вјежбе и сл.) које су претходно договорене са професорима.

Разматране су и комуникацијске компетенције професора које се остварују путем интернета, телефонски и сл. Са појединим професорима је тешко остварити ове видове комуникације јер „не одговарају на мејлове“ или „код којих се све сазнаје у посљедњи час“.

Студенти, нарочито предшколског васпитања и психологије, посебну пажњу посвећују компетенцијама наставника да организују и припреме квалитетну практичну наставу. Према мишљењима студената, квалитетна практична настава, базирана је, у првом реду, на квалитетним универзитетским предавањима. Дискусија показује да су студенти свјесни тога колико су теорија и пракса међусобно условљени. Студенти се залажу за више практичних радова и праксе у одговарајућим установама.

Компетенције асистената и квалитет наставе

Учесници фокус група високо вреднују улогу и значај асистената Филозофског факултета у реализацији наставног процеса. Према њиховим искуствима, у већини случајева, асистенти се више залажу од професора у настави и „вуку цјелокупан наставни процес“. Студенти доживљавају асистенте као медијаторе између професора и студената. У највећем броју случајева, асистенти су доступни студентима и спремни да им пруже подршку. Настава коју реализују асистенти

(вјежбе) студентима пружају различите могућности за интеракцију, те слободнију комуникацију на свим релацијама (студент – студент(и), студент – асистент). Таква перцепција је условљена чешћом примјеном интерактивних метода и облика учења и поучавања на часовима вјежби. Од асистената се очекује да подстичу студенте на активност и тиме продубљују и проширују знања стечена на предавањима. Међутим студенти сматрају да неки асистенти не подстичу студенте на активност, док постоје и они који *„дају своју душу за студенте“*.

Студенти увиђају проблем неусклађеног рада професора и асистената, односно слабе повезаности садржаја који реализују на часовима предавања и часовима вјежби. Расправа између учесника фокус група имплицира да су асистенти више оптерећени наставним обавезама и да је на њима већа одговорност у односу на предметне наставнике. Поред тога, према виђењу студената, асистенти имају одређена „ограничења“ да реализују наставу на аутентичан начин, јер су *„приморани да раде посао професора“*, *„поступају онако како им професори одреде“* и сл. Студенти су мишљења да су *„неки асистенти превазишли своје професоре у много чему“*. Већина асистената је отворена за консултације са студентима и пружа подршку студентима током реализације практичне наставе. У цјелини гледано, студенти перципирају асистенте као снажну карику квалитета универзитетске наставе.

У мањој мјери, студенти су износили и негативне аспекте рада асистената. Навођени су примјери који се односе на низак ниво дидактичко-методичке компетентности у реализацији наставних садржаја, недовољно ангажовање у подстицању студената на активност, проблеме у комуникацији са студентима и др. Студенти, такође, указују на проблем преоптерећености асистената великом бројем часова и обавеза које из тога проистичу. Сматрају да је преоптерећеност асистента извориште грешака и недостатака у њиховом раду.

Студентска партиципација у настави и ваннаставним активностима

Унутар фокус група студенти су разговарали о томе какава је њихова улога у обезбјеђивању квалитета универзитетске наставе. Анализе транскрипта указују на то да су студенти самокритични, те да и себе сматрају одговорним за проблеме у домену квалитета наставе. Посебно су указали на проблем незаинтересованих и

неодговорних студената, који, према њиховом мишљењу, негативно дјелују на квалитет наставе.

Студенти који редовно уче буду оштећени због сталног помјерања рокова на захтјев углавном неодговорних студената.

Разлог недовољне заинтересованости наши испитаници проналазе у благим критеријумима уписа студената на факултет. Мишљења су да критеријуме уписа треба пооштрили и на тај начин обезбиједити боље услове за квалитет наставе. Да би се остварила позитивна педагошка атмосфера за квалитетан рад у групи, неопходно је међусобно уважавање и колегијелност студента. Међутим, студентска искуства указују на изостанак те важне одреднице квалитета наставе.

Студенти нису колегијални...

Уколико неко од студената излаже презентацију, слуша га један до три студента, док остали причају и баве се другим активностима.

Поједини студенти се некоректно односе према својим колегама, а још је горе када и професори и асистенти не реагују на такво понашање.

Поред проблема неколегијалности, дискусија је указала и на недовољну активност студената у току наставног процеса. Указује се на незаинтересованост и равнодушност великог броја студената према темама и проблемима које се обрађују у настави.

Студенти имају прилику да износе своје мишљење и на настави и на вјежбама, али најчешће са наставницима и асистентима комуницирају исти студенти који неријетко буду изигнорисани од стране својих колега.

У дискусији је посебно апострофиран проблем неспремности студената да јавно и објективно изнесу своје мишљење. То поткрепљују на примјеру испуњавања упитника за евалуацију квалитета наставе. Истичу како студенти дају боље оцјене оним професорима који су попустљиви и који су више сусретљиви према студентима. Ниже оцјене и критике углавном се упућују захтјевнијим професорима и асистентима. Износе и негативан став о самом процесу и исходу анкетирања јер се „након спровођења анкете и обраде података добијених анкетом оцјене професора не износе јавно и немају утицај на побољшање квалитета наставе“. С друге стране,

схватају да су и сами студенти неспремни да изнесу јавну критику из страха да угрозе своју позицију, чиме директно умањују могућност побољшања квалитета наставе.

*Студенти имају страх јавно критиковати професоре ради
страха да ће се то негативно одразити на њихове оцјене.
Студентска свијест се јавља на завршним годинама студија.*

Материјално-технички услови факултета

Студенти увиђају неопходност обезбјеђивања материјално-техничких услова за одвијање квалитетног наставног процеса. Универзитетска настава би се требала одвијати у адекватним просторијама за рад, опремљеним квалитетним и функционалним информатичко-техничким и дидактичким средствима за васпитно-образовни рад. Студенти указују на проблем недостатка простора и неадекватне опреме за рад.

Наши испитаници посебну пажњу посвећују библиотеци, која, према њиховом схватању, треба да буде опремљена савременијом стручном литературом. У вези с тим износе низ искустава и ситуација с којима се сусрећу:

*Библиотека не посједује потребне књиге.
Није нам обезбијеђена литература која нам је предвиђена
силабусом.
За неке предмете због недостатка књига у библиотеци се шири
литература сведе на само двије књиге, те студенти и немају
право избора.
Литературу нам обезбијеђују професори тако што је донесу
скенирану на мемори стику.*

На основу изјава наших испитаника можемо закључити да је код њих присутно незадовољство материјално-техничким претпоставкама за реализацију квалитетне универзитетске наставе.

Анализом реализоване квалитативне студије случаја о квалитету наставе на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци установили смо сљедеће педагошке и методолошке вриједности:

- ✓ дубоко и контекстуално засићено разумијевање реалних наставних ситуација са богатим детаљима и примјерима различитих обиљежја квалитета универзитетске наставе који пружају „нијансирани поглед“ на стварност;
- ✓ дијалог и рефлексивност студената – учесника истраживања у смислу препознавања, освјешћавања, критичког промишљања, те конструкције и деконструкције постојеће наставне праксе;
- ✓ откривање каузалних механизма у појединачним случајевима самих учесника фокус група (на примјер, расправа о квалитету рада једног професора на матичном и нематичном студијском програму), али и истраживача у фази анализе и интерпретације транскрипта (компаративна анализа и подударање образаца између четири фокус групе);
- ✓ експлоративност и хеуристичка вриједност – откривање нових и неочекиваних аспеката и обиљежја квалитета наставе које истраживач није пронашао у теоријским изворима и публикованима истраживањима;
- ✓ могућност формирања теорије о случају засноване на подацима (индуктивно), али и унапређења квалитета наставне праксе на локалном нивоу (наставног предмета, студијског програма, факултета).

Мјешовита студија случаја о квалитету универзитетске наставе

У мјешовитој студији случаја о квалитету универзитетске наставе укрстили смо податке прикупљене скалом процјене са подацима утврђеним фокусгрупним интервјуом. Овом студијом случаја обухваћен је квалитет наставног процеса само на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. Кориштен је тзв. паралелни или симултани мјешовити дизајн, односно модел конвергенције према којем се квантитативни и квалитативни дио студије спроводе и анализирају истовремено али одвојено, а затим се укрштају и упоређују резултати у фази интерпретације и извођења закључака (Bryman, 2008; Creswell, 2009; Hesse-Biber, 2010, 2015; Ristić, 2016). Ова студија случаја укључује разматрање разлика аритметичких средина у ставовима студената Филозофског факултета о квалитету наставе у односу на студијски програм, годину студија и академски успјех, затим триангулирање ових података са анализом транскрипта фокус група која је такође спроведена с обзиром

на студијски програм, годину студија и академски успех. У Табели 20 приказани су резултати једнофакторске анализе варијансе с обзиром на студијски програм. Детаљнији прикази спроведених статистичких поступака дати су у Прилогу 5.3. Студенти филозофије нису били укључени у квантитативни дио студије.

Табела 20. *Разлике аритметичких средина у ставовима студената Филозофског факултета о квалитету универзитетске наставе с обзиром на студијски програм (ANOVA)*

Обиљежја квалитета наставе	Студијски програм	N	M	SD	F	p
Оптимално вјежбање	Предшколско васпитање	78	3,59	0,45	5,96	0,01
	Педагогија	85	3,39	0,56		
	Историја	15	3,33	0,44		
	Учитељски студиј	118	3,44	0,52		
	Психологија	63	3,73	0,44		
	Тотал	359	3,51	0,51		
Методичка разноврсност	Предшколско васпитање	79	3,07	0,45	3,44*	0,01
	Педагогија	85	2,85	0,60		
	Историја	16	2,77	0,51		
	Учитељски студиј	116	2,89	0,58		
	Психологија	64	3,08	0,59		
	Тотал	360	2,95	0,57		
Структурисаност и систематичност	Предшколско васпитање	76	3,32	0,55	5,78	0,01
	Педагогија	84	3,17	0,64		
	Историја	14	3,46	0,53		
	Учитељски студиј	117	3,30	0,51		
	Психологија	64	3,61	0,60		
	Тотал	355	3,34	0,53		
Педагошка клима и комуникација	Предшколско васпитање	79	3,49	0,54	8,50	0,01
	Педагогија	85	3,43	0,57		
	Историја	16	3,61	0,36		
	Учитељски студиј	116	3,34	0,58		
	Психологија	64	3,82	0,52		
	Тотал	360	3,49	0,58		
Активност студената	Предшколско васпитање	80	3,26	0,52	7,36	0,01
	Педагогија	84	3,19	0,58		
	Историја	16	3,12	0,52		
	Учитељски студиј	117	3,09	0,51		
	Психологија	64	3,52	0,51		
	Тотал	361	3,23	0,55		
Јасноћа садржаја	Предшколско васпитање	80	3,62	0,51	7,85*	0,01
	Педагогија	82	3,37	0,64		
	Историја	16	3,56	0,45		
	Учитељски студиј	115	3,28	0,69		
	Психологија	63	3,70	0,44		
	Тотал	356	3,46	0,61		
Праведно и правично оцјењивање	Предшколско васпитање	75	2,89	0,59	17,07	0,01
	Педагогија	82	2,85	0,71		
	Историја	14	3,38	0,44		
	Учитељски студиј	115	2,71	0,59		
	Психологија	63	3,46	0,66		
	Тотал	349	2,94	0,68		

Заједничко одлучивање	Предшколско васпитање	78	3,29	0,64		
	Педагогија	85	3,17	0,73		
	Историја	16	3,31	0,62		
	Учитељски студиј	118	2,90	0,68		
	Психологија	62	3,58	0,66		
	Тотал	359	3,19	0,71	11,18	0,01

*Кориштен је Велчов тест (Welch test)

Анализа података у Табели 20 указује на статистички значајне разлике у свим испитиваним обиљежјима осим обиљежја припремљена околина. У тексту самог рада нису наведени резултати за обиљежја код којих није утврђена статистички значајана разлика, те за тестове вишеструких поређења. Ове податке можемо видјети у Прилогу 5.3. У већини обиљежја студенти психологије исказују позитивније вредновање квалитета наставе у односу на остале студијске програме, а најниже вриједности уочавамо на студијским програмима педагогије и учитељског студија.

У Табели 21 приказани су резултати значајности разлика аритметичких средина у ставовима студената Филозофског факултета о квалитету наставе с обзиром на годину студија. Уочавамо тенденцију да се са повећањем студентског искуства у настави, тј. са растом варијабле година студија смањује позитивно вредновање квалитета те наставе. Очито је да су студенти четврте године највише критички оријентисани према свим обиљежјима квалитета наставе. Статистички значајне разлике нису утврђене у ставовима о обиљежју припремљена околина (Прилог 5.3).

Табела 21. Разлике аритметичких средина у ставовима студената Филозофског факултета о квалитету универзитетске наставе с обзиром на годину студија (ANOVA)

Обиљежја квалитета наставе	Година студија	N	M	SD	F	p
Оптимално вјежбање	Друга	111	3,60	0,46		
	Трећа	166	3,55	0,53		
	Четврта	82	3,30	0,50		
	Тотал	359	3,51	0,51	9,11	0,01
Методичка разноврсност	Друга	112	3,18	0,47		
	Трећа	168	2,89	0,58		
	Четврта	80	2,76	0,56		
	Тотал	360	2,95	0,57	18,57*	0,01
Структурисаност и систематичност	Друга	108	3,46	0,58		
	Трећа	166	3,31	0,56		
	Четврта	81	3,24	0,61		
	Тотал	355	3,34	0,58	3,65	0,05
Педагошка клима и комуникација	Друга	111	3,62	0,59		
	Трећа	169	3,51	0,52		
	Четврта	80	3,28	0,60		
	Тотал	360	3,49	0,57	9,16	0,01

Активност студената	Друга	111	3,33	0,49	7,02	0,01
	Трећа	169	3,26	0,56		
	Четврта	81	3,04	0,55		
	Тотал	361	3,23	0,55		
Јасноћа садржаја	Друга	109	3,64	0,47	10,75*	0,01
	Трећа	166	3,46	0,58		
	Четврта	81	3,22	0,75		
	Тотал	356	3,46	0,61		
Праведно и правично оцјењивање	Друга	108	3,11	0,71	7,48	0,01
	Трећа	163	2,94	0,66		
	Четврта	78	2,72	0,64		
	Тотал	349	2,94	0,68		
Заједничко одлучивање	Друга	111	3,49	0,62	18,11*	0,01
	Трећа	166	3,09	0,68		
	Четврта	82	2,96	0,78		
	Тотал	359	3,19	0,71		

*Кориштен је Велчов тест (Welch test)

Што се тиче разлика у ставовима о квалитету наставе с обзиром на академско постигнуће, утврђене су статистички значајне разлике само у два обиљежја квалитета наставе: активности студената и припремљеној околини. Уочавамо да се са повећањем академског успјеха смањује позитивна перцепција активности студената у настави.

Табела 22. Разлике аритметичких средина у ставовима студената Филозофског факултета о квалитету универзитетске наставе с обзиром на академско постигнуће (ANOVA)

Обиљежја квалитета наставе	Академско постигнуће	N	M	SD	F	p
Активност студената	Оцјена 6-7	34	3,41	0,48	6,89	0,01
	Оцјена 8	186	3,27	0,51		
	Оцјена 9	114	3,21	0,58		
	Оцјена 10	20	2,76	0,60		
	Тотал	354	3,23	0,54		
Припремљена околина	Оцјена 6-7	34	3,35	0,62	2,86	0,05
	Оцјена 8	185	3,45	0,50		
	Оцјена 9	115	3,28	0,60		
	Оцјена 10	20	3,55	0,51		
	Тотал	354	3,39	0,55		

Слиједи табеларни приказ анализе транскрипта четири фокус групе при чему је анализа подразумијевала категорисање студентских дискусија према обиљежјима квалитетне наставе утврђеним факторским рјешењем на првом нивоу, истовремено водећи рачуна о специфичностима студијског програма, године студија и академског постигнућа (Табела 23). Овакав вид квалитативне анализе је урађен за она обиљежја квалитета наставе на којима је утврђена значајност разлика аритметичких средина по нивоима независне варијабле. На тај начин смо квалитативне податке припремили и

„прилагодили“ квантитативној студији. Дакле, ради се о претходно поменутом симултаном дизајну, подваријанта у којој мања квалитативна студија подржава и помаже резултате веће квантитативне студије (Morgan, 1998; према Ristić, 2016: 245).

Табела 23. *Анализа транскрипта фокус група с обзиром на студијски програм, годину студија и академски успјех*

Обиљежја квалитета наставе	Студијски програм
Оптимално вјежбање	Студенти психологије и педагогије у односу на историју и филозофију више уочавају вриједност вјежбања. Студенти филозофије и историје увиђају значај подстицања студената на самосталан рад и изношење мишљења.
Методичка разноврсност	Студенти педагогије и учитељског студија су више информисани о примјени и ефектима различитих метода у настави.
Структурисаност и систематичност	Студенти психологије и педагогије истичу важност структуре и систематичности у настави, за разлику од студената филозофије који уважавају спонтаност и тренутни ентузијазам професора да се бави одређеном темом иако она није унапријед планирана.
Педагошка клима и комуникација	Студенти учитељског студија сматрају да су наставници најодговорнији за квалитет педагошке климе и комуникације, док студенти педагогије и предшколског васпитања уочавају утицај већег броја фактора (колегијалност студената...). Студенти психологије указују на потребу дистанцирања наставника и студената и поштовање правила пословне комуникације. Иако сувише не дискутују о педагошкој клими у настави студенти историје указују на проблем недовољне комуникације са професорима.
Активност студената	Студенти историје сматрају да су наставници ти који својим предавањима подстичу студенте на активност, те уколико изостане адекватан подстицај активност је минимална. Студенти педагогије уочавају разлике у активности студената на предавањима и вјежбама у корист вјежби гдје су више заступљени интерактивни облици рада. Студенти предшколског васпитања указују на проблем недовољне мотивисаности и активности студената у току наставе. Према мишљењу студената психологије активност студената зависи од личних аспирација.
Јасноћа садржаја	Студенти психологије указују на проблем недовољне селективности садржаја. Студенти педагогије указује на потребу веће усклађености између предавања и вјежби, те јасноћу садржаја приписују и наставничким компетенцијама. Студенти предшколског васпитања истичу вриједност вјежби и утврђивања наставних садржаја. Студенти психологије и предшколског васпитања указују на значај практичних активности.
Праведно и правично вредновање	Студенти педагогије сматрају да вредновање студената није увијек објективно и да је једнолично. Студенти предшколског васпитања износе негативне ставове о праведном и правичном вредновању и снижавању критерија под притиском „лошијих“ студената. Студенти филозофије критикују начин вредновања који је предвиђен Болоњском декларацијом. Студенти учитељског студија акцентирају проблем вредновања студентских презентација.
Заједничко одлучивање	Студенти историје сматрају да изостаје заједничко одлучивање или да је оно присутно само у спорадичним случајевима. Студенти психологије и педагогије истичу да је код појединих наставника студентима омогућено одлучивање у настави.

Обиљежја квалитета наставе	Година студија
Оптимално вјежбање	Студенти треће и четврте године процјењују да квалитетно припремљене и реализоване вјежбе доприносе трајнијем разумијевању садржаја и усвајању знања.
Методичка разноврсност	Студенти четврте године, посебно педагошких усмјерења критички промишљају о адекватној примјени различитих метода и облика рада у настави.
Структурисаност и систематичност	Потреба за јасном структуром и систематичношћу у настави је израженија код студената „млађих“ студијских година. У односу на њих студенти „старијих“ студијских година су флексибилнији по овом питању и свјеснији непредвидивости у настави.
Педагошка клима и комуникација	Студенти прве године студија имају већа очекивања у погледу педагошке климе и комуникације. „Старији“ студенти су свјеснији свог доприноса.
Активност студената	Студенти „старијих“ година студија сматрају да активност студента зависи од њихових интересовања за проблематику која се третира у настави и компетенција. Старији студенти су активнији од млађих, јер имају мањи страх од неуспјеха.
Јасноћа садржаја	Студенти завршне године су критичнији према наставницима у погледу јасноће садржаја и истрајнији у настојањима да добију одговоре на дилеме с којима се сусрећу у настави.
Праведно и правично вредновање	„Старији“ студенти уочавају сложеност вредновања и имају већу способност схватања оцјене коју су добили.
Заједничко одлучивање	„Старији“ студенти уочавају могућности партиципације у различитим аспектима наставе.
Обиљежја квалитета наставе	Академски успјех
Активност студената	Припремљеност студената за наставу и предзнања индукују њихову већу активност и ангажованост. Студенти који имају бољи академски успјех полажу већу пажњу на припремљену околину за учење.
Припремљена околина	-----

Упоредна анализа Табела 20, 21 и 22 са Табелом 23 указује да подаци међусобно конвергирају и да се надопуњавају. Навешћемо неколико примјера који укључују наведене могућности односа међу подацима. Рецимо, подаци се преклапају или конвергирају на примјеру обиљежја праведно и правично вредновање сагледаваног у односу на студијски програм. Према подацима из Табеле 20 на овом обиљежју утврђени су најнижи просјечни скорови на студијским програмима педагогије, учитељског студија и предшколског васпитања. Управо су учесници фокус група са ова три студијска програма исказивали критике према начинима вредновања од стране наставника (Табела 23). Међутим, разлози за такве критике су различити. На примјер, студенти учитељског студија инсистирају на проблему некоректног вредновања студентских презентација и од стране наставника и од стране других студената, док студенти предшколског васпитања уочавају да наставници снижавају критерије оцјењивања повлађујући слабијим студентима.

Будући педагози, такође, нису задовољни вредновањем рада студената, указујући да се не користе различити начини и поступци вредновања о којима они уче. Налази из Табеле 21 указују да су студенти четврте године строжији у процјенама квалитета наставе у односу на млађе колегице и колеге. У вези с тим, налазима квалитативне анализе могуће је надопунити резултате квантитативне анализе. Студенти четврте године не само да исказују виши ниво критике према односу на сва обиљежја квалитета, већ истовремено и неке врсте разумијевања за постојеће проблеме у настави. Такво разумијевање није „оправдавање“ проблема и грешака које се дешавају, већ на искуству засновано дубље и цјеловитије сагледавање тих проблема при чему увиђају да и они сами могу учествовати у њиховом превазилажењу.

Управо наведени примјери имплицирају неколико кључних педагошких и методолошких вриједности мјешовите студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе:

- ✓ омогућава се триангулација квантитативних и квалитативних података на различите начине (овдје је кориштен само симултани нацрт), чиме се обезбјеђује цјеловитија слика о случају у односу на приступ који не укључује триангулацију;
- ✓ дивергентност у интерпретацији истраживачких налаза о случају;
- ✓ флексибилност у превазилажењу парадигматских разлика, која се огледа у комбинацији научне строгости, релевантности и прагматизма ;
- ✓ омогућена је комбинација различитих стратегија обезбјеђивања валидности и позданости истраживања (поред триангулације, упоредна анализа, подударање образаца и др.)
- ✓ подстрек развоју истраживачких и професионалних компетенција учесника истраживања.

Партиципацијска студија случаја о квалитету универзитетске наставе

Квалитативна партиципацијска студија случаја креирана је с циљем да се чује глас студената и унаприједи квалитет наставног процеса. Овим дијелом истраживања настојали смо уважити мишљења студената која су рефлектована и унутар дискусионих група, односно обезбиједити услове за студентску равноправну

партиципацију у креирању и унапређењу квалитета универзитетске наставе. Квалитативна партиципацијска студија случаја реализована је континуирано током љетњег семестра 2014/2015 академске године. У партиципацијској студији случаја учествовао је 51 студент друге године педагогије (наставни предмет Параметријска и непараметријска статистика), 42 студента треће године педагогије (наставни предмет Квантитативна истраживања у педагогији) и студенти мастер студија предшколског васпитања (наставни предмет Методологија педагогије). Истраживач, који је уједно и асистент на предметима који су дио ове студије случаја је у договору са предметним наставницима изводио сву наставу, предавања и вјежбе, како би у потпуности могао да буде укључен у цјелокупан процес. Предметни наставници су у истраживању имали улогу супервизора. Иако је истраживач у свом дугогодишњем наставничком искуству настојао да послуша мишљења студената и промишља о својим искуствима како би побољшао властиту праксу, квалитативна партиципацијска студија случаја је омогућила већи увид у праћење наставног процеса и самим тим виши ниво унапређења квалитета.

Студентска партиципација је била присутна у свим фазама истраживања. У складу с овом врстом истраживања они су били суистраживачи. Све вријеме инсистирало је на рефлексији студената о цјелокупном наставном процесу, разумијевању различитих образовних ситуација, критичком размишљању о методама учења и поучавања и на концу приједлозима за унапређење наставног процеса. С друге стране, све релевантне прикупљене информације истраживач је уградио у припремање и реализацију наставних активности, као и у формативно и сумативно вредновање студената.

Активности унапређења наставе методологије и статистике

Наше поступке унапређења наставе појачали смо Мајеровим методичким поступцима које он детаљно образлаже у књизи *Шта је добра настава?* (Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht?). Мајер утврђује десет обиљежја или критерија квалитета наставе (јасно структурисање наставе, висок удио стварног времена учења, потицајна клима за учење, јасноћа садржаја, успостављање смисла комуникацијом, разноликост метода, индивидуално подстицање, интелигентно вјежбање, јасноћа очекиваних постигнућа и припремљена околина) које смо користили као полазну

основу за конструкцију инструмента примјењеног у нашем квантитативном истраживању. У даљем тексту навешћемо неке примјере методичких поступака које смо примјењивали. У настојању да студентима омогућимо подстицајно окружење за учење, односно унаприједимо међуодnose унутар студијске групе, између асистента и студената и студената међусобно користили смо сљедеће методичке поступке:

- ✓ Асистент се опходи према студентима с поштовањем, уз уважавање њихових приједлога о различитим аспектима реализације наставе ;
- ✓ Ниједан студент није дискриминисан због лоших оцјена;
- ✓ Студенти при учењу уважавају једни друге и међусобно се помажу;
- ✓ Нема агресивног понашања појединих студената према другима;
- ✓ Студенти се међусобно не вријеђају;
- ✓ Нема давања предности појединим студентима на уштрб других;
- ✓ Студенти се међусобно опомињу да поштују заједнички договорена правила...

С обзиром на структуру и садржај предмета и претходна позитивна искуства индивидуалном подстицању студената смо посветили посебну пажњу. Студенти на факултет долазе с различитим предзнањима, могућностима, аспирацијама и то свакако треба уважити. Нивелисање разлика и адекватна индивидуална подршка изискује много времена, труда и стрпљења. Најчешћи облик индивидуалног подстицања у универзитеској настави су консултације. Поред консултација, за индивидуално подстицање студената у настави примјењивали смо сљедеће методичке поступке:

- ✓ Студенти раде на различитим задацима и напредују у оквиру својих могућност;
- ✓ Студенти добијају литературу у зависности од теме којом се баве, интересовањима и способностима;
- ✓ Сви студенти се подстичу на размишљање о индивидуалном напретку без обзира на претходна постигнућа (метакогниција);
- ✓ Израда индивидуалног плана за студенте који имају одређене потешкоће у учењу;
- ✓ Уважавање изнадпросјечних студената и израда посебних активности и задатака заснованих на способностима и интересовањима.

Како су студенти вредновали наставу?

Наша квалитативна партиципацијска студија случаја подразумијевала је и вредновање наставног процеса од стране студената. У ту сврху израдили смо посебне евалуацијске листиће које су студенти испуњавали за све предмете који су били дио наше студије случаја. Студенти су квантитативно (оцјеном од 5 до 10) и дескриптивно у оквиру наставног предмета оцјењивали:

- ✓ квалитет предавања и вјежби
- ✓ ангажовање с аспекта изградње повољне емоционалне климе и педагошке комуникације,
- ✓ активност студената на часовима,
- ✓ давали приједлоге о томе како унаприједити квалитет предавања, квалитет вјежби те емоционалну и педагошку комуникацију.

Ради бољег увида у начин вредновања представићемо резултате евалуације студената треће године педагогије за наставни предмет Квантитативна истраживања у педагогији:

- *Квалитет предавања* оцјењен је просјечном оцјеном 8,70. Позитивне опсервације студента указују на то да је предавање: јасно, прецизно, систематично; наставник не жури с преласком на ново градиво, наставник укључује студенте у току предавања, наставник се труди да градиво учини занимљивим; понавља више пута док не разумијемо градиво; професор одваја битно од небитног, даје примјере; нема тензија на предавању. Негативне опсервације студената су сљедеће: предавање је монотono, наставник пребрзо прича, понекад пребрзо објашњава нове појмове.

- *Рад наставника с аспекта изградње повољне емоционалне климе и педагошке комуникације* студенти су оцијенили просјечном оцјеном 9,14. Студенти су изнијели низ позитивних тврдњи за рад наставника као што су: ствара повољну емоционалну климу, шали се на свој рачун, подстиче разговор, уважава мишљење студената, ведар је, љубазан, отворен је за консултације, доступан за све студенте подједнако, забаван, спреман је да помогне, даје увид у тестове, укључује све студенте у рад... Једина негативна тврдња се односила на затегнуту атмосферу у току писменог испита што утиче на концентрацију студената.

- Активност студената на часовима оцијењена је просјечном оцјеном 8,10. Студенти указују на то да: сви студенти који желе да се укључе имају ту могућност, да активност студената зависи од тренутног расположења и градива и задатака на којем раде. С друге стране, студенти разлог за недовољну активност виде у нередовним доласцима на наставу, слабој мотивацији студената и неколегијалности.
- Студенти сматрају да је квалитет предавања могуће унаприједити: разноврсним методама и облицима рада, већом концентрацијом на битне дијелове садржаја, укључивањем студената, повезивањем теорије и праксе, обезбјеђивањем адекватне опреме за рад.
- Према мишљењу студената, квалитет вјежби, могуће је унаприједити: креативношћу у осмишљавању задатака, повећавањем фонда часова за савладавање теже материје, давањем већег броја практичних примјера.
- Нису имали приједлога за емоционалну климу и педагошку комуникацију изузев коментара да се треба сачувати позитивна атмосфера и пријатељски однос са студентима.

Једна од потешкоћа која се јавила у примјени евалуативних листића је та да су поједини студенти сматрали да овим инструментом вреднују и наставу других предмета које слушају на студијском програму, те су њихове опсервације биле уопштене.

Поред вредновања наставе примјеном евалуативних листића студенти су континуирано у току извођења наставе износили рефлексије и давали приједлоге за унапређење. Њихове релевантне приједлоге настојали смо уважити и тиме директно утицати на квалитет наставе. Један вид вредновања су колоквијуми и усмени испити студената.

Рефлексија о партиципацијској студији случаја

Приступ партиципацијској студији случаја подразумијевао је примјену различитих дидактичко-методичких поступака, нарочито Мајерових образаца и примјера, у циљу унапређења квалитета наставе методологије и статистике. Нисмо намјеравали извршити велике промјене у начину рада, већ се више радило о постепеним и малим

корацима на унапређењу квалитета, при чему су студентске опсервације имале значајну улогу у осмишљавању и планирању наставних часова. Настојали смо да нашим „интервенцијама“ не нарушимо природност и уобичајене токове наставног процеса.

На примјер, често смо са студентима користили Мајеров поступак *настава о настави*. Овдје се ради о заједничким рефлексјама о смислу и сврховитости реализоване наставе, о добрим и slabим странама нашег заједничког учења, о томе како побољшати различите аспекте наставе у наредном периоду, о садржајима који су тешки за разумијевање и начину превазилажења таквих проблема, о наставној дисциплини и редовности у извршавању обавеза и сл. Често се водила отворена, понекад и напета расправа о наведеним питањима. Сматрали смо да је битно да се о свим проблемима води транспарентна расправа, да се проблеми и потешкоће не сакривају. При том, када би дошло до отворенијег сукоба мишљења између студената настојали смо примирити расправу и усмјерити ју у другом правцу који би водио рјешењу. Подстицали смо и подржавали праксу да студенти отворено исказују примједбе и сугестије о нашем раду. Нисмо повлађивали студентима, већ смо у случају примједби за које смо сматрали да нису оправдане, аргументовано износили противаргументе. У цјелини гледано, примјена поступка *настава о настави* омогућила је активну партиципацију студената у реализацији бројних аспеката наставе, те разјашњење одређених проблема у академски коректној атмосфери.

Често смо, с обзиром на специфичности наставе методологије и статистике користили и поступке вертикалног и хоризонталног трансфера. Вертикални трансфер подразумијева поступке у настави којима се повезује градиво унутар наставног предмета (или сличних предмета), а вертикални трансфер се односи на повезивање наставних садржаја различитих предмета. На примјер, приликом обраде експерименталне методе, хоризонтални трансфер је подразумијевао стварање повезница са претходно обрађеним темама као што су позитивистичка филозофија, статистички поступци између зависних узорака, проблем узорковања и сл. Током излагања примјера и задавања вјежби студентима у вези са експерименталном методом, поред подсјећања на историју експерименталне методе (повезница са историјом педагогије), разматране су могућности њене примјене у дидактици, методикама, школској педагогији, предшколској педагогији, педагогији спорта и другим областима и дисциплинама. Примјена поступака хоризонталног и

вертикалног трансфера је дио наших настојања у оквиру наставе да студенти овладају интегрисаним и цјеловитијим знањима.

Проблеми у реализацији партиципацијске студије случаја највише су се испољавали априлу током априлског испитног рока и у мају пред крај наставе. Ови периоди су значајно омели наша настојања да унаприједимо квалитет наставе.

Издвојићемо неколико педагошких и методолошких вриједности партиципацијске студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе:

- ✓ примјењени методички поступци допринијели су учењу свих учесника истраживања о случају квалитет универзитетске наставе;
- ✓ допринос не само рефлексiji, већ и унапређењу наставне праксе;
- ✓ сарадња, дијалог и колаборација учесника истраживања (студената, асистента и професора као супервизора);
- ✓ активно учешће студената у осмишљавању, планирању, реализацији и вредновању наставе доприноси њиховој еманципацији;
- ✓ уроњеност у поље истраживања (случај и контекст случаја),
- ✓ флексибилност и инклузивност у поступцима унапређења квалитета и истраживачким поступцима.

ЗАКЉУЧЦИ

Први проблем с којим смо се суочили у раду јесте дефинисање појма случај и студија случаја. На основу анализе дефиниција случаја уочили смо да је ријеч о појму који је тешко дефинисати и о којем се међу научницима води расправа, полемише, пишу радови. Анализарана схватања о појму случај указала су на сљедеће: случај је хеуристички, промјенљив, транспарентан и итеративан феномен; случај је парадигматски и дисциплинарно детерминисан; случај по својим својствима може бити и емпиријски и теоријски или комбинација емпиријског и теоријског; концепција случаја може бити општа и специфична; случај је просторно и временски ограничен (најчешће као савремени феномен), али се истовремено проучава у контексту; не постоји потпуна сагласност аутора о односу између случаја и јединице анализе; случај може бити гранулиран, може се састојати из уклопљених или угниједених случајева или јединица. На основу анализе већег броја дефиниција појма случај и појма студија случаја извели смо операционалну дефиницију студије случаја: Студија случаја је свеобухватна и јединствена истраживачка стратегија (или врста истраживања), заснована на различитим парадигматским, дисциплинарним и епистемолошко-методолошким полазиштима, којој је својствено интензивно и цјеловито истраживање случаја (или случајева) у ограниченом контексту с циљем његовог описа, тумачења или објашњења, или шире, изградње или тестирања постојећих теорија.

Након разматрања историјског развоја студије случаја, у поглављу које смо посветили сагледавању теоријско-методолошких проблема класификације студија случаја уочена је њена мноштеност и разноврсност. Управо је то разлог због којег избор врсте студије случаја која ће се примјењивати у истраживању зависи од процјене истраживача. Анализа већег броја класификација студије случаја допринјела нам је и у разумијевању недоумица у вези са самом дефиницијом студије случаја. Уочили смо да су класификације условљене епистемолошким, парадигматским, теоријским, дисциплинарним, аксиолошким и другим разлозима. Закључили смо да су то уједно и разлози проблема у поимању студије случаја. Упркос мноштву и разноврсности студије случаја заједничко свим врстама студија случаја је случај и његов контекст.

Теоријска анализа епистемолошко-методолошких основа студије случаја подразумијевала је сагледавање парадигматске основе студије случаја као оквира сваког научног истраживања, међуодноса научне теорије и студије случаја, проблема квалитета студије случаја те ток спровођења студије случаја. На основу анализе парадигматске основе студије случаја можемо закључити да студија случаја успјешно превазилази филозофске, културне, психолошке и практичне препреке у комбиновању квалитативних и квантитативних метода. Својство, да се прилагоди различитим филозофским полазиштима (парадигмама), можемо сматрати предношћу студије случаја, с обзиром да је њиме омогућено истраживање примјерено природи истраживачких проблема у областима друштвених наука. Анализа схватања о природи односа између теорије и студије случаја указује на ангажованост и усмјереност истраживача да раде на рјешавању комплексних проблема у овој области. Међуоднос теорије и студије случаја заснива се на индуктивном, дедуктивном, абдуктивном или комбинованом логичком приступу, што резултира различитим начинима генерализације. Анализа указује и на потребу „сарадње“ теорије и истраживања на различитим нивоима у различитим фазама студије случаја, што индукује успјешније рјешавање проблема и препрека у тој „сарадњи“. Закључили смо да схватање о процесном карактеру теорије указује да разни приступи односу теорије и студије случаја (изградња теорије, реконструкција теорије, развој теорије, тестирање теорије) могу допринијети континуитету теорије. Анализа критерија квалитета студије случаја показује да је неопходно уважавати различита парадигматска, према томе и епистемолошка исходишта, и да стога и не могу имати исте критеријуме за оцјену квалитета истраживања. Анализа етапа тока студије случаја упућује на неколико закључака. Ток студије случаја може бити различит и детерминисан је најчешће са сљедећих неколико битних чинилаца: теоријско-парадигматском основном студије, темом студије (случај и контекст), врстом студије случаја, примјењеним методама прикупљања и методама анализе података или комбинацијом наведених чинилаца. Анализа указује на то да су педагошке и методолошке вриједности студије случаја вишеструке. Педагошке и методолошке вриједности је тешко раздвојити, оне се прожимају. Ипак, условно речено, педагошке вриједности су „више практичне“, а методолошке „више научне“ аналогно научном и практичном аспектима истраживања. Теоријски дио рада завршавамо сагледавањем квалитета универзитетске

наставе. У овом поглављу посебно смо се бавили питањем појмовног одређења и приступа квалитету универзитетске наставе.

Налазима нашег истраживања смо одговорили на постављене хипотезе. Резултати и интерпретације указују да четири спроведене студије случаја имају разноврсне педагошке и методолошке вриједности у истраживању квалитета универзитетске наставе:

- ✓ могуће је конструисати валидне и поуздане квантитативне истраживачке инструменте (скеле, упитнике) за емпиријско испитивање обиљежја квалитета универзитетске наставе;
- ✓ економичност у смислу уштеде времена и материјалних предуслова истраживања;
- ✓ квантитативна студија случаја пружа претпоставке да се на основу богате емпиријске грађе утврде различити показатељи квалитета универзитетске наставе, које не би било могуће утврдити квалитативним приступом;
- ✓ интерпретација истраживачких налаза укључује и стандардне поступке анализе и валидације својствене студији случаја (подударање образаца, тринагулација, конкурентска објашњења и сл.);
- ✓ допринос у преиспитивању и редефинисању постојећих, али и формулисању нових хипотеза истраживања;
- ✓ може се користити за опис обиљежја квалитета универзитетске наставе али и за утврђивање односа између два или више обиљежја;
- ✓ квантитативном студијом случаја можемо дијагностиковати проблеме у остваривању квалитета универзитетске наставе, те на основу таквих увида планирати локалне политике, стратегије и акционе планове развијања њеног квалитета;
- ✓ дубоко и контекстуално засићено разумијевање реалних наставних ситуација са богатим детаљима и примјерима различитих обиљежја квалитета универзитетске наставе који пружају „нијансирани поглед“ на стварност;
- ✓ дијалог и рефлексивност студената – учесника истраживања у смислу препознавања, освјешћивања, критичког промишљања, те конструкције и деконструкције постојеће наставне праксе;
- ✓ откривање каузалних механизма у појединачним случајевима самих учесника фокус група (на примјер, расправа о квалитету рада једног професора на матичном и нематичном студијском програму), али и истраживача у фази анализе и интерпретације транскрипта (компаративна анализа и подударање образаца између четири фокус

групе);

- ✓ експлоративност и хеуристичка вриједност – откривање нових и неочекиваних аспеката и обиљежја квалитета наставе које истраживач није пронашао у теоријским изворима и публикованима истраживањима;
- ✓ могућност формирања теорије о случају засноване на подацима (индуктивно), али и унапређења квалитета наставне праксе на локалном нивоу (наставног предмета, студијског програма, факултета);
- ✓ омогућава се триангулација квантитативних и квалитативних података на различите начине (овдје је кориштен само симултани нацрт), чиме се обезбјеђује цјеловитија слика о случају у односу на приступ који не укључује триангулацију;
- ✓ дивергентност у интерпретацији истраживачких налаза о случају;
- ✓ флексибилност у превазилажењу парадигматских разлика, која се огледа у комбинацији научне строгости, релевантности и прагматизма ;
- ✓ омогућена је комбинација различитих стратегија обезбјеђивања валидности и позданости истраживања (пored триангулације, упоредна анализа, подударане образаца и др.)
- ✓ подстрек развоју истраживачких и професионалних компетенција учесника истраживања.
- ✓ примјењени методички поступци допринијели су учењу свих учесника истраживања о случају квалитет универзитетске наставе;
- ✓ допринос не само рефлексiji, већ и унапређењу наставне праксе;
- ✓ сарадња, дијалог и колаборација учесника истраживања (студената, асистента и професора као супервизора);
- ✓ активно учешће студената у осмишљавању, планирању, реализацији и вредновању наставе доприноси њиховој еманципацији;
- ✓ уроњеност у поље истраживања (случај и контекст случаја),
- ✓ флексибилност и инклузивност у поступцима унапређења квалитета и истраживачким поступцима.

Даља истраживања квалитета универзитетске наставе стратегијом студије случаја требало би усмјерити ка сагледавању случаја из угла универзитетских наставника и асистената, али и руководства факултета и универзитета. Тиме би се у још већој мјери оствариле све вриједности студије случаја о којима смо писали у овом раду.

ЛИТЕРАТУРА

- Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B. S. (1984). *Dictionary of sociology*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ambrosini, V., Bowman, C. & Collier, N. (2010). Using teaching case studies for management research. *Strategic Organization*, 8(3), 206–229.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476127010374254>
- Anderson, R., Crabtree, F. B., Steele, D. J. & McDaniel Jr. R. (2005). Case study research: the view from complexity science. *Qualitative Health Research*, 15(5), 669–685.
<https://doi.org/10.1177/1049732305275208>.
- Atkins, C. & Sampson, J. (2002). Critical Appraisal Guidelines for Single Case Study Research. Paper presented at the 10th European Conference on Information Systems, *Information Systems and the Future of the Digital Economy, ECIS 2002*, (pp. 100–109). Gdansk, Poland, June 6–8, 2002. Retrived from <http://is2.lse.ac.uk/asp/aspecis/20020011.pdf>.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Barth, M. & Thomas, I. (2012). Synthesising case study research: ready for the next step? *Environmental Education Research* 18(6), 751–764. Authors' final postprint version.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.665849>. Retrived from https://www.researchgate.net/publication/233426350_Synthesising_Case_Study_Research_Ready_for_the_Next_Step.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
Retrived from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>
- Bennett, J. (2007). *Teaching and Learning Science*. New York, London: Continuum.
- Berg, B., L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (4th Edition). Boston: Allyn and Bacon.

- Beyond Mass Higher Education: Building on Experience*. (2006). Edited by Ian McNay. Berkshire, England: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (3rd edition). Berkshire, England: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4rd edition). Berkshire, England: SRHE and Open University Press.
- Birioukov, A. (2015). Beyond the Quantitative: Generalizing from Case Study Research. *le/the Journal*, VOL. 4, No. 1, 1–4. Retrived from http://www.karenbouchard.com/uploads/4/3/8/3/43833351/bouchard_le_journal_2014.pdf.
- Bitektine, A. (2008). Prospective Case Study Design Qualitative Method for Deductive Theory Testing. *Organizational Research Methods*, 11(1), 160–180. <https://doi.org/10.1177/1094428106292900>. Retrived from <http://orm.sagepub.com/content/11/1/160>
- Blichfeldt, B. S. & Andersen, J. R. (2006). Creating a wider audience for action research: Learning from case-study research. *Journal of Research Practice*, 2(1), Article D2. Retrieved from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/23/43>
- Bodroški Spariosu, B. (2012). Komercijalizacija i različiti oblici visokoškolskog obrazovanja. *Andragoške studije*, 2, 59–70.
- Bogdanović, M. (1993). *Metodološke studije*. Beograd: Institut za političke studije.
- Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24(2), 169–182. <https://hrcak.srce.hr/63284>
- Bordens, K. S. & Abbott, B. B. (2018). *Research Design and Methods: A Process Approach* (Tenth Edition). New York: McGraw-Hill Education.
- Bowden, J. & Marton, F. (2005). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. London and New York: Routledge Falmer and Taylor & Francis Group.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford Univesity Press.
- Campbell, D.T. (1975). “Degrees of freedom” and the case study. *Comparative Political Studies*, 8(2), 178–193. <https://doi.org/10.1177/001041407500800204>

- Cavaye, A. L. M. (1996). Case study research: a multi-faceted research approach for IS. *Information systems journal* 6(3), 227 – 242. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2575.1996.tb00015.x>
- Chadderton, C. & Torrance, H. (2011). Case study. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Theory and methods in social research* (pp. 53–60). London: Sage.
- Christie, M. J., Rowe, P. A., Perry, C. & Chamard, J. (2000). Implementation of realism in case study research methodology, in E Douglas (ed.), *Proceedings of Entrepreneurial SMES - engines for growth in the millenium: International Council for Small Business*. World Conference, Brisbane, Qld., 7–10 June, ICBS, Brisbane, Qld. Retrived from <https://www.semanticscholar.org/paper/Implementation-of-realism-in-case-study-research-Christie-Rowe/197e276358e5113a95f1b15bcd7b9780f8929f2b>.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007a). *Research Methods in Education* (6th edition). London, New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007b). *Metode istraživanja u obrazovanju*. (Prijevod petog izdanja, G. Kuterovac-Jagodić i I. Marušić, prev.). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Collins, K. M. T. (2015). Validity in Multimethod and Mixed Research. In S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, (pp. 240–256). Oxford University Press.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2012). Securing a place at the table: Introducing legitimization criteria for the conduct of mixed research. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 849–865. <https://10.1177/0002764211433799>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (Second Edition). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Creswell, J. (2009). *Research desing: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (Third Edition). Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Cronin, C. (2014) Using case study research as a rigorous form of inquiry. *Nurse Researcher*. 21(5), 19–27. Retrived from <http://repository.essex.ac.uk/11140/7/Cronin%20NR%20MAR%202014%20.pdf>
- Čaldarović, O. (2012). *Čikaška škola urbane sociologije: Utemeljenje profesionalne sociologije*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.

- Darke, P., Shanks, G. & Broadbent, M. (1998). Successfully Completing Case Study Research: Combining Rigour, Relevance and Pragmatism. *Information Systems Journal*, 8(4), 273–289. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2575.1998.00040.x>
- De Vaus, D. (2001). *Research Design in Social Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Duff, A. P. & Anderson, T. (2015). Case Study Research. In J. D. Brown & C. Coombe (Eds.), *The Cambridge Guide to Language Research*, (pp. 112–118). New York: Cambridge University Press. Retrived from [https://www.academia.edu/6790647/Duff P. and Anderson T. 2015 . Case study research. In J. D. Brown and C. Coombe Eds. The Cambridge Guide to Language Research. New York Cambridge University Press](https://www.academia.edu/6790647/Duff_P._and_Anderson_T._2015_.Case_study_research._In_J._D._Brown_and_C._Coombe_Eds._The_Cambridge_Guide_to_Language_Research._New_York_Cambridge_University_Press)
- Duff, A. P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Dul, J. & Hak, T. (2008). *Case Study Methodology in Business Research*. Burlington: Elsevier.
- Eckstein, H. (2000). Case study and theory in political science. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (pp. 119–163). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Eisenhardt, K., M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. Retrived from https://www.jstor.org/stable/258557?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Elliott, R., Fischer, C. T. & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215–229. Retrived from <http://www.revistapsicologia.org/public/formato/cuali1.pdf>
- Encyclopedia of Case Study Research* (2010a). Volume 1 (pp. 1 – 517). Edited by: Mills, A. J., Durepos, G., Wiebe, E. Los Angeles: SAGE Publications.
- Encyclopedia of Case Study Research* (2010b). Volume 2 (pp. 519 – 1106). Edited by: Mills, A. J., Durepos, G., Wiebe, E. Los Angeles: SAGE Publications.
- Fajgelj, S. (2014). *Metode istraživanja ponašanja* (6. dopunjeno izdanje). Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.

- Fenton, A. & McFarland, L. (2018). Tailoring case study research: a strengths approach. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 9(1), 72–88. <https://doi.org/10.1504/IJTCS.2018.090205>
- Fernandez, W. D. (2004). The grounded theory method and case study data in IS research: Issues and design. In D. N. Hart & S. D. Gregor (Eds.) *Information systems foundations: constructing and criticizing*. (pp. 43–59). Canberra Australia: ANU E-Press. Retrived from <https://pdfs.semanticscholar.org/ea0f/a0d87b2ed203f33a82a6d739cd87daba54bc.pdf>
- Filozofijski rječnik (1989). Grupa autora u redakciji V. Filipovića. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>. Retrived from https://www.researchgate.net/publication/221931884_Five_Misunderstandings_About_Case-Study_Research
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research* (4th Edition), (pp. 301–316). Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Fulgosi, A. (1988). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
- George, L. A. & Bennett, A. (2004). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341–354. <https://doi.org/10.1017/S0003055404001182>. Retrived from https://www.academia.edu/2753883/What_is_a_case_study_and_what_is_it_good_for
- Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. Cambrige: Cambrige University Press.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Gojkov, G., Krulj, R. i Kundačina, M. (2009). *Leksikon pedagoške metodologije*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača 'Mihailo Palov'.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The handbook of qualitative research* (3th ed.), (pp. 191–215), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Gurung, R., A., R. & Schwartz, B., M. (2009). *Optimizing Teaching and Learning: Practicing Pedagogical Research*. Chichester, West Sussex, United Kingdom: Wiley-Blackwell, A John Wiley & Sons Ltd.
- Hair, J., F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hallenbeck, T., Chouinard, J., A. & Enns C. (2018). Generating new knowledge for the field of deaf/hard-of-hearing education: a meta-synthesis of case study research. *Deafness & Education International*, 20(1), 40–61. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1495682>.
Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/326297415_Generating_new_knowledge_for_the_field_of_deafhard-of-hearing_education_a_meta-synthesis_of_case_study_research
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Pravni fakultet u Zagrebu.
- Halmi, A. (2001). *Metodologija istraživanja u socijalnom radu*. Zagreb: Alinea.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods. Qualitative research methods* (Vol. 32). Newbury Park, CA: Sage.
- Hammersley, M. (2012). Troubling theory in case study research. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 393–405. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.631517>. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/36141/2/67CB30C4.pdf>
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: a practical guide for beginning resarchers*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Haverland, M. and Blatter, J. (2012). Two or Three Approaches to Explanatory Case Study Research? *Annual Meeting of the American Political Science Association, New Orleans, August 30 – September 2, 2012. Panel 8–10 “Quantitative Qualitative Research”*.
Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Markus_Haverland/publication/256025256_Two_or_Three_Approaches_to_Explanatory_Case_Study_Research/links/02e7e526859361a12c000000/Two-or-Three-Approaches-to-Explanatory-Case-Study-Research.pdf

- Haverland, M. and Van der Veer, R. (2017). The Case of Case Study Research in Europe: Practice and Potential. In E. Ongaro and S. Van Thiel (Eds.), *Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe* (Chapter 58), Houndsmills: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2884003>
- Hays, P. A. (2004). Case study research. In K. De Marrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 217–234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hesse-Biber, S. (2015). Introduction: Navigating a Turbulent Research Landscape: Working the Boundaries, Tensions, Diversity, and Contradictions of Multimethod and Mixed Methods Inquiry. In S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, (pp. xxxiii–liii). Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York, NY: Guilford.
- Hetherington, L. (2013). Complexity Thinking and Methodology: The Potential of ‘Complex Case Study’ for Educational Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10(1–2), 71–85. Retrived from <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/20401>
- Hilliard, R. B. (1993). Single-case methodology in psychotherapy process and outcome research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(3), 373–380. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.3.373> Retrived from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.3532&rep=rep1&type=pdf>
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D. & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case study research. *Nurse Researcher*, 20(4), 12–17. <https://doi:10.7748/nr2013.03.20.4.12.e326>. Retrived from https://pdfs.semanticscholar.org/65fa/d576b17038113098b53864ed3aa08af70aee.pdf?_ga=2.115366278.1615708300.1570034431-31090957.1569855904
- Hsieh, C. (2004). Strengths and weaknesses of qualitative case study research. *Survey Research: Methods and Applications*, 15, 87–116. http://140.109.171.170/files/paper/51_544bcf1c.pdf
- Johansson, R. (2003). Case Study Methodology. Key note speech at the international conference *Methodologies in Housing Research*, Royal Institute of Technology in cooperation with

- the International Association of People–Environment Studies, Stockholm, September 22–24, 2003. Retrived from <https://pdfs.semanticscholar.org/d626/9b0bb5dc2ec5ecc1a7fbd0e44b326726a6d3.pdf>
- Johnson, J. B. (2015a). Conclusions: Toward an Inclusive and Defensible Multimethod and Mixed Methods Science. In S. Hesse-Biber R. & B. Johnson (eds.) *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, (pp. 688–706). New York: Oxford University Press.
- Johnson, J. B., Reynolds H. T. & Mycoff J. D. (2016). *Political Science Research Methods* (Eighth Edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc., CQ Press.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2014). *Educational research methods: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Johnson, R. B. (2015b). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156–173. <https://doi.org/10.1177/1558689815607692>
- Kemmis, S. (1980). The imagination of the case and the invention of the study. In H. Simons (ed.) *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*, (pp. 96–142). Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: Knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 9–27 . <http://dx.doi.org/10.1080/14681360903556756>
- Knight, P. & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London and New York: Routledge Falmer and Taylor & Francis Group.
- Kohlbacher, F. (2005). The use of qualitative content analysis in case study research *Forum Qualitative Sozialforschung; Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>
- Kohn, T. L. (1997). Methods in Case Study Analysis. *Technical Publication*, No. 2, 2–8. Washington DC: The Center for Studying Health Systems Change. Retrived from <https://pdfs.semanticscholar.org/3aec/796b904aa86367ee04909f5c4851ec7e8730.pdf>
- Kroon, S. & Sturm, J. (2007). International Comparative Case Study Research in Education: Key Incident Analysis and International Triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad & P. Van de Ven (Eds.) *Research on MTE in a comparative international perspective–theoretical and*

- methodological issues*. (pp. 99–118). Amsterdam: Rodopi. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/S_Kroon/publication/226072657_Comparative_case_study_research_in_education/links/57e3ab4008ae4d15ffae7f54.pdf
- Langley, A. & Royer, I. (2006). Perspectives on Doing Case Study Research in Organizations. *Management*, 9(3), *Special Issue: Doing Case Study Research in Organizations*, 73–86. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/10c2/adf38e8443473b528f1c45424bdd6fa19a68.pdf?_ga=2.53716960.99095174.1569855904-31090957.1569855904
- Laws, K. & McLeod, R. (2004). Case study and Grounded Theory: Sharing some alternative qualitative research methodologies with systems professionals. In M. Kennedy, G. W. Winch, R. S. Lager, J. I. Rowe & J. M. Yanni (Eds.), *Proceedings of 22nd International Conference of the Systems Dynamics Society*. Retrieved from http://www.systemdynamics.org/conferences/2004/SDS_2004/PAPERS/220_MCLEO.pdf
- Ledić, J., Kovač, V. i Rafajac, B. (1998). Položaj studenata na sveučilištu u svjetlu analize kvalitete nastave. *Društvena istraživanja*, 78(4–5), 619–637. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=32167
- Leo, C. (2008). “The truth”: *Epistemological, practical and ethical considerations in case study research*. University of Winnipeg. Retrieved from <https://christopherleo.files.wordpress.com/2008/12/truth11-05.pdf>
- Levy, J. S. (2008). Case Studies: Types, Designs, and Logics of Inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/07388940701860318>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. In D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation* (pp. 73–84). San Francisco: Jossey-Bass. Retrived from <https://academia.edu/documents/54286850>
- Lloyd-Jones, G. (2003). Design and control issues in qualitative case study research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(2), Article 4. Retrieved from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_2/pdf/lloydjones.pdf
- Luck, L., Jackson & Usher, K. (2006). Case study: A bridge across the paradigms. *Nursing Inquiry*, 13(2), 103–109. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2006.00309.x>

- Luyt, R. (2012). A Framework for Mixing Methods in Quantitative Measurement Development, Validation, and Revision: A Case Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 294–316. <https://doi:10.1177/1558689811427912>
- MacDonald, B. & Walker, R. (1975). Case Study and the Social Philosophy of Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2–11. <https://doi.org/10.1080/0305764750050101> Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/2777522.pdf>
- Manson, J. E & Bramble, J. W. (1997). *Research in Education and the Behavioral Sciences: Concepts and Methods*. Madison: Brown & Benchmark Publishers.
- Marinković S., Bjekic D. & Zlatić L. (2012). *Teachers Competence as the Indicator of the Quality and Condition of Education*. Fourth Conference of Teacher Education Policy in Europe network, Warsaw, Poland, 16 p. https://www.academia.edu/4440400/Marinkovic_Snezana_Bjekic_Dragana_Zlatic_Lidija
- Marinković, D. (2012). Čikaška škola sociologije: artikulacija disciplinarnog identiteta. U D. Marinković (Ur.), *Čikaška škola sociologije 1920-1940*. (str. 209–230). Novi Sad: Vojvođanska sociološka asocijacija i Mediterran Publishing.
- Masud, M. (2018). An Examination of Case Studies in Management Research: A Paradigmatic Bridge. *International Journal of Social Science Studies*, 6(3), 9–19. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v6i3.2971>
- Matić, D. (1990). Vrijednosti kao predmet sociološke znanosti. *Revija za sociologiju*, 21(3), 517–525.
- Maxwell, A., J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2010). Qualitative Case Studies. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Volume 6 (pp. 456–462). Amsterdam: Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00582-0>

- Merriam-Webster Online Dictionary (2019). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/case%20study>
- Mertens, D. M. & Tarsilla M. (2015). Mixed Methods Evaluation. In S. Hesse-Biber R. & B. Johnson (eds.) *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, (pp. 426–446). New York: Oxford University Press.
- Mertens, M. D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Meyer, C. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13(4), 329–352. <https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402>. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.5170&rep=rep1&type=pdf>
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava* (V. Adamček, prev.). Zagreb: Erudita.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. II izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, R. (2015). Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. *Issues in Educational Research*, 25(3), 309–318. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier25/miles.pdf>
- Milić, V. (1996). *Sociološki metod*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milosavljević, M. (2013). *Socijalna istraživanja*. Beograd: JP Službeni glasnik, Fondacija Solidarnost Srbije.
- Mills, J., Harrison, H., Franklin, R. & Birks, M. (2017). Case study research: foundations and methodological orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung, Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 1–17, Article 19. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2655/4080>
- Moglia, M., Alexander, K. & Perez, P. (2011). Reflections on case studies, modelling and theory building. In F. Chan, D. Marinova & R. Anderssen (Eds.), *MODSIM2011, 19th International Congress on Modelling and Simulation* (pp. 2894–2900). Australia: Modelling and Simulation Society of Australia and New Zealand Inc. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/smartpapers/95/>

- Moore, S., Walsh, G. and Risquez, A. (2007). *Teaching at College and University: Effective Strategies and Key Principles*. Berkshire, England: McGraw-Hill and Open University Press.
- Morgan, S. J., Pullon, S. R., Macdonald, L. M., McKinlay, E. M. & Gray B. V. (2017). Case study observational research: a framework for conducting case study research where observation data are the focus. *Qualitative Health Research*, 27(7), 1060–1068. <https://doi.org/10.1177/1049732316649160>. [https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_5382_class_materials/2019/Case Study Observational Research Morgan et al 2016.pdf](https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_5382_class_materials/2019/Case_Study_Observational_Research_Morgan_et_al_2016.pdf)
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Berkshire, England: SRHE and Open University Press.
- Morrow, L. S. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://10.1037/0022-0167.52.2.250> Retrieved from http://www.safranlab.net/uploads/7/6/4/6/7646935/quality_trustworthiness_2005.pdf
- Mullen, C. A. (2005). *Fire and ice: Igniting and channelling passion in new qualitative researchers*. New York: Peter Lang Publication.
- Neuman, W., L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (Seventh Edition). Harlow: Pearson.
- Norton, S., L. (2009). *Action Research in Teaching and Learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pahre, R. (2005). Formal Theory and Case Study Methods in EU Studies. *European Union Politics*, 6(1), 113–146. <https://doi.org/10.1177/1465116505049610>
- Paré, G. (2001). *Using a positivist case study methodology to build and test theories in information systems: illustrations from four exemplary studies*. ISSN 0832-7203. Retrieved from <http://expertise.hec.ca/gresi/wp-content/uploads/2013/02/cahier0109.pdf>
- Parsons, T. & Platt, M., G. (1973). *The American University*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Patton, Q., M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (Third Edition). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

- Phondej, W., Kittisarn, A. & Neck, P. N. (2011). The Seven Steps of Case Study Development: A strategic Qualitative Research Methodology in Female leadership Field. *Review of International Comparative Management*, 12(1), 123–134. Retrieved from <http://www.rmci.ase.ro/no12vol1/10.pdf>
- Piperopoulos, P. (2010). Qualitative research in SMEs and entrepreneurship: a literature review of case study research. *International Journal of Economics and Business Research*, 2(6), 494–509. <http://dx.doi.org/10.1504/IJEBR.2010.035701>
- Platt, J. (1992). "Case Study" in American Methodological Thought. *Current Sociology*, 40(1), 17–48. <https://doi.org/10.1177/001139292040001004>
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača: metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Beograd: Izdavačko preduzeće Clio.
- Potter, L., von Hellens, L., & Nielsen, S. (2010). The Practical Challenges of Case Study Research: Lessons from the field. *5th Conference on Qualitative Research in IT and IT in Qualitative Research, QualIT 2010*, 29–30 November 2010, Brisbane (pp. 1-5). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/50370143_The_Practical_Challenges_of_Case_Study_Research_Lessons_from_the_field
- Ragin C. C. (1999). The distinctiveness of case-oriented research. *Health Service Research*, 34 (5 Pt 2), 1137–1151. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089057/>
- Ragin, C. C. (1992). Introduction: Cases of "What is a case?". In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (pp. 1–17). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Ragin, C., C. & Becker, H., S. (1992). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Rasmussen, M. L. (2017). The role of theory in research. In D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith & L. E. Suter (Eds.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*, (pp. 53–70). London: Sage.
- Ridder, H. (2017). The theory contribution of case study research designs. *Business Research*, 10(2), 281–305. <https://doi:10.1007/s40685-017-0045-z>.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Ristić, Ž. (2016). *Objedinjavanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja*. Beograd: ECPD, Univerzitet za mir Ujedinjenih nacija.
- Rowley, J. (2002). Using case studies in research. *Management Research News*, 25(1), 16–27. <https://doi.org/10.1108/01409170210782990>
- Rule, P. & Mitchell, V. J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 1–11. <https://doi:10.1177/1609406915611575>
- Sarker, S. & Lee, A. S. (2000). Using a Positivist Case Research Methodology to Test Three Competing Theories in Use of Business Process Redesign. *Journal of the Association for Information Systems*, Volume 2, Article 7, 1–77. <https://pdfs.semanticscholar.org/af02/5c47ffe3c537fd7dcb1ca5fc83871da5802f.pdf>
- Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Beograd: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu.
- Savićević, D. (2011). *Uvod u metodologiju andragogije*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača 'Mihailo Palov'.
- Savin-Baden, M. (2008). *Learning Spaces: Creating Opportunities for Knowledge Creation in Academic Life*. Berkshire, England: SRHE and Open University Press.
- Schell, C. (1992). *The Value of the Case Study as a Research Strategy*. Manchester Business School. Retrieved from <http://finance-mba.com/Case%20Method.pdf>
- Schutz, A. P., Chambless, B. C. & DeCuir, T. J. (2004). Multimethods Research. In K. De Marrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 267–281). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shanks, G. (2002). Guidelines for Conducting Positivist Case Study Research in Information Systems. *Australasian Journal of Information Systems*, 10(1), 76–85. Retrieved from <http://journal.acs.org.au/index.php/ajis/article/view/448/406>
- Shannon-Baker, P. (2015). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 19–34. <https://doi.org/10.1177/1558689815575861>
- Sharp, J. L., Mobley, C., Hammond, C., Withington, C., Drew, S., Stringfield, S. & Stipanovic, N. (2012). A mixed methods sampling methodology for a multisite case study. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(1), 34–54. <https://doi.org/10.1177/1558689811417133>

- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/0305764960260206> Retrieved from [https://www.academia.edu/18570766/The Paradox of Case Study?auto=download](https://www.academia.edu/18570766/The_Paradox_of_Case_Study?auto=download)
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stake, E. R. (2003). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd Ed.) (pp. 134 –164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, E. R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research* (3th Edition), (pp. 443–466). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Stake, E. R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Sodobna pedagogika - Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(130) Issue 1, 28–43. Retrieved from <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=899>
- Steenhuis, H. J., & de Bruijn, E. J. (2006). *Building theories from case study research: the progressive case study*. In OM in the New World Uncertainties. Proceedings (CD-ROM) of the 17th Annual Conference of POMS, 28 April - 1 May 2006, Boston, USA (pp.1–13). Production and Operations Management Society (POMS). Retrieved from <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5607911/building.pdf>
- Stoner, G. & Holland, J. (2004). Using Case Studies in Finance Research. In C. Humphrey & B. Lee (Eds.), *The Real Life Guide to Accounting Research: A Behind-the-Scenes View of Using Qualitative Research Methods*, (pp. 37–56). Lane, Kidlington: Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-043972-3.X5000-2>
- study reader* (pp. xiii-xxii). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada. APA i drugi standardi*. XBS: Banja Luka.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Taylor, J., Dossick, C. & Garvin, M. (2011). Meeting the Burden of Proof with Case Study Research. *ASCE Journal of Construction Engineering and Management*, 137(4): 303–311. [https://dx.doi.org/10.1061/\(ASCE\)CO.1943-7862.0000283](https://dx.doi.org/10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000283)

- Taylor, S., J., Ferreira, B., J., De Lourdes Machado, M. & Santiago, R. (Eds.) (2008). *Non-University Higher Education in Europe*. Springer.
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. & Amaral, A. (Eds.) (2004). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Tellis, W. M. (1997). Application of a Case Study Methodology. *The Qualitative Report*, 3(3), 1–19. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss3/1>
- Tellis, W. M. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3(2), 1–14. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss2/4>
- Tennant, M., McMullen, C. & Kaczynski, D. (2010). *Teaching, Learning and Research in Higher Education: A Critical Approach*. New York, London: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575–582. <https://doi.org/10.1177/1077800410372601>
- Thomas, G. (2011). The case: generalisation, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education*, 37(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.521622>
- Thomas, G. (2017). Progress in social and educational inquiry through case study: generalization and explanation? *Clinical Social Work Journal* 45(3), 253–260. <https://doi.org/10.1007/s10615-016-0597-y>
- Tiffin, J. & Rajasingham, L. (2003). *The Global Virtual University*. London and New York: Routledge Falmer and Taylor & Francis Group.
- Tight, M. (2003). *Researching Higher Education*. Berkshire, England: SRHE and Open University Press.
- Tracy, J. S. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tsebelis, G. (2002). *Veto Players: How Political Institutions Work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Turner, A. D. (2011). *Quality in Higher Education*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Van Wynsberghe, R. & Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80–94. <https://doi.org/10.1177/160940690700600208>

- Verschuren, P. (2003). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6, 121–139. <https://doi.org/10.1080/13645570110106154>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. (R. Krstanović, prev.). Beograd: Clio.
- Vujisić-Živković, N. (2004). Studija slučaja – naracija u akciji. *Pedagogija*, LIX(2), 23–31.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach*. Berkshire, England: SRHE and Open University Press.
- Walton, J. (1992). Making the theoretical case. In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (pp. 121–137). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Webley, L. (2016). Stumbling blocks in empirical legal research: Case study research. *Law and Method*, 1–21. <https://doi.org/10.5553/REM/.000020> Retrieved from <http://www.lawandmethod.nl/tijdschrift/lawandmethod/2016/10/lawandmethod-D-15-00007.pdf>
- Widdowson, M. (2011). Case Study Research Methodology. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 2(1), 25–34. <https://doi.org/10.29044/v2i1p25>
- Williams, G. (2016). Higher education: Public good or private commodity? *London Review of Education*, 14(1), 131–142, <https://doi.org/10.18546/LRE.14.1.12> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160071.pdf>
- Wilson, E. J. & Vlosky, R. P. (1997). Partnering relationship activities: building theory from case study research. *Journal of Business Research*, 39(1), 59–70. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(96\)00149-X](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(96)00149-X)
- Woodside, A. G. & Wilson E. J. (2003). Case study research methods for theory building. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 18(6/7), 493 – 508. <https://doi.org/10.1108/08858620310492374>
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research: Theory, Methods, Practic*. Bingley: Emerald.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/yazan1.pdf>
- Yin, K. R. (1994). Discovering the Future of the Case Study Method in Evaluation Research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283–290 [https://doi.org/10.1016/0886-1633\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0886-1633(94)90023-X)

- Yin, K. R. (1999). Enhancing the Quality of Case Studies in Health Services Research. *Health Service Research*, 34(5 Pt 2), 1209–1224. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089060/>
- Yin, R. K. (2003). *Applications of Case Study Research* (2nd Edition). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2005). Introduction. In R. K. Yin (Ed.), *Introducing the world of education: A case study reader* (pp. xiii-xxi). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2006). Mixed Methods Research: Are the Methods Genuinely Integrated or Merely Parallel? *Research in the Schools*, 13(1), Special Issue: New Directions In Mixed Methods Research, Guest Editor, R. Burke Johnson, 41–47. Retrieved from <http://www.msera.org/docs/rits-v13n1-complete.pdf>
- Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode* (Prijevod trećeg izdanja, N. Blanuša, prev.). Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: desing and methods* (4th Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zucker. D. (2009). How to Do Case Study Research. In M. Garner, C. Wagner & B. Kawulich (Eds.), *UK Teaching Research Methods in the Humanities and Social Sciences* (pp. 171–182). Burlington, VT: Ashgate Publishing. Retrieved from http://works.bepress.com/donna_zucker/14/.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Бодрошки Спарису, Б. (2010). Основне димензије квалитета образовних система. *Настава и васпитање*, 59(4), 618–632.
- Бодрошки Спарису, Б. (2015). Универзитетско образовање – од Хумболтовог модела до Болоњског процеса. *Настава и васпитање*, 64(3), 407–420. <https://doi.org/10.5937/nasvas1503407B>
- Бранковић, Д. (2001). Емпиријски приступ конституисању посебних педагошких теорија. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 33, 496–510.
- Бранковић, Д. (2014). Квалитет васпитања и образовања као теоријско-методолошки проблем (Уводно излагање на Другом конгресу педагога Републике Српске). У: *Квалитет васпитно-образовног рада, Зборник 1*, 7–31.

- Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011). Комплементарност квантитативне и квалитативне истраживачке парадигме у педагогији. *Наша школа*, 3–4, 5–22.
- Бранковић, Д. и Партало, Д. (2015). Евалуација квалитета процеса и исхода универзитетске наставе. У: С. Маринковић (ур.) *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада* (стр. 85–98). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
- Јевремов, Т., Лунгулов, В. и Динић, Б. (2016). Задовољство студената квалитетом наставе: ефекти године студија и академског постигнућа. *Настава и васпитање*, LXV(3), 491–508. <https://doi.org/nasvas1603491J> <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2016/0547-33301603491J.pdf>
- Микановић, Б., Партало, Д. (2015). Унапређење квалитета вјежби у универзитетској настави. *Учење и настава*, 1(3), 441 – 456.
- Њутн-Смит, Х. В. (2002). *Рационалност науке*. Београд: Институт за филозофију Филозофског факултета.
- Партало, Д. (2009). *Комплементарност квантитативне и квалитативне парадигме у истраживању кохезивности ученичког одјељења*. Необјављена магистарска дисертација. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Партало, Д., Скопљак, М. и Михајловић, Т. (2019). Подстицање критичког мишљења у универзитетској настави. *Настава и васпитање*, 68(2), 231–250. <https://doi.org/10.5937/nasvas1902231P>
- Радоњић, С. (1994). *Увод у психологију: структура психологије као науке*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Синђелић, С. (1997). *Кумулативност и револуција у науци*. Београд: Филозофско друштво Србије.
- Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности ка психологији особа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Тулмин, С. (2002). *Људски разум*. Никшић: Јасен.
- Шевкушић, С. (2006). Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(2), 299–316. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0602299S>

- Шевкушић, С. (2008). Квалитативна студија случаја у педагошким истраживањима: сазнајне могућности и ограничења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(2), 239–256. <https://doi.org/10.2298/ZIP10802239S>
- Шевкушић, С. (2011). *Квалитативна истраживања у педагогији: допринос различитих методолошких приступа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Жиру, А. (2013). *О критичкој педагогији* (К. Шћепановић, прев.). Београд: Едука.
- Јевремов, Т. Д., Лунгулов, Б. С., Динић, Б. М. (2016). Задовољство студената квалитетом наставе - ефекти године студија и академског постигнућа. *Настава и васпитање*, 65(3), 491–508. <https://doi.org/10.5937/nasvas1603491J>

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

Скала за испитивање ставова студената о квалитету универзитетске наставе

Назив студијског програма	
Година студија:	1 2 3 4 5
Модел студија:	3+2 4+1
Пол:	М Ж
Просјечна оцјена током студија (оријентационо):	6 6,5 7 7,5 8 8,5 9 9,5 10
Завршена средња школа (просјечна оцјена):	_____ (___)
Присуство настави:	а) Нисам присуствовао/ла (до 30%) б) Повремено (30-60%) в) Често (60-80%) г) Редовно (80-95%) д) Без изостанака (95-100%)

Поштовани студенти,

молимо вас да пажљиво прочитате наведене тврдње и у односу на сваку искрено
искажете властити степен слагања заокруживањем бројева од 1 до 5 који имају
слиједећа значења: **1** – никако се не слажем, **2** – не слажем се, **3** – неодлучан сам, **4** –
слажем се и **5** – у потпуности се слажем.

Р.Б.	Тврдња	СТЕПЕНИ СЛАГАЊА				
		1	2	3	4	5
1. ЈАСНО СТРУКТУРИСАЊЕ НАСТАВЕ						
1.	У настави су прецизно одређене и разграничене обавезе наставника и студената.	1	2	3	4	5
2.	На испиту наставници испитују и градиво које није предвиђено наставним програмом.	1	2	3	4	5
3.	На часовима студенти добијају јасне и прецизне задатке.	1	2	3	4	5
4.	Наставници се обично придржавају онога што су претходно најавили студентима.	1	2	3	4	5
5.	Настава тече мирно, по најављеном плану, а не конфузно и ужурбано.	1	2	3	4	5
6.	Студенти се на вријеме обавјештавају о терминима колоквија и испита.	1	2	3	4	5
7.	Током часова наставници, уколико је то потребно, омогућавају кратке предахе, одморе.	1	2	3	4	5
8.	На почетку часа наставници обично саопштавају шта је циљ и смисао тог часа и на који начин ће се радити.	1	2	3	4	5
9.	Настава је добро структурирана, тако да се тачно зна кад је увод, кад главни дио, а кад завршни дио часа.	1	2	3	4	5
10.	Студентима често није јасно које су њихове предиспитне обавезе у оквиру наставног предмета.	1	2	3	4	5

11.	На почетку семестра наставници информишу студенте о садржајима који ће се учити.	1	2	3	4	5
12.	Понекад наставници мијењају унапријед саопштена правила, али то коректно и увјерљиво образложу.	1	2	3	4	5
13.	Наставници на часовима успјешно воде наставу и држе све конце у својим рукама.	1	2	3	4	5
14.	Организациски послови у настави (припрема презентација, биљежење присутности на настави, подјела у групе и сл.) обављају се брзо и ефикасно.	1	2	3	4	5
15.	Студенти је омогућено да заједно с наставницима управљају наставом. (нпр. учешће у одређивању термина испита, избор начина рада у настави, избор једне од више понуђених књига и сл.)	1	2	3	4	5
2. ВИСОК УДИО СТВАРНОГ ВРЕМЕНА УЧЕЊА						
16.	Студенти су активни на часовима, јер им је настава занимљива.	1	2	3	4	5
17.	Студенти успјешно рјешавају постављене задатке на часовима.	1	2	3	4	5
18.	Наставници намећу пребрз темпо рада у настави, просто „прелијећу“ преко градива.	1	2	3	4	5
19.	На настави не влада досадна и монотонија.	1	2	3	4	5
20.	За вријеме наставе у оквиру предмета студенти се баве обавезама из неког другог предмета.	1	2	3	4	5
21.	На часовима су ријетка ометања дисциплине.	1	2	3	4	5
22.	Наставници су стрпљиви и пажљиви према студентима који спорије рјешавају задатке на часу.	1	2	3	4	5
23.	Студенти долазе припремљени на часове (редовно уче „старо“ градиво које је услов за разумијевање „новог“ градива).	1	2	3	4	5
24.	Дешава се да наставници одлутају од садржаја теме која се ради на часу.	1	2	3	4	5
25.	Када наставник у току предавања постави питање студентима, остави им довољно времена да размисле о одговору.	1	2	3	4	5
26.	Наставници долазе на наставу тачно према распореду.	1	2	3	4	5
27.	Студенти долазе на наставу тачно према распореду.	1	2	3	4	5
28.	Наставници су добро припремљени за реализацију наставе.	1	2	3	4	5
29.	Наставници су током часа усмјерени и фокусирани на тему часа, без непотребног ширења садржаја теме.	1	2	3	4	5
30.	Часови су ефикасни, студенти много науче на самом часу, па им је лакше учити и понављати код куће.	1	2	3	4	5
3. ПОТИЦАЈНА КЛИМА ЗА УЧЕЊЕ						
31.	Између наставника и студената постоји међусобно уважавање и повјерење.	1	2	3	4	5
32.	Студенти се на часовима осјећају сретно, пријатно и опуштено.	1	2	3	4	5
33.	Наставник омогућава студентима да се укључе у одлучивање о неким питањима наставе. (нпр. избор садржаја или начина рада, одређивање термина испита и сл.)	1	2	3	4	5

34.	Наставници су праведни приликом вредновања рада студената.	1	2	3	4	5
35.	Наставници не врше дискриминацију студената без обзира на пол, националност, религијску опредељеност и сл.	1	2	3	4	5
36.	У настави влада крута, хладна и напета радна атмосфера.	1	2	3	4	5
37.	Између студената су изграђени колегијални и пријатељски односи.	1	2	3	4	5
38.	Наставници подстичу сарадњу, разумијевање и узајамно поштовање међу студентима.	1	2	3	4	5
39.	Наставници се опходе према студентима културно и с поштовањем.	1	2	3	4	5
40.	Наставници се шале и на рачун сопствених слабости (нпр. у случају кад погријеше).	1	2	3	4	5
41.	Наставник је током часа превише озбиљан и напет.	1	2	3	4	5
42.	Студенти се опходе према наставницима културно и с поштовањем.	1	2	3	4	5
43.	У комуникацији са студентима наставници уважавају њихове ставове и потребе.	1	2	3	4	5
44.	Наставници не уважавају једнако све студенте, већ имају своје „омиљене и неомиљене“ студенте.	1	2	3	4	5
45.	Наставници имају вјештину да тешке и апстарктне садржаје учине занимљивим и привлачним.	1	2	3	4	5
4. ЈАСНОЋА САДРЖАЈА						
46.	Наставници постављају студентима задатке који су примјерени њиховим предзнањима и способностима.	1	2	3	4	5
47.	Наставник јасним и разумљивим језиком излаже наставне садржаје.	1	2	3	4	5
48.	Наставник током предавања повезује нове наставне садржаје са садржајима који су претходно обрађени у оквиру тог наставног предмета.	1	2	3	4	5
49.	У оквиру наставног предмета студентима је јасно наглашено који наставни садржаји су „више важни“ а који „мање важни“.	1	2	3	4	5
50.	Записи на табли током часа су конфузни и неуредни.	1	2	3	4	5
51.	Сложеније наставне садржаје наставници приближавају студентима помоћу слика, цртежа, модела, макета и сличних средстава.	1	2	3	4	5
52.	Задаци које студенти добијају тако су структурисани да за њихово рјешавање треба познавати садржаје из више области.	1	2	3	4	5
53.	Током обраде нових наставних садржаја наставници наглашавају кључне појмове и идеје које треба усвојити.	1	2	3	4	5
54.	Студенти добијају упутство не само да ријеше задатак, већ и да објасне на који начин су га ријешили.	1	2	3	4	5
55.	Задаци које студенти добијају у настави су нејасни и вишесмислени.	1	2	3	4	5
56.	Наставник повезује садржаје свог предмета са садржајем других наставних предмета.	1	2	3	4	5
57.	Погрешке студента наставник не критикује, већ користи за унапређење процеса учења у настави.	1	2	3	4	5
58.	Поједини часови су осмишљени за понављање и систематизацију обрађених наставних садржаја.	1	2	3	4	5
59.	Наставни садржаји у оквиру једног наставног предмета су исцјепкани на дијелове од којих се не може саставити једна цјелина.	1	2	3	4	5

60.	Наставни садржаји који се обрађују на једном часу јасно су подијељени на мање смислене цјелине.	1	2	3	4	5
5. УСПОСТАВЉАЊЕ СМИСЛА КОМУНИКАЦИЈОМ						
61.	Студенти пажљиво прате наставу и учествују у њој.	1	2	3	4	5
62.	Настава потиче и развија стручне и професионалне интересе студената.	1	2	3	4	5
63.	Студенти дају наставницима повратне информације о властитом напретку и потешкоћама у учењу.	1	2	3	4	5
64.	Студенти су способни да објективно вреднују резултате свог учења.	1	2	3	4	5
65.	Студентима није дозвољено да дају приједлоге како унаприједити наставу.	1	2	3	4	5
66.	Наставници потичу студенте да трагају за смислом онога што се учи.	1	2	3	4	5
67.	Студенти самостално повезују претходне наставне теме са новом наставном темом у једну цјелину.	1	2	3	4	5
68.	Наставници и студенти дискутују о проблемима који се јављају током наставе.	1	2	3	4	5
69.	Студентима је важније да прикупе што више бодова на предиспитним обавезама, него да развијају своје стручне компетенције.	1	2	3	4	5
70.	Студенти умију да искажу личне ставове и процјене о ономе што се учи у настави.	1	2	3	4	5
71.	Током наставе студенти постављају критичка и додатна питања наставницима.	1	2	3	4	5
72.	Наставници и студенти се договарају о томе како побољшати наставу.	1	2	3	4	5
73.	Студенти долазе на наставу јер желе да науче, а не да добију бодове за присуство настави.	1	2	3	4	5
74.	Наставник не прелази на обраду нових садржаја док се не увјери да је већина студената усвојила претходне садржаје.	1	2	3	4	5
75.	Студенти умију наставнику поставити „право“ питање у случају кад им садржаји нису јасни.	1	2	3	4	5
6. РАЗНОЛИКОСТ МЕТОДА						
76.	Наставникова предавања су често прожета разговором и дискусијом са студентима.	1	2	3	4	5
77.	Наставник користи слике, шеме, скице и слична средства како би студентима приближио наставне садржаје.	1	2	3	4	5
78.	Теме за семинарске радове, реферате и практикуме студенти слободно бирају према својим жељама.	1	2	3	4	5
79.	Понекад студенти задатке на часовима извршавају интерактивно, у групи или пару.	1	2	3	4	5
80.	На часовима вјежби студенти углавном добијају задатке практичног карактера.	1	2	3	4	5
81.	Факултетска настава се одликује повременим учењем помоћу компјутера.	1	2	3	4	5
82.	Настава на факултету одликује се повременим радом на проблемима и пројектима.	1	2	3	4	5
83.	Предавање уз примјену power point презентације обично успава студенте.	1	2	3	4	5
84.	У оквиру практичне наставе студенти се оспособљавају за професионалне вјештине.	1	2	3	4	5

85.	На часовима студенти излажу пред својим колегицама и колегама реферате, семинарске и сличне радове.	1	2	3	4	5
86.	На часовима се остварује учење посредством експеримента, огледа или симулација.	1	2	3	4	5
87.	Настава на факултету се доминатно своди на сухопарна предавања.	1	2	3	4	5
88.	Факултетска настава се одликује комбинацијом различитих начина рада.	1	2	3	4	5
89.	У оквиру наставе понекад се врши анализа текстова који су у вези са темом која се учи.	1	2	3	4	5
90.	Практика настава је квалитетно организована.	1	2	3	4	5
7. ИНДИВИДУАЛНО ПОДСТИЦАЊЕ						
91.	У настави студенти добијају задатке прилагођене њиховим способностима.	1	2	3	4	5
92.	Наставник има стрпљења у раду са студентима којима су потребна додатна појашњења.	1	2	3	4	5
93.	Наставник своја предавања успјешно прилагођава свим студентима.	1	2	3	4	5
94.	Наставник намеће студентима само властито виђење и разумијевање наставних садржаја.	1	2	3	4	5
95.	Наставник на консултацијама показује разумијевање за потешкоће с којима се сусрећу студенти.	1	2	3	4	5
96.	Успјешнији студенти добијају теже и захтјевније задатке.	1	2	3	4	5
97.	Студентима је омогућено да самостално, у складу с њиховим интересовањима, изаберу тему семинарског рада или реферата.	1	2	3	4	5
98.	У настави се подстиче култура самосталног рада студента.	1	2	3	4	5
99.	У цјелини гледано, у настави се подстиче осјећај властите вриједности студената.	1	2	3	4	5
100.	Универзитетски уџбеници су прилагођени предзнањима и способностима студената.	1	2	3	4	5
101.	Садржаји учења прилагођени су интересовањима и потребама студената.	1	2	3	4	5
102.	Питања на испитима/колоквијима су претешка.	1	2	3	4	5
103.	Студенти имају слободу да бирају литературу за учење, не намеће им се све.	1	2	3	4	5
104.	Наставник не уважава разумијевање наставног градива које студенти исказују, не прихвата мишљење студената.	1	2	3	4	5
105.	Наставник поставља разноврсна питања по типу и распону, а која захватају већину студената.	1	2	3	4	5
8. ИНТЕЛИГЕНТНО ВЈЕЖБАЊЕ						
106.	Студенти вјежбају и на часовима предавањаа, а не само на часовима вјежби.	1	2	3	4	5
107.	Студенти имају довољно времена за рјешавање задатака на часовима.	1	2	3	4	5
108.	Задаци које студенти рјешавају у настави доприносе проширивању и продубљивању њихових знања.	1	2	3	4	5
109.	Успјех студената у вјежбању се похваљује.	1	2	3	4	5

110.	Упутства за вјежбање у настави су непрецизна и нејасана.	1	2	3	4	5
111.	Материјали за вјежбу су примјерени теми која се обрађује.	1	2	3	4	5
112.	Вјежбање у оквиру факултетске наставе редовно се ослања на теоријска предавања.	1	2	3	4	5
113.	За вријеме вјежбања влада мирна и угодна радна атмосфера.	1	2	3	4	5
114.	Студентима се даје могућност избора између различитих варијанти задатака за вјежбу.	1	2	3	4	5
115.	Вјежбањем у настави студенти утврђују и систематизују своја знања.	1	2	3	4	5
116.	Вјежбе су увијек у вези с основним и кључним, а не споредним идејама и појмовима садржаја који се учи.	1	2	3	4	5
117.	Наставник непримјерено критикује студенте уколико погрешно одраде вјежбу.	1	2	3	4	5
118.	Вјежбањем у настави се повезују нови наставни садржаји са садржајима који су претходно обрађени.	1	2	3	4	5
119.	Вјежбање у настави доприноси трајнијем разумијевању обрађених садржаја.	1	2	3	4	5
120.	Вјежбање траје временски оптимално, није ни предуго ни прекратко.	1	2	3	4	5
9. ЈАСНОЋА ОЧЕКИВАНИХ ПОСТИГНУЋА						
121.	Наставник благовремено информира студенте о постигнућима која се очекују.	1	2	3	4	5
122.	Након објаве резултата писменог испита, студенти немају могућност увида у оцјењене тестове.	1	2	3	4	5
123.	Наставници уважавају приједлоге студената о принципима и начинима вредновања.	1	2	3	4	5
124.	Коначна оцјена је резултат укупне активности студената током семестра.	1	2	3	4	5
125.	Наставници се не придржавају правила оцјењивања која су претходно сами најавили.	1	2	3	4	5
126.	Наставници транспарентно и без одгађања објављују резултате коловијума/ испита.	1	2	3	4	5
127.	Наставници су у оцјењивању знања студената строги, али праведни.	1	2	3	4	5
128.	Студенти су упознати с критеријумима и нормама оцјењивања.	1	2	3	4	5
129.	Наставници примјењују различите облике провјере постигнућа студената.	1	2	3	4	5
130.	Испитним питањима обухваћени су суштински елементи наставног градива.	1	2	3	4	5
131.	На завршном испиту оцјена зависи од тренутног расположења наставника.	1	2	3	4	5
132.	Студенти се благовремено обавјештавају о терминима одржавања испита.	1	2	3	4	5
133.	Наставников приступ оцјењивању дјелује мотивационо, покреће студента на континуирано залагање и интензивнији развој потенцијала.	1	2	3	4	5
134.	Наставници и њихови асистенти имају усаглашене критеријуме оцјењивања.	1	2	3	4	5
135.	Наставници подржавају и подстичу облике самопровјеравања и	1	2	3	4	5

	самооцјењивања студената.					
10. ПРИПРЕМЉЕНА ОКОЛИНА						
136.	Учионице су уредне и поспремљене.	1	2	3	4	5
137.	Зими је на факултету обезбјеђено квалитетно гријање.	1	2	3	4	5
138.	У факултетској библиотеци студенти имају приступ савременој научној и стручној литератури.	1	2	3	4	5
139.	Наставна средства и помагала тако се примјењују да омогућавају лакше упознавање са новим појмовима и идејама.	1	2	3	4	5
140.	Постојећа материјално-техничка средства се не користе сврсисходно у настави.	1	2	3	4	5
141.	На часовима вјежби студентима се даје унапријед припремљени материјал за рад.	1	2	3	4	5
142.	Факултет има властити рачунско-информациони центар који је студентима свакодневно доступан.	1	2	3	4	5
143.	Наставници испољавају завидан ниво знања и вјештина у примјени савремених наставних технологија.	1	2	3	4	5
144.	Зидови учионица опремљени су квалитетним и функционалним шемама, скицама и цртежима.	1	2	3	4	5
145.	На факултету је студентима обезбјеђен квалитетан и брз приступ интернету.	1	2	3	4	5
146.	Студентима је на располагању квалитетан простор за самостално учење, нпр. факултетска читаоница.	1	2	3	4	5
147.	Универзитетски уџбеници нису у функцији развијања компетенција предвиђених наставним програмом.	1	2	3	4	5
148.	На факултету студенти имају приступ примјерено уређеном простору за одмор и разоноду.	1	2	3	4	5
149.	За вријеме великих врућина у учионицама је обезбјеђено квалитетно хлађење.	1	2	3	4	5
150.	Већина учионица има функционалну опрему за power point презентације.	1	2	3	4	5

Прилог 2

Протокол за вођење групе на тему квалитет универзитетске наставе

Након што провјеримо исправност технике (диктафон) и након што се учесници удобно смјесте на своје позиције поздравити их и поновити им разлог њиховог присуства:

Поштоване колеге, првенствено желимо да Вам се захвалимо што сте одвојили вријеме да учествујете у овој дискусији. Моје/наше име је и ја/ми ћу/ћемо заједно са вама разговарати о квалитету универзитетске наставе. Будите слободни да искажете своја запажања и ставове без било каквог устручавања. Сви подаци које добијемо у току ове фокус групе служиће искључиво у научно истраживачке сврхе, нико осим нас у овој просторији неће имати увид у то ко је шта рекао, односно сачуваћемо анонимност сваког од вас. Желимо да се сви укључе и да чујемо мишљење сваког од вас. Слободно се јављајте, дискутујте, реците уколико нисте сагласни са одређеним становиштем...Не постоје тачни и нетачни одговори, сви су нам добродошли.

Тема 1: ПРОФЕСОРИ КАО ФАКТОР КВАЛИТЕТА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ

- Да ли и на који начин вас професори упознају са вашим обавезама током семестра/године? Да ли су прецизно одређене и разграничене обавезе професора и студената?
- Шта мислите у којој су мјери професори припремљени за часове? Да ли су часови јасно структурирани, односно да ли видите увод, главни дио часа, завршни дио?
- Колико вам професори дозвољавају да учествујете у креирању наставе? Избор садржаја, начин приближавања садржаја, одређивање термина испита, литературе...
- Колико вам је омогућено да тражите разјашњене недоумица, недовољно објашњених садржаја...?
- Када излажу наставне садржаје, колико се професори труде да то раде јасно и прецизно?
- Да ли су предавања интересантна, прилагођена садржајима, динамична или су пак рутинска, устаљена и шаблонизована?
- На који начин професори реагују на погрешке ученика? Да ли их осуђују и критикују, или не осуђују и помажу да оне служе у сврху учења?
- Колико професори у настави намећу своје мишљење? Да ли сте слободни да изразите своје или то буде „као из књиге“?
- Да ли током предавања добијете јасан увид у то која су професорова очекивања од вас на испиту? Да ли професори одступају од тога?
- Колико на испитима имате прилику да искажете оно што сте савладали током семестра? Да ли професори организују испите тако да имате прилику да се покажете или сте спутани?

Тема 2: АСИСТЕНТИ КАО ФАКТОРИ КВАЛИТЕТА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ

-За асистенте пратити питањима паралелно питања везана за професоре

Тема 3: СТУДЕНТИ КАО ФАКТОРИ КВАЛИТЕТА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ

- Колико вам значи атмосфера у групи да бисте квалитетно радили?
- У којој мјери студенти испуњавају своје обавезе? Долазе ли на вријеме, раде ли задатке....
- Да ли мислите да појединци из групе могу утицати на квалитет наставе? Образложите, на који начин?
- Да ли на квалитет наставе може утицати: када студенти не испуне задатак око ког су се договорили на претходном часу, када су студенти максимално активни и креативни, када влада непријатна атмосфера између студената.
- Од кога више зависи да ли ће час бити успјешно изведен? Наставника или студената? (оставити за крај дискусије о студентима)

Тема 4: МАТЕРИЈАЛНО ТЕХНИЧКИ УСЛОВИ КАО ФАКТОРИ КВАЛИТЕТА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ

- У којој мјери вам је доступна литература потребна за припремање испита?
- Када погледате вашу учионицу у којој се одвија настава, у којој сте мјери задовољни њеном опремљеношћу? Да ли је уредна, адекватне температуре? Колико то утиче на вашу могућност да се сконцентришете на часу?
- Како је стање што се тиче наставних помагала(графоскопа, пројектора....) и да ли имате прилику да их адекватно користите? Да ли мислите да то помаже квалитету наставе?

На крају дискусије поставити питање: Када сумирамо све о чему смо данас говорили, да ли можете да издвојите који су по вама кључни фактори које утичу на квалитет универзитетске наставе код нас?

Обавезно се захвалити на учешћу, нагласити још једном да ће све информације из дискусије бити повјерљиве и да ће се чувати строга анонимност.

УКОЛИКО ПОСТОЈИ ПОТРЕБА ДОДАТИ ЈОШ НЕКЕ ТЕЗЕ, ПИТАЊА ЗА ДИСКУСИЈУ!

Напомена: Протокол за фокус групе је иницијално израђен од стране аутора дисертације. Даље је у фази припреме за реализацију фокус група о овом протоколу вођена дискусија са студентима мастер студија педагогије - модераторима фокус група (Свјетлана Мамић, Анкица Сузић, Санела Ковачевић и Александар Тубица).

Прилог 3

Факторска анализа скале

3.1 Факторска анализа свих ставки скалера (први ниво)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.943
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	18554.008
Sphericity df	2016
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_3	1.000	.458
sk_4	1.000	.472
sk_5	1.000	.485
sk_6	1.000	.465
sk_9	1.000	.465
sk_13	1.000	.424
sk_15	1.000	.550
sk_16	1.000	.504
sk_17	1.000	.474
sk_18	1.000	.463
sk_28	1.000	.416
sk_30	1.000	.452
sk_31	1.000	.482
sk_33	1.000	.566
sk_34	1.000	.562
sk_36	1.000	.507
sk_41	1.000	.478
sk_43	1.000	.481
sk_44	1.000	.548
sk_45	1.000	.505
sk_46	1.000	.484
sk_48	1.000	.419
sk_49	1.000	.578
sk_53	1.000	.530
sk_55	1.000	.494
sk_61	1.000	.510
sk_62	1.000	.552
sk_63	1.000	.505
sk_65	1.000	.537
sk_66	1.000	.504
sk_70	1.000	.423
sk_71	1.000	.448
sk_72	1.000	.580
sk_74	1.000	.516
sk_82	1.000	.407
sk_87	1.000	.546
sk_88	1.000	.484
sk_90	1.000	.440

sk_93	1.000	.488
sk_98	1.000	.403
sk_99	1.000	.454
sk_100	1.000	.441
sk_101	1.000	.518
sk_106	1.000	.424
sk_108	1.000	.542
sk_110	1.000	.511
sk_111	1.000	.486
sk_113	1.000	.505
sk_114	1.000	.484
sk_115	1.000	.518
sk_116	1.000	.458
sk_118	1.000	.534
sk_119	1.000	.592
sk_120	1.000	.437
sk_127	1.000	.488
sk_131	1.000	.560
sk_132	1.000	.444
sk_133	1.000	.483
sk_134	1.000	.425
sk_136	1.000	.504
sk_138	1.000	.602
sk_139	1.000	.601
sk_143	1.000	.437
sk_146	1.000	.518

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	15.975	24.961	24.961	15.975	24.961	24.961	4.982	7.785	7.785
2	2.902	4.534	29.494	2.902	4.534	29.494	4.059	6.343	14.128
3	2.400	3.750	33.244	2.400	3.750	33.244	3.942	6.159	20.287
4	2.176	3.400	36.645	2.176	3.400	36.645	3.826	5.978	26.265
5	1.871	2.924	39.568	1.871	2.924	39.568	3.580	5.594	31.859
6	1.861	2.908	42.476	1.861	2.908	42.476	3.084	4.819	36.678
7	1.609	2.514	44.990	1.609	2.514	44.990	2.915	4.554	41.232
8	1.446	2.259	47.249	1.446	2.259	47.249	2.862	4.472	45.704
9	1.332	2.081	49.330	1.332	2.081	49.330	2.321	3.626	49.330
10	1.148	1.794	51.125						
11	1.130	1.765	52.890						
12	1.032	1.613	54.503						
13	.981	1.532	56.035						
14	.956	1.493	57.528						
15	.912	1.425	58.953						
16	.900	1.406	60.359						
17	.872	1.362	61.721						
18	.856	1.338	63.059						
19	.821	1.283	64.342						
20	.781	1.220	65.562						
21	.774	1.210	66.772						
22	.766	1.197	67.968						
23	.751	1.174	69.142						

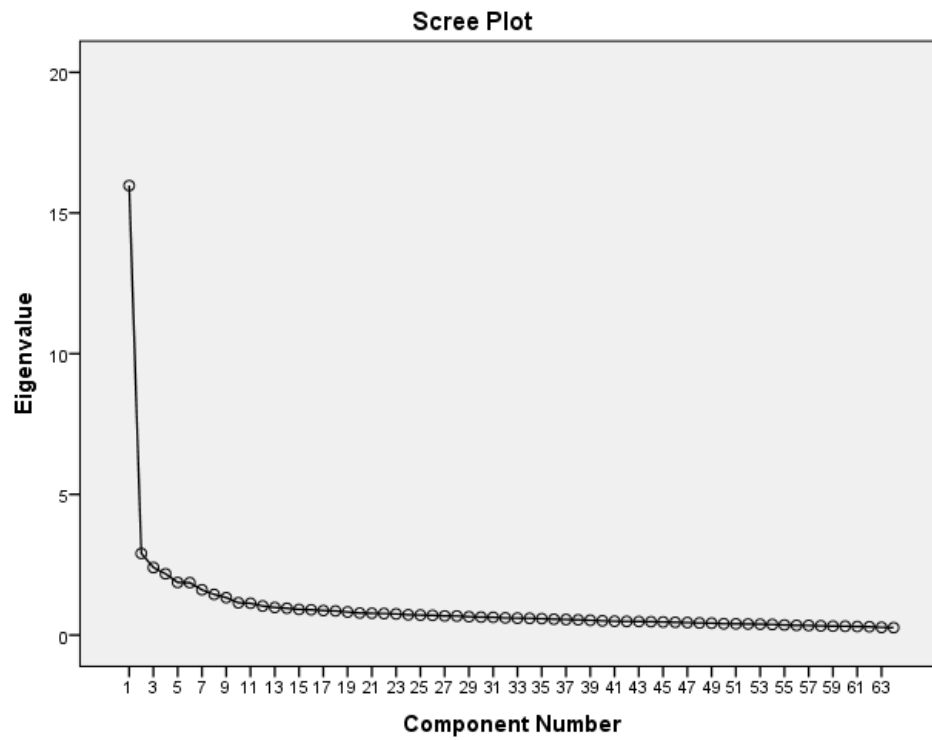
24	.722	1.129	70.271						
25	.710	1.109	71.380						
26	.701	1.095	72.475						
27	.682	1.065	73.540						
28	.676	1.056	74.596						
29	.652	1.019	75.615						
30	.637	.995	76.611						
31	.632	.988	77.599						
32	.610	.952	78.551						
33	.601	.939	79.490						
34	.594	.928	80.418						
35	.582	.910	81.328						
36	.564	.881	82.210						
37	.554	.865	83.075						
38	.542	.847	83.921						
39	.526	.822	84.744						
40	.506	.791	85.534						
41	.492	.769	86.303						
42	.486	.760	87.063						
43	.480	.751	87.814						
44	.474	.740	88.554						
45	.464	.725	89.278						
46	.456	.713	89.992						
47	.444	.694	90.686						
48	.431	.673	91.359						
49	.425	.664	92.022						
50	.403	.630	92.652						
51	.399	.624	93.276						
52	.394	.615	93.891						
53	.385	.601	94.492						
54	.376	.588	95.080						
55	.360	.563	95.643						
56	.347	.542	96.185						
57	.342	.535	96.720						
58	.329	.514	97.234						
59	.318	.496	97.730						
60	.315	.492	98.222						
61	.303	.473	98.696						
62	.297	.465	99.160						
63	.273	.426	99.586						
64	.265	.414	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.573444	1.617424
2	1.526797	1.566920
3	1.493064	1.524383
4	1.461812	1.493583
5	1.433421	1.455680
6	1.408702	1.434641
7	1.385212	1.410119
8	1.364644	1.387160
9	1.343804	1.366432

10	1.322311	1.343498
----	----------	----------



Component Matrix^a

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
sk_93	.649								
sk_108	.642								
sk_62	.623								
sk_30	.621								
sk_45	.607								
sk_99	.607								
sk_43	.602								
sk_72	.597								
sk_66	.595								
sk_133	.583								
sk_101	.582								
sk_118	.573								
sk_34	.569								
sk_31	.567								
sk_16	.564								
sk_119	.558		-.302	.382					
sk_46	.552								
sk_48	.551								
sk_88	.551								
sk_28	.544								
sk_33	.540								.403
sk_98	.537								
sk_100	.534				.318				
sk_9	.532								
sk_120	.528			.312					
sk_115	.520		-.387						
sk_3	.510								

sk_111	.508			.347					
sk_134	.498								
sk_13	.496		.321						
sk_53	.494						-.329		
sk_106	.493								
sk_116	.493								
sk_49	.491				.310		-.357		
sk_82	.486								
sk_74	.483								
sk_5	.480								
sk_4	.473								
sk_15	.473								.442
sk_143	.472								
sk_90	.471								
sk_17	.466						.395		
sk_139	.463								
sk_87	.457		-.302		.404				
sk_63	.446	-.364							
sk_132	.445		.308	.328					
sk_127	.440					-.306	.326		
sk_55	.435	.434							
sk_113	.433								
sk_114	.433	-.310							
sk_18	.421				.305				
sk_131	.407	.405					.324		
sk_61	.394				-.323				
sk_71	.390						.337		
sk_70	.381				-.335				
sk_146	.339		.323	.320					
sk_110	.435	.513							
sk_36	.421	.507							
sk_41	.374	.494							
sk_44	.324	.473					.318		
sk_6	.392		.437						
sk_138	.332		.335	.309		.301			
sk_136			.345	.404					
sk_65	.368	.382				.437			

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a
a. 9 components extracted.

Rotated Component Matrix ^a									
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
sk_119	.696								
sk_115	.651								
sk_111	.605								
sk_116	.600								
sk_108	.590								
sk_113	.581								
sk_118	.577					.337			
sk_120	.533								
sk_98	.497								
sk_99	.418								
sk_90		.568							
sk_87		.560		.442					
sk_101		.531							
sk_114		.529							
sk_88		.521							

sk_100		.507							
sk_74		.504					.341		
sk_82		.445			.357				
sk_106	.375	.401							
sk_93		.345							
sk_5			.635						
sk_4			.597						
sk_3			.576						
sk_13			.518						
sk_6			.494				.360		
sk_9			.482						
sk_28			.457						
sk_30			.336						
sk_36				.658					
sk_41				.657					
sk_55				.646					
sk_65				.611					
sk_110				.603					
sk_18		.353		.511					
sk_61					.606				
sk_63					.587				
sk_70					.586				
sk_71					.580				
sk_16			.380		.494				
sk_62					.492				
sk_17			.383		.466				
sk_31					.353				
sk_49						.664			
sk_53						.645			
sk_66						.508			
sk_45						.458			
sk_48						.438			
sk_46			.362			.411			
sk_127							.608		
sk_44				.389			.606		
sk_34							.569		
sk_131				.428			.565		
sk_134							.502		
sk_133							.451		
sk_138								.737	
sk_146								.690	
sk_139								.687	
sk_136								.511	
sk_132								.425	
sk_143								.396	
sk_15									.639
sk_33									.611
sk_72					.379				.501
sk_43									.325

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a
a. Rotation converged in 8 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	.350	.372	.380	.306	.344	.328	.284	.234	.245
2	.006	-.205	.190	.774	-.323	-.127	.201	-.166	-.107
3	-.325	-.131	.282	-.213	.008	.093	.249	.312	.070

4	.423	-.251	-.069	-.196	-.413	-.051	-.065	.436	-.202
5	-.292	.390	-.107	.165	-.514	-.161	.144	.292	-.063
6	-.193	-.124	-.305	.397	.116	.225	-.209	.419	.267
7	-.007	-.126	-.359	.069	.278	-.143	.493	.234	.002
8	-.003	.124	.288	.173	.407	-.589	-.412	.229	-.370
9	.104	-.048	.109	-.059	-.141	-.519	-.107	-.015	.819

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

3.2. Факторска анализа просјечних скалних вриједности десет обиљежја квалитета (други ниво)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.930
Approx. Chi-Square	4554.108
Bartlett's Test of Sphericity df	45
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk1a	1.000	.614
sk2a	1.000	.624
sk3a	1.000	.711
sk4a	1.000	.686
sk5a	1.000	.568
sk6a	1.000	.549
sk7a	1.000	.740
sk8a	1.000	.671
sk9a	1.000	.644
sk10a	1.000	.289

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Total Variance Explained

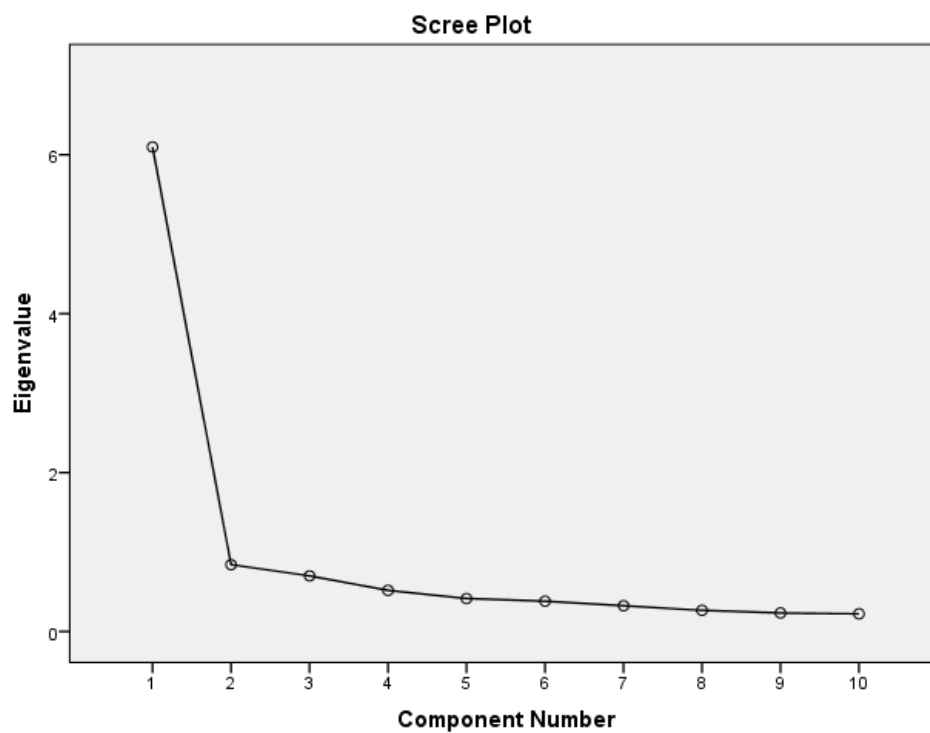
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	6.098	60.975	60.975	6.098	60.975
2	.842	8.417	69.393		
3	.700	7.001	76.394		
4	.518	5.178	81.572		
5	.415	4.146	85.718		
6	.382	3.821	89.539		
7	.325	3.245	92.784		
8	.266	2.662	95.447		
9	.233	2.330	97.776		
10	.222	2.224	100.000		

Total Variance Explained	
Component	Extraction Sums of Squared Loadings
	Cumulative %
1	60.975
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.166475	1.212611
2	1.113000	1.142889



Component Matrix^a

	Component
	1
sk1a	.784
sk2a	.790
sk3a	.843
sk4a	.828
sk5a	.754
sk6a	.741
sk7a	.860
sk8a	.819
sk9a	.803
sk10a	.537

Extraction Method:
Principal Component
Analysis.^a

a. 1 components
extracted.

3.3. Факторска анализа за сваки субскалер – обиљежје квалитета наставе (трећи ниво)

1. Јасно структурирање

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.872
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	1999.534
df	66
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_2	1.000	.539
sk_3	1.000	.480
sk_4	1.000	.475
sk_5	1.000	.444
sk_6	1.000	.466
sk_8	1.000	.677
sk_9	1.000	.698
sk_10	1.000	.442
sk_11	1.000	.441
sk_12	1.000	.462
sk_13	1.000	.475
sk_14	1.000	.461

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Total Variance Explained

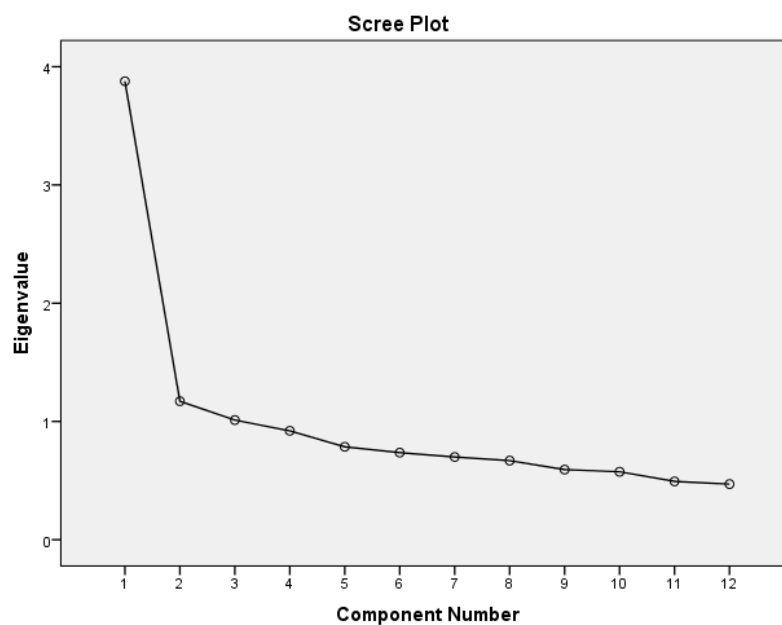
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3.877	32.309	32.309	3.877	32.309
2	1.171	9.758	42.066	1.171	9.758
3	1.012	8.431	50.497	1.012	8.431
4	.920	7.671	58.168		
5	.785	6.545	64.713		
6	.736	6.134	70.847		
7	.700	5.830	76.676		
8	.669	5.572	82.248		
9	.593	4.939	87.187		
10	.574	4.787	91.973		
11	.493	4.108	96.082		
12	.470	3.918	100.000		

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Cumulative %	Total
1	32.309	2.364
2	42.066	2.717
3	50.497	2.795
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.192514	1.231773
2	1.144595	1.175525
3	1.103781	1.133229

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_3	.670		
sk_5	.653		
sk_4	.643		
sk_13	.636		
sk_9	.623	-.430	-.354
sk_6	.588		
sk_14	.558		.382
sk_8	.553	-.490	-.361
sk_11	.538		.386
sk_2	.452	.514	
sk_10	.409	.461	
sk_12	.413		.467

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_2	.750		
sk_10	.679		
sk_4	.469		.329
sk_3	.400	-.368	
sk_5	.392		
sk_8		-.867	
sk_9		-.848	
sk_13		-.502	
sk_12			.673
sk_14			.656
sk_11			.650
sk_6			.570

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 12 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
sk_2	.732		
sk_10	.662		

sk_4	.590	-.350	.505
sk_3	.542	-.536	.424
sk_5	.533	-.452	.477
sk_9		-.834	
sk_8		-.816	
sk_13		-.631	.509
sk_14			.671
sk_11			.663
sk_12			.627
sk_6	.438		.626

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	-.263	.295
2	-.263	1.000	-.407
3	.295	-.407	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

2. Висок удио стварног времена учења

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.780
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	1573.462
df	55
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_16	1.000	.637
sk_17	1.000	.442
sk_19	1.000	.476
sk_21	1.000	.437
sk_23	1.000	.544
sk_24	1.000	.430
sk_26	1.000	.459
sk_27	1.000	.643
sk_28	1.000	.574
sk_29	1.000	.561
sk_30	1.000	.532

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

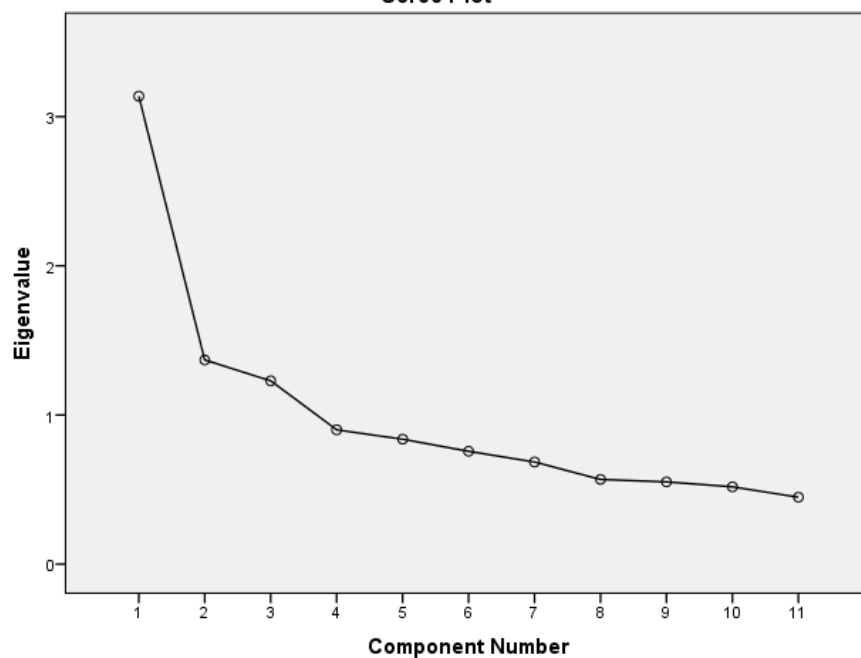
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3.137	28.520	28.520	3.137	28.520
2	1.369	12.445	40.965	1.369	12.445
3	1.229	11.171	52.136	1.229	11.171
4	.901	8.187	60.322		
5	.837	7.613	67.935		
6	.756	6.877	74.812		
7	.684	6.222	81.034		
8	.568	5.163	86.197		
9	.551	5.012	91.209		
10	.518	4.711	95.920		
11	.449	4.080	100.000		

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Cumulative %	Total
1	28.520	2.524
2	40.965	2.274
3	52.136	1.525
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Scree Plot

Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.184848	1.230100
2	1.132323	1.161882
3	1.092853	1.124048
4	1.058132	1.082466

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_28	.654		
sk_16	.648	-.461	
sk_29	.646		
sk_30	.616	-.312	
sk_17	.585		
sk_19	.535	-.395	
sk_26	.526	.425	
sk_24	.421	.410	
sk_27	.342	.419	.592
sk_23	.419	-.326	.511
sk_21	.344		.482

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_16	.797		
sk_19	.650		
sk_30	.630		
sk_17	.581		
sk_23	.577		.412
sk_28		.690	
sk_29		.678	
sk_24		.671	
sk_26		.605	
sk_27			.785
sk_21			.634

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 12 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
sk_16	.798		

sk_30	.665	.387	
sk_19	.651		
sk_17	.623		.315
sk_23	.565		.464
sk_28	.350	.737	
sk_29	.362	.725	
sk_24		.650	
sk_26		.628	.319
sk_27			.789
sk_21			.649

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	.249	.141
2	.249	1.000	.105
3	.141	.105	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

3. Подстицајна клима

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.844
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	1849.709
	df
	45
	Sig.
	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_31	1.000	.585
sk_32	1.000	.610
sk_34	1.000	.621
sk_35	1.000	.488
sk_37	1.000	.630
sk_38	1.000	.561
sk_42	1.000	.584
sk_44	1.000	.633
sk_45	1.000	.508
sk_43	1.000	.493

Extraction Method: Principal Component Analysis.

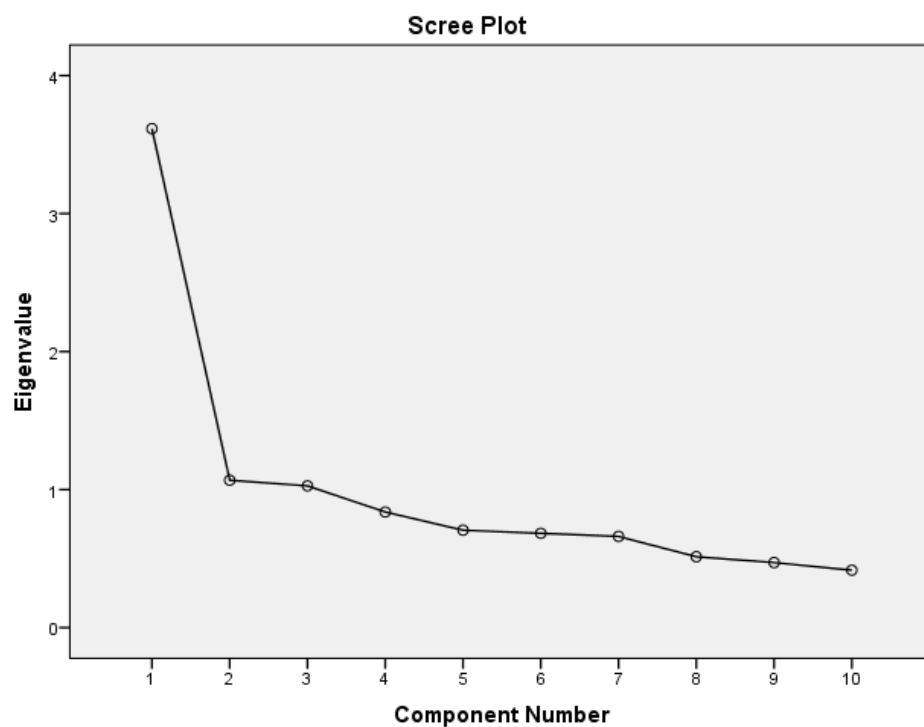
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3.616	36.155	36.155	3.616	36.155
2	1.068	10.680	46.836	1.068	10.680
3	1.027	10.271	57.107	1.027	10.271
4	.838	8.378	65.485		
5	.706	7.060	72.546		
6	.683	6.834	79.380		
7	.661	6.608	85.988		
8	.514	5.138	91.126		
9	.471	4.712	95.838		
10	.416	4.162	100.000		

Total Variance Explained			
Component	Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Cumulative %		Total
1		36.155	2.982
2		46.836	2.196
3		57.107	2.065
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.173016	1.218360
2	1.118891	1.152056

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_34	.712	.334	
sk_31	.712		
sk_38	.684		
sk_43	.674		
sk_32	.631		-.448
sk_45	.582		
sk_37	.537		.512
sk_35	.483	.464	
sk_44	.470	.623	
sk_42	.446		.563

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_32	.806		
sk_45	.724		
sk_31	.698		
sk_43	.543		
sk_44		.822	
sk_35		.679	
sk_34	.363	.581	
sk_42			.779
sk_37			.773
sk_38	.457		.461

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
sk_32	.769		
sk_31	.754	.310	.369
sk_45	.701		
sk_43	.646	.477	
sk_44		.792	
sk_34	.564	.708	

sk_35		.693	
sk_37	.304		.792
sk_42			.761
sk_38	.610		.614

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	.337	.337
2	.337	1.000	.262
3	.337	.262	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

4. Јасноћа садржаја

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.787
Approx. Chi-Square	1120.282
Bartlett's Test of Sphericity	df
	28
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_48	1.000	.488
sk_49	1.000	.582
sk_50	1.000	.554
sk_51	1.000	.434
sk_53	1.000	.559
sk_55	1.000	.597
sk_59	1.000	.531
sk_60	1.000	.384

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	2.687	33.585	33.585	2.687	33.585
2	1.442	18.024	51.609	1.442	18.024
3	.766	9.572	61.181		

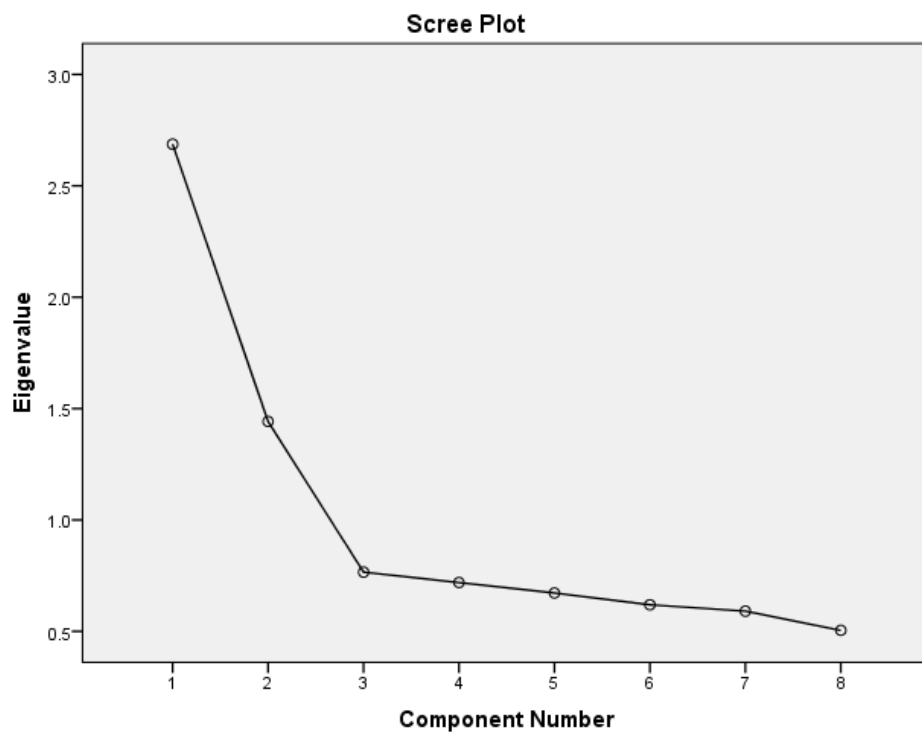
4	.719	8.986	70.167		
5	.672	8.402	78.569		
6	.619	7.743	86.312		
7	.591	7.382	93.694		
8	.504	6.306	100.000		

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings
	Cumulative %	Total
1	33.585	2.488
2	51.609	1.882
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.144552	1.186469
2	1.091076	1.116827
3	1.054086	1.084659

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
sk_53	.722	
sk_48	.690	
sk_49	.684	-.338
sk_51	.559	-.349
sk_60	.545	
sk_50	.424	.611
sk_59	.407	.604
sk_55	.515	.576

Extraction Method: Principal
Component Analysis.^a

a. 2 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component	
	1	2
sk_49	.770	
sk_53	.714	
sk_51	.674	
sk_48	.635	
sk_60	.630	
sk_55		.753
sk_50		.749
sk_59		.735

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with
Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 4
iterations.

Structure Matrix

	Component	
	1	2
sk_49	.762	
sk_53	.739	
sk_48	.676	.324
sk_51	.652	
sk_60	.618	
sk_55		.769
sk_50		.744
sk_59		.728

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with
Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2
1	1.000	.223

2	.223	1.000
---	------	-------

Extraction Method: Principal
Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser
Normalization.

5. Успостављање смисла комуникацијом

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.838
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2443.433
df	78
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_61	1.000	.466
sk_62	1.000	.488
sk_63	1.000	.470
sk_64	1.000	.492
sk_65	1.000	.571
sk_66	1.000	.499
sk_67	1.000	.438
sk_68	1.000	.591
sk_69	1.000	.624
sk_70	1.000	.449
sk_72	1.000	.561
sk_73	1.000	.577
sk_74	1.000	.453

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

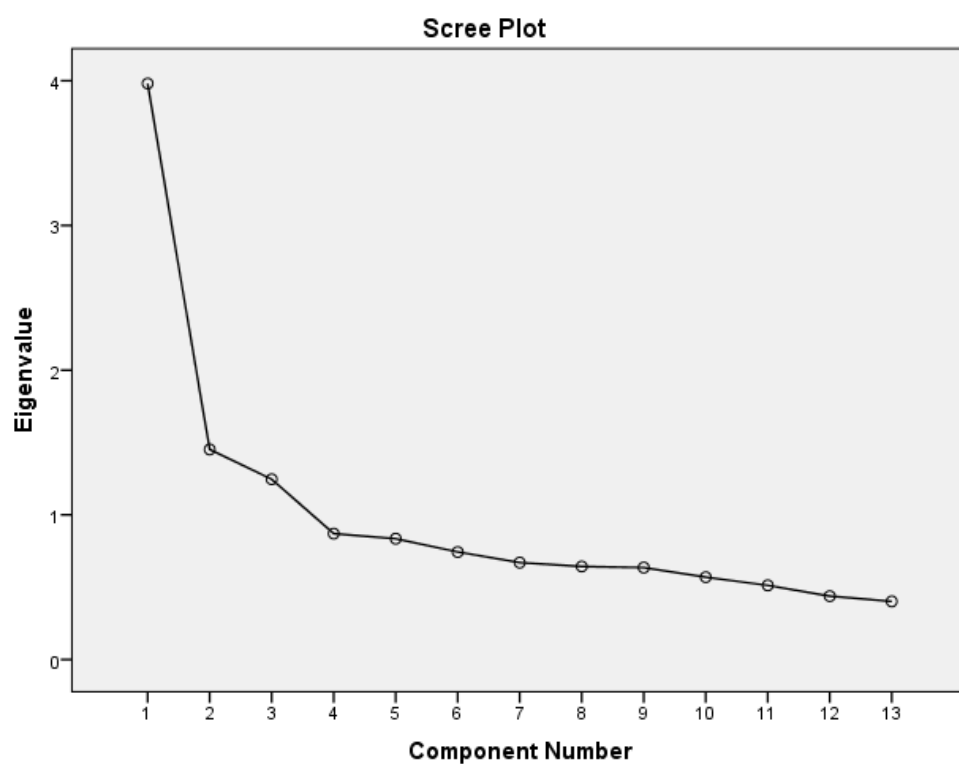
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3.981	30.623	30.623	3.981	30.623
2	1.452	11.169	41.792	1.452	11.169
3	1.246	9.587	51.379	1.246	9.587
4	.871	6.696	58.075		
5	.835	6.427	64.502		
6	.743	5.719	70.220		
7	.670	5.155	75.376		
8	.643	4.946	80.321		
9	.636	4.890	85.211		
10	.570	4.383	89.594		
11	.513	3.942	93.537		
12	.438	3.373	96.910		
13	.402	3.090	100.000		

Total Variance Explained		
Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Cumulative %	Total
1	30.623	3.321
2	41.792	2.587
3	51.379	1.857
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.206721	1.252552
2	1.155252	1.191936
3	1.117945	1.148149
4	1.082166	1.110982

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_62	.684		
sk_63	.668		
sk_68	.661	-.389	
sk_72	.648	-.324	
sk_66	.621	-.323	
sk_67	.567		-.321
sk_61	.557	.335	
sk_64	.552	.373	
sk_70	.540		-.396
sk_74	.513		.428
sk_73	.470	.469	.368
sk_65		-.665	
sk_69		.383	.661

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_64	.687		
sk_61	.666		
sk_67	.664		
sk_70	.638		
sk_63	.578		
sk_62	.568		
sk_65		-.788	
sk_68		-.659	
sk_72		-.643	
sk_66		-.596	
sk_69			.814
sk_73			.670
sk_74		-.313	.534

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 9 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
sk_64	.674		
sk_61	.663		
sk_67	.656		
sk_63	.655	-.353	
sk_62	.653	-.426	
sk_70	.621		
sk_68	.441	-.731	
sk_72	.392	-.707	
sk_65		-.703	

sk_66	.409	-.667	
sk_69			.769
sk_73	.390		.723
sk_74		-.387	.583

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	-.293	.242
2	-.293	1.000	-.100
3	.242	-.100	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

6. Разноликост метода

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.806
Approx. Chi-Square	1242.752
Bartlett's Test of Sphericity df	28
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_76	1.000	.429
sk_79	1.000	.554
sk_84	1.000	.394
sk_85	1.000	.652
sk_86	1.000	.467
sk_87	1.000	.509
sk_88	1.000	.638
sk_90	1.000	.525

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	2.894	36.173	36.173	2.894	36.173
2	1.272	15.897	52.070	1.272	15.897
3	.804	10.051	62.121		
4	.722	9.028	71.148		
5	.660	8.254	79.402		

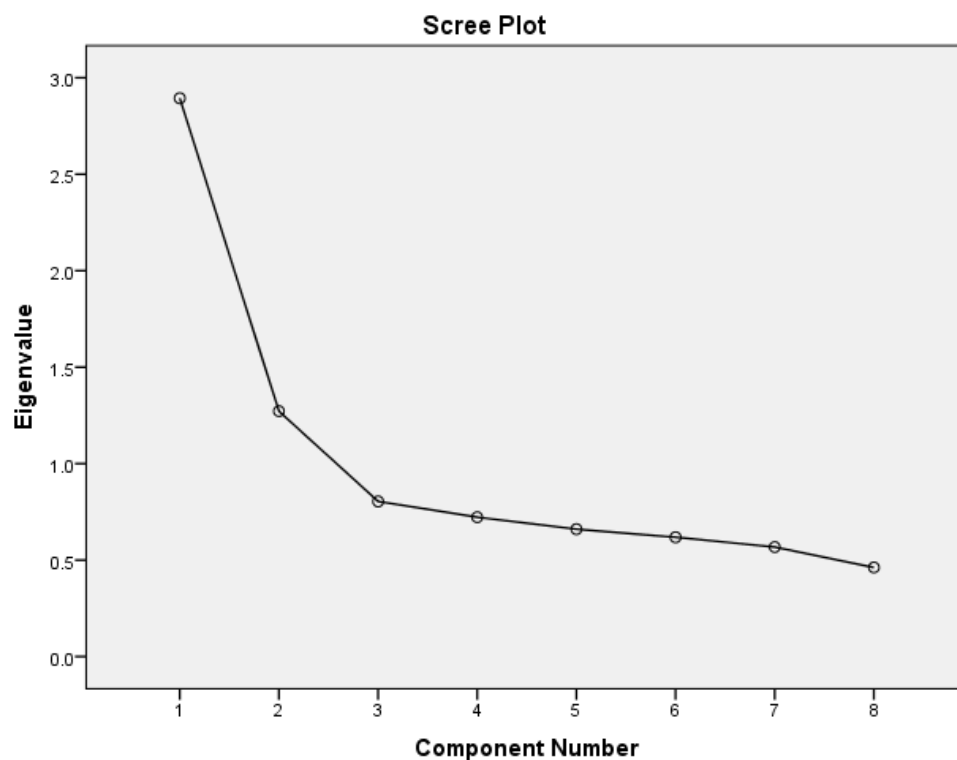
6	.618	7.729	87.131	
7	.568	7.095	94.227	
8	.462	5.773	100.000	

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings
	Cumulative %	Total
1	36.173	2.571
2	52.070	2.063
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.144552	1.186469
2	1.091076	1.116827
3	1.054086	1.084659

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
sk_88	.773	
sk_86	.634	
sk_84	.626	
sk_90	.624	-.368
sk_87	.559	-.443
sk_79	.557	.494
sk_76	.548	.358
sk_85	.436	.679

Extraction Method: Principal
Component Analysis.^a
a. 2 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component	
	1	2
sk_87	.745	
sk_90	.739	
sk_88	.729	
sk_86	.663	
sk_84	.440	.333
sk_85		.843
sk_79		.725
sk_76		.593

Extraction Method: Principal
Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with
Kaiser Normalization.^a
a. Rotation converged in 5
iterations.

Structure Matrix

	Component	
	1	2
sk_88	.781	.395
sk_90	.722	
sk_87	.698	
sk_86	.681	
sk_84	.542	.468
sk_85		.791
sk_79		.742
sk_76	.331	.639

Extraction Method: Principal
Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with
Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2
-----------	---	---

1	1.000	.306
2	.306	1.000

Extraction Method: Principal
Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser
Normalization.

7. Индивидуално подстицање

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.805
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	1861.255
df	45
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_91	1.000	.632
sk_92	1.000	.681
sk_93	1.000	.651
sk_94	1.000	.523
sk_100	1.000	.563
sk_101	1.000	.613
sk_102	1.000	.512
sk_103	1.000	.599
sk_104	1.000	.561
sk_99	1.000	.450

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3.334	33.340	33.340	3.334	33.340
2	1.367	13.673	47.013	1.367	13.673
3	1.084	10.840	57.853	1.084	10.840
4	.821	8.211	66.063		
5	.737	7.375	73.438		
6	.707	7.070	80.508		
7	.624	6.242	86.750		
8	.514	5.144	91.894		
9	.440	4.402	96.296		
10	.370	3.704	100.000		

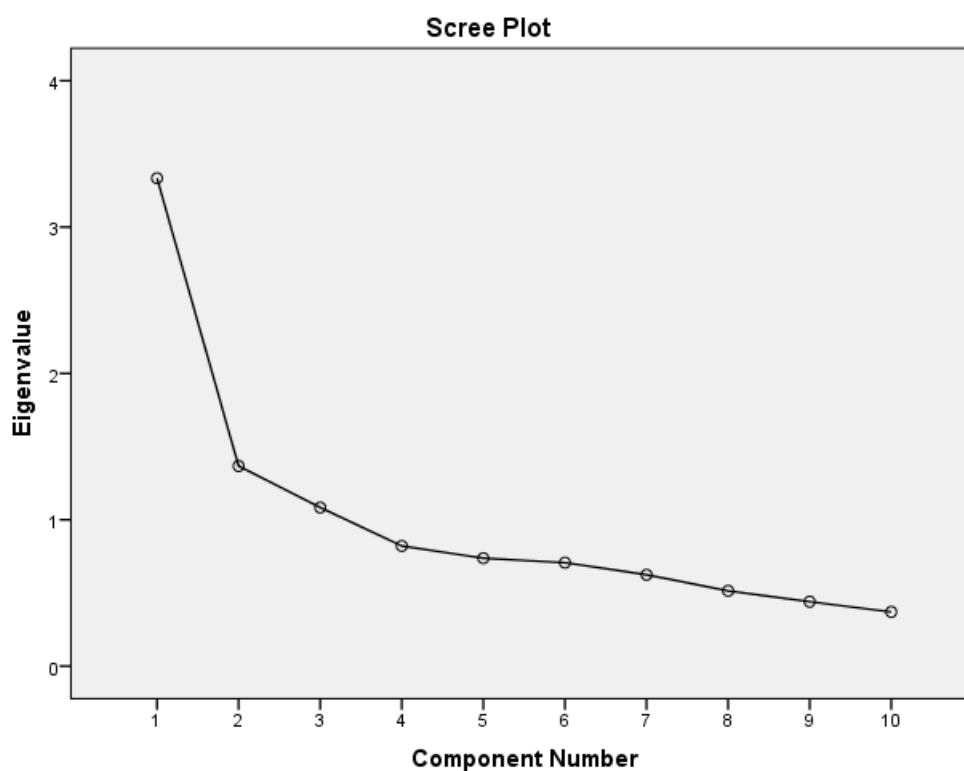
Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Cumulative %	Total

1	33.340	2.684
2	47.013	1.791
3	57.853	2.249
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelenigne/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.173016	1.218360
2	1.118891	1.152056
3	1.080349	1.115393
4	1.044220	1.062588

Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
sk_93	.728		-.328

sk_92	.720		-.390
sk_101	.691	-.323	
sk_91	.672		-.425
sk_100	.665		
sk_99	.613		
sk_102	.330	.634	
sk_104	.392	.599	
sk_94	.368	.526	.334
sk_103	.376		.617

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_91	.791		
sk_92	.786		
sk_93	.755		
sk_104		.739	
sk_94		.707	
sk_102		.686	
sk_103			.803
sk_100			.635
sk_101	.317		.635
sk_99	.312		.511

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 13 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
sk_92	.813	.320	
sk_91	.794		
sk_93	.794		.377
sk_104		.748	
sk_94		.708	
sk_102		.694	
sk_103			.733
sk_101	.499		.724
sk_100	.437		.712
sk_99	.462		.603

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	.223	.302
2	.223	1.000	.138
3	.302	.138	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser

Normalization.

8. Интелигентно вјежбање

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.885
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	2430.885
	df
	66
	Sig.
	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_106	1.000	.495
sk_107	1.000	.515
sk_108	1.000	.539
sk_109	1.000	.486
sk_110	1.000	.592
sk_112	1.000	.733
sk_113	1.000	.475
sk_117	1.000	.737
sk_120	1.000	.433
sk_118	1.000	.472
sk_119	1.000	.549
sk_116	1.000	.475

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

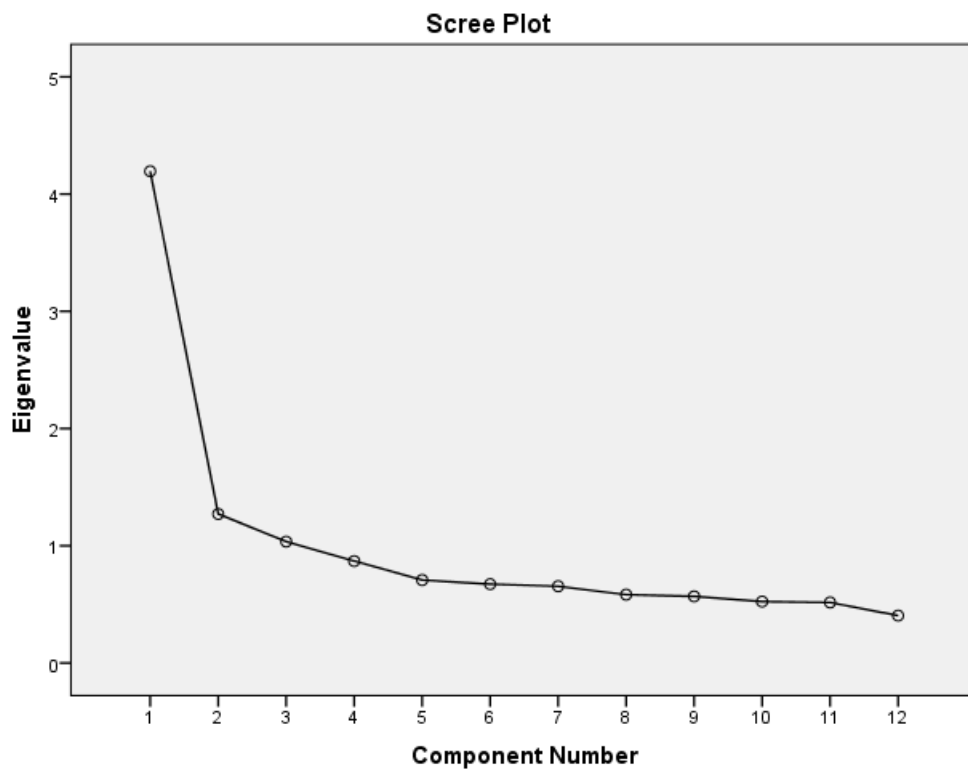
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	4.195	34.957	34.957	4.195	34.957
2	1.271	10.594	45.550	1.271	10.594
3	1.035	8.626	54.176	1.035	8.626
4	.869	7.245	61.420		
5	.707	5.894	67.315		
6	.672	5.604	72.918		
7	.655	5.455	78.373		
8	.583	4.855	83.228		
9	.569	4.740	87.968		
10	.524	4.364	92.332		
11	.516	4.301	96.633		
12	.404	3.367	100.000		

Total Variance Explained		
Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Cumulative %	Total
1	34.957	3.883
2	45.550	1.813
3	54.176	2.036
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.192514	1.231773
2	1.144595	1.175525
3	1.103781	1.133229

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_119	.740		
sk_108	.725		
sk_118	.681		
sk_107	.654		
sk_120	.652		
sk_116	.631		
sk_109	.621		
sk_106	.583	-.304	
sk_113	.580		.372
sk_117		.829	
sk_110	.453	.618	
sk_112	.317		.759

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_106	.738		
sk_107	.732		
sk_109	.731		
sk_108	.674		
sk_119	.583		
sk_120	.582		
sk_118	.582		
sk_117		.885	
sk_110		.711	
sk_112			.898
sk_113			.533
sk_116	.330		.429

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 7 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
sk_108	.724		.331
sk_107	.707		
sk_119	.692	.357	.417
sk_109	.689		
sk_106	.671		
sk_118	.658		.402
sk_120	.640		
sk_117		.839	
sk_110	.346	.747	

sk_112			.830
sk_113	.455		.633
sk_116	.517	.332	.569

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	.243	.335
2	.243	1.000	.165
3	.335	.165	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

9. Јасноћа подстигнућа

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.831
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	1699.587
	df
	55
	Sig.
	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_121	1.000	.494
sk_122	1.000	.445
sk_123	1.000	.549
sk_125	1.000	.581
sk_128	1.000	.508
sk_131	1.000	.524
sk_132	1.000	.665
sk_133	1.000	.551
sk_134	1.000	.504
sk_135	1.000	.595
sk_130	1.000	.496

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3.365	30.590	30.590	3.365	30.590
2	1.446	13.146	43.736	1.446	13.146
3	1.102	10.018	53.754	1.102	10.018
4	.814	7.401	61.156		

5	.709	6.442	67.598	
6	.684	6.217	73.814	
7	.663	6.031	79.845	
8	.615	5.590	85.436	
9	.582	5.294	90.730	
10	.529	4.810	95.539	
11	.491	4.461	100.000	

Total Variance Explained		
Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Cumulative %	Total
1	30.590	2.539
2	43.736	1.817
3	53.754	2.661
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.184848	1.230100
2	1.132323	1.161882
3	1.092853	1.124048
4	1.058132	1.082466

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_133	.683		
sk_134	.668		
sk_130	.642		
sk_128	.628		-.306
sk_121	.602		-.350
sk_132	.579		-.574
sk_135	.571	-.392	.341
sk_123	.486	-.483	
sk_131	.479	.419	.344
sk_122		.629	
sk_125	.351	.621	

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_135	.786		
sk_123	.755		
sk_133	.635		
sk_134	.572		
sk_125		.763	
sk_131		.661	
sk_122		.655	
sk_132			-.874
sk_121			-.664
sk_128			-.657
sk_130			-.614

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 7 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
sk_135	.771		
sk_123	.724		
sk_133	.713		-.442

sk_134	.654	.311	-.424
sk_125		.762	
sk_131	.315	.683	
sk_122		.641	
sk_132			-.800
sk_128			-.701
sk_121	.365		-.687
sk_130	.327	.323	-.683

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	.115	-.378
2	.115	1.000	-.253
3	-.378	-.253	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

10. Подстицајна околина

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.876
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2956.651
df	91
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
sk_136	1.000	.657
sk_137	1.000	.525
sk_138	1.000	.455
sk_139	1.000	.510
sk_140	1.000	.599
sk_142	1.000	.482
sk_143	1.000	.434
sk_144	1.000	.415
sk_145	1.000	.516
sk_146	1.000	.463
sk_147	1.000	.620
sk_148	1.000	.529
sk_149	1.000	.481
sk_150	1.000	.447

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

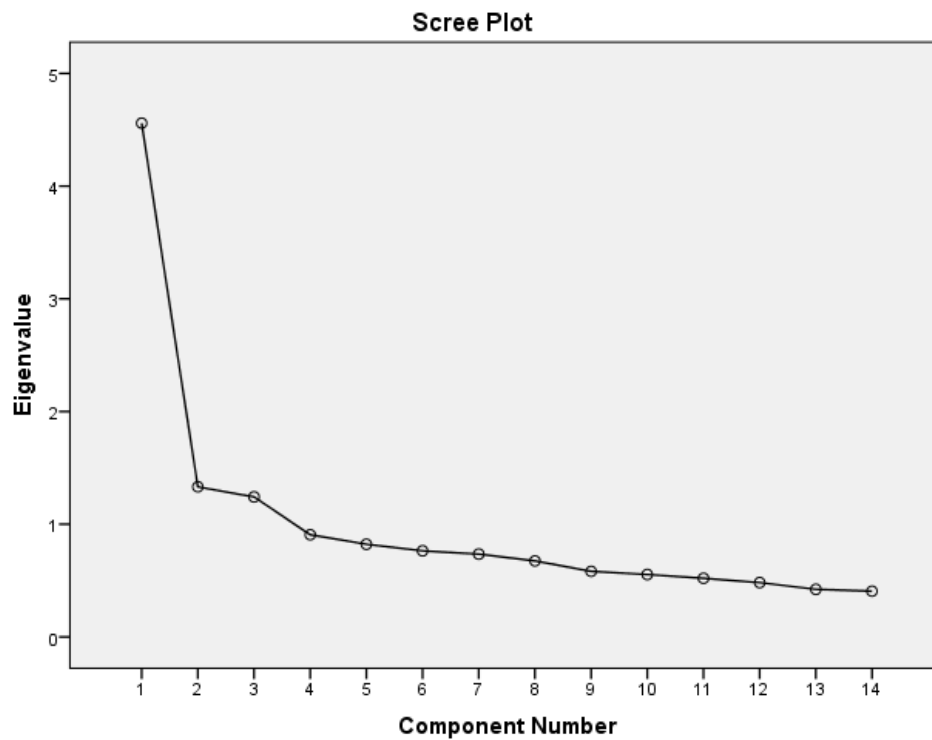
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	4.559	32.564	32.564	4.559	32.564
2	1.332	9.512	42.076	1.332	9.512
3	1.242	8.874	50.950	1.242	8.874
4	.907	6.476	57.426		
5	.822	5.870	63.296		
6	.764	5.457	68.753		
7	.735	5.248	74.001		
8	.675	4.819	78.820		
9	.582	4.154	82.974		
10	.554	3.956	86.930		
11	.520	3.716	90.645		
12	.482	3.444	94.089		
13	.422	3.014	97.104		
14	.405	2.896	100.000		

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Cumulative %	Total
1	32.564	3.986
2	42.076	1.324
3	50.950	3.076
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenvalue
1	1.215972	1.257103
2	1.166967	1.203638
3	1.130385	1.157270
4	1.097720	1.120980

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_148	.710		
sk_139	.698		
sk_138	.668		
sk_149	.667		
sk_146	.666		
sk_145	.643		
sk_142	.635		
sk_150	.586		
sk_143	.563		.327
sk_137	.536		-.458
sk_144	.471	-.328	
sk_147		.718	.317
sk_140		.700	.329
sk_136	.496		-.597

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a
a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
sk_145	.725		
sk_142	.690		
sk_143	.686		
sk_144	.669		
sk_148	.588		
sk_146	.556		
sk_139	.508		-.310
sk_138	.501		
sk_147		.786	
sk_140		.776	
sk_136			-.862
sk_137			-.727
sk_150			-.582
sk_149	.335		-.490

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 8 iterations.

Structure Matrix

	Component		
	1	2	3
sk_145	.717		
sk_142	.693		
sk_148	.684		-.466
sk_143	.652		
sk_146	.639		-.439
sk_139	.630		-.522
sk_138	.612		-.486
sk_144	.599		
sk_147		.782	
sk_140		.773	
sk_136			-.797
sk_137			-.723
sk_150	.398		-.650
sk_149	.528		-.621

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3
1	1.000	.000	-.395
2	.000	1.000	-.068
3	-.395	-.068	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

3.4. Матрице факторског склопа са унесеним ставкама у сврху интерпретације и именовања фактора (трећи ниво)

1. Јасно структурирање

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
2. На испиту наставници испитују и градиво које није предифињено наставним програмом.	.750		
10. Студентима често није јасно које су њихове предиспитне обавезе у оквиру наставног предмета	.679		
4. Наставници се обично придржавају онога што су претходно најавили студентима.	.469		.329
3. На часовима студенти добијају јасне и прецизне задатке.	.400	-.368	
5. Настава тече мирно, по најављеном плану, а не конфузно и ужурбано.	.392		
8. На почетку часа наставници обично саопштавају шта је циљ и смисао тог часа и на који начин ће се радити.		-.867	
9. Настава је добро структурирана, тако да се тачно зна кад је увод, кад главни дио, а кад завршни дио часа.		-.848	
13. Наставници на часовима успјешно воде наставу и држе све конце у својим рукама.		-.502	
12. Понекад наставници мијењају унапријед саопштена правила, али то коректно и увјерљиво образложу.			.673
14. Организацијски послови у настави (припрема презентација, биљежење присутности на настави, подјела у групе и сл.) обављају се брзо и ефикасно.			.656
11. На почетку семестра наставници информишу студенте о садржајима који ће се учити.			.650
6. Студенти се на вријеме обавјештавају о терминима колоквија и испита.			.570

2. Висок удно стварног времена учења

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
16. Студенти су активни на часовима, јер им је настава занимљива.	.797		
19. На настави не влада досадна и монотонија.	.650		
30. Часови су ефикасни, студенти много науче на самом часу, па им је лакше учити и понављати код куће.	.630		
17. Студенти успјешно рјешавају постављене задатке на часовима.	.581		
23. Студенти долазе припремљени на часове (редовно уче „старо“ градиво које је услов за разумијевање „новог“ градива).	.577		.412
28. Наставници су добро припремљени за реализацију наставе.		.690	
29. Наставници су током часа усмјерени и фокусирани на тему часа, без непотребног ширења садржаја теме.		.678	
24. Дешава се да наставници одлутају од садржаја теме која се ради на часу.		.671	
26. Наставници долазе на наставу тачно према распореду.		.605	
27. Студенти долазе на наставу тачно према распореду.			.785

21. На часовима су ријетка ометања дисциплине.			.634
--	--	--	------

3. Подстицајна клима

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
32. Студенти се на часовима осјећају сретно, пријатно и опуштено.	.806		
45. Наставници имају вјештину да тешке и апстарктне садржаје учине занимљивим и привлачним.	.724		
31. Између наставника и студената постоји међусобно уважавање и повјерење.	.698		
43. У комуникацији са студентима наставници уважавају њихове ставове и потребе.	.543		
44. Наставници не уважавају једнако све студенте, већ имају своје „омиљене и неомиљене“ студенте.		.822	
35. Наставници не врше дискриминацију студената без обзира на пол, националност, религијску одређеност и сл.		.679	
34. Наставници су праведни приликом вредновања рада студената.	.363	.581	
42. Студенти се опходе према наставницима културно и с поштовањем.			.779
37. Између студената су изграђени колегијални и пријатељски односи.			.773
38. Наставници подстичу сарадњу, разумијевање и узајамно поштовање међу студентима.	.457		.461

4. Јасноћа садржаја

Ставке	Компоненте	
	1	2
49. У оквиру наставног предмета студентима је јасно наглашено који наставни садржаји су „више важни“ а који „мање важни“.	.770	
53. Током обраде нових наставних садржаја наставници наглашавају кључне појмове и идеје које треба усвојити.	.714	
51. Сложеније наставне садржаје наставници приближавају студентима помоћу слика, цртежа, модела, макета и сличних средстава.	.674	
48. Наставник током предавања повезује нове наставне садржаје са садржајима који су претходно обрађени у оквиру тог н. предмета.	.635	
60. Наставни садржаји који се обрађују на једном часу јасно су подијељени на мање смислене цјелине.	.630	
55. Задаци које студенти добијају у настави су нејасни и вишесмислени.		.753
50. Записи на табли током часа су конфузни и неуредни.		.749
59. Наставни садржаји у оквиру једног наставног предмета су исцјепкани на дијелове од којих се не може саставити једна цјелина.		.735

5. Успостављање смисла комуникацијом

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
64. Студенти су способни да објективно вреднују резултате свог учења.	.687		
61. Студенти пажљиво прате наставу и учествују у њој.	.666		
67. Студенти самостално повезују претходне наставне теме са новом наставном темом у једну цјелину.	.664		
70. Студенти умију да искажу личне ставове и процјене о ономе што се учи у настави.	.638		
63. Студенти дају наставницима повратне информације о властитом напретку и потешкоћама у учењу.	.578		
62. Настава потиче и развија стручне и професионалне интересе студената.	.568		
65. Студентима није дозвољено да дају приједлоге како унаприједити наставу.		-.788	
68. Наставници и студенти дискутују о проблемима који се јављају током наставе.		-.659	
72. Наставници и студенти се договарају о томе како побољшати наставу.		-.643	
66. Наставници потичу студенте да трагају за смислом онога што се учи.		-.596	
69. Студентима је важније да прикупе што више бодова на предиспитним обавезама, него да развијају своје стручне компетенције.			.814
73. Студенти долазе на наставу јер желе да науче, а не да добију бодове за присуство настави.			.670
74. Наставник не прелази на обраду нових садржаја док се не увјери да је већина студената усвојила претходне садржаје.		-.313	.534

6. Разноликост метода

Ставке	Компоненте	
	1	2
87. Настава на факултету се доминатно своди на сухопарна предавања.	.745	
90. Практична настава је квалитетно организована.	.739	
88. Факултетска настава се одликује комбинацијом различитих начина рада.	.729	
86. На часовима се остварује учење посредством експеримента, огледа или симулација.	.663	
84. У оквиру практичне наставе студенти се оспособљавају за професионалне вјештине.	.440	.333
85. На часовима студенти излажу пред својим колегицама и колегама реферате, семинарске и сличне радове.		.843
79. Понекад студенти задатке на часовима извршавају интерактивно, у групи или пару.		.725
76. Наставникова предавања су често прожета разговором и дискусијом са студентима.		.593

7. Индивидуално подстицање

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
91. У настави студенти добијају задатке прилагођене њиховим способностима.	.791		
92. Наставник има стрпљења у раду са студентима којима су потребна додатна појашњења.	.786		
93. Наставник своја предавања успјешно прилагођава свим студентима.	.755		
104. Наставник не уважава разумијевање наставног градива које студенти исказују, не прихвата мишљење студената.		.739	
94. Наставник намеће студентима само властито виђење и разумијевање наставних садржаја.		.707	
102. Питања на испитима/колоквијима су претешка.		.686	
103. Студенти имају слободу да бирају литературу за учење, не намеће им се све.			.803
100. Универзитетски уџбеници су прилагођени предзнањима и способностима студената.			.635
101. Садржаји учења прилагођени су интересовањима и потребама студената.	.317		.635
99. У цјелини гледано, у настави се подстиче осјећај властите вриједности студената.	.312		.511

8. Интелигентно вјежбање

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
106. Студенти вјежбају и на часовима предавања, а не само на часовима вјежби.	.738		
107. Студенти имају довољно времена за рјешавање задатака на часовима.	.732		
109. Успјех студената у вјежбању се похваљује.	.731		
108. Задаци које студенти рјешавају у настави доприносе проширивању и продубљивању њихових знања.	.674		
119. Вјежбање у настави доприноси трајнијем разумијевању обрађених садржаја.	.583		
120. Вјежбање траје временски оптимално, није ни предуго ни прекратко.	.582		
118. Вјежбањем у настави се повезују нови наставни садржаји са садржајима који су претходно обрађени.	.582		
117. Наставник непримјерено критикује студенте уколико погрешно одраде вјежбу.		.885	
110. Упутства за вјежбање у настави су непрецизна и нејасана.		.711	
112. Вјежбање у оквиру факултетске наставе редовно се ослања на теоријска предавања.			.898
113. За вријеме вјежбања влада мирна и угодна радна атмосфера.			.533
116. Вјежбе су увијек у вези с основним и кључним, а не споредним идејама и појмовима садржаја који се учи.	.330		.429

9. Јасноћа подстигнућа

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
135. Наставници подржавају и подстичу облике самопровјеравања и самооцјењивања студената.	.786		
123. Наставници уважавају приједлоге студената о принципима и начинима вредновања.	.755		
133. Наставников приступ оцјењивању дјелује мотивационо, покреће студента на континуирано залагање и интензивнији развој потенцијала.	.635		
134. Наставници и њихови асистенти имају усаглашене критеријуме оцјењивања.	.572		
125. Наставници се не придржавају правила оцјењивања која су претходно сами најавили.		.763	
131. На завршном испиту оцјена зависи од тренутног расположења наставника.		.661	
122. Након објаве резултата писменог испита, студенти немају могућност увида у оцјењене тестове.		.655	
132. Студенти се благовремено обавјештавају о терминима одржавања испита.			-.874
121. Наставник благовремено информисе студенте о постигнућима која се очекују.			-.664
128. Студенти су упознати с критеријумима и нормама оцјењивања.			-.657
130. Испитним питањима обухваћени су суштински елементи наставног градива.			-.614

10. Припремљена околина

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
145. На факултету је студентима обезбјеђен квалитетан и брз приступ интернету.	.725		
142. Факултет има властити рачунско-информацини центар који је студентима свакодневно доступан.	.690		
143. Наставници испољавају завидан ниво знања и вјештина у примјени савремених наставних технологија.	.686		
144. Зидови учионица опремљени су квалитетним и функционалним шемама, скицама и цртежима.	.669		
148. На факултету студенти имају приступ примјерено уређеном простору за одмор и разоноду.	.588		
146. Студентима је на располагању квалитетан простор за самостално учење, нпр. факултетска читаоница.	.556		
139. Наставна средства и помагала тако се примјењују да омогућавају лакше упознавање са новим појмовима и идејама.	.508		-.310
138. У факултетској библиотеци студенти имају приступ савременој научној и стручној литератури.	.501		
147. Универзитетски уџбеници нису у функцији развијања компетенција предвиђених наставним програмом.		.786	
140. Постојећа материјално-техничка средства се не користе сврсисходно у настави.		.776	
136. Учионице су уредне и поспремљене.			-.862
137. Зими је на факултету обезбјеђено квалитетно гријање.			-.727

150. Већина учионица има функционалну опрему за power point презентације.			-.582
149. За вријеме великих врућина у учионицама је обезбјеђено квалитетно хлађење.	.335		-.490

Прилог 4

1. Релијабилност скале прије факторске анализе (150 ставки)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	689	79.6
	Excluded ^a	177	20.4
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.967	150

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_1	489.00	3662.436	.474	.966
sk_2	489.17	3662.339	.375	.966
sk_3	489.14	3662.659	.489	.966
sk_4	489.05	3662.420	.449	.966
sk_5	489.27	3661.132	.448	.966
sk_6	488.75	3660.496	.396	.966
sk_7	488.57	3671.088	.384	.966
sk_8	489.38	3661.352	.413	.966
sk_9	489.66	3657.772	.486	.966
sk_10	489.58	3670.415	.328	.967
sk_11	488.53	3676.342	.378	.966
sk_12	489.15	3690.771	.235	.967
sk_13	489.23	3663.456	.476	.966
sk_14	489.03	3671.257	.415	.966
sk_15	489.48	3656.433	.442	.966
sk_16	489.76	3655.838	.509	.966
sk_17	489.28	3673.043	.423	.966
sk_18	489.76	3665.776	.396	.966
sk_19	489.86	3662.069	.436	.966
sk_20	489.58	3693.939	.161	.967
sk_21	489.11	3688.397	.211	.967
sk_22	489.56	3644.179	.539	.966
sk_23	490.29	3689.600	.228	.967

sk_24	490.00	3685.696	.240	.967
sk_25	489.17	3663.942	.447	.966
sk_26	489.00	3664.520	.403	.966
sk_27	489.10	3703.105	.096	.967
sk_28	488.88	3666.466	.513	.966
sk_29	489.43	3661.094	.493	.966
sk_30	489.49	3645.146	.573	.966
sk_31	488.99	3654.013	.550	.966
sk_32	489.58	3646.514	.573	.966
sk_33	489.43	3645.823	.516	.966
sk_34	489.48	3645.238	.545	.966
sk_35	488.55	3675.867	.323	.967
sk_36	488.98	3664.050	.438	.966
sk_37	489.03	3672.543	.349	.966
sk_38	489.12	3654.942	.556	.966
sk_39	488.61	3665.556	.510	.966
sk_40	488.90	3666.850	.410	.966
sk_41	489.14	3673.908	.392	.966
sk_42	488.49	3689.303	.281	.967
sk_43	489.15	3654.023	.583	.966
sk_44	489.67	3667.537	.335	.967
sk_45	489.44	3652.831	.569	.966
sk_46	489.24	3655.071	.532	.966
sk_47	488.95	3657.896	.581	.966
sk_48	488.80	3665.628	.526	.966
sk_49	489.21	3656.152	.492	.966
sk_50	489.13	3676.602	.304	.967
sk_51	489.20	3661.157	.430	.966
sk_52	489.29	3724.925	-.088	.967
sk_53	488.94	3670.234	.469	.966
sk_54	489.22	3667.433	.413	.966
sk_55	489.19	3667.503	.438	.966
sk_56	489.17	3684.538	.267	.967
sk_57	489.28	3656.067	.520	.966
sk_58	489.44	3661.342	.427	.966
sk_59	489.29	3679.899	.315	.967
sk_60	489.33	3668.890	.454	.966
sk_61	489.52	3674.122	.364	.966
sk_62	489.18	3651.366	.583	.966
sk_63	489.56	3664.538	.431	.966
sk_64	489.22	3687.333	.256	.967
sk_65	489.28	3664.787	.387	.966
sk_66	489.19	3648.499	.576	.966
sk_67	489.25	3679.789	.349	.966
sk_68	489.29	3652.191	.548	.966
sk_69	490.54	3698.798	.141	.967
sk_70	489.12	3678.675	.355	.966
sk_71	489.52	3671.738	.352	.966
sk_72	489.83	3648.854	.562	.966
sk_73	489.94	3673.722	.337	.966
sk_74	490.33	3664.231	.449	.966
sk_75	489.15	3678.892	.305	.967
sk_76	489.15	3657.836	.511	.966
sk_77	489.07	3662.301	.460	.966
sk_78	489.51	3664.305	.359	.966
sk_79	488.77	3682.825	.273	.967
sk_80	489.12	3671.690	.342	.966
sk_81	489.62	3664.727	.335	.967
sk_82	489.65	3657.197	.468	.966
sk_83	489.75	3680.927	.227	.967

sk_84	489.15	3663.395	.398	.966
sk_85	488.63	3684.132	.251	.967
sk_86	489.81	3675.496	.289	.967
sk_87	489.95	3655.903	.450	.966
sk_88	489.34	3652.049	.528	.966
sk_89	489.39	3668.720	.395	.966
sk_90	489.59	3656.788	.415	.966
sk_91	489.35	3655.349	.515	.966
sk_92	489.38	3645.510	.612	.966
sk_93	489.45	3646.425	.621	.966
sk_94	489.62	3677.485	.326	.967
sk_95	489.00	3661.638	.488	.966
sk_96	489.99	3708.496	.054	.967
sk_97	489.51	3670.802	.327	.967
sk_98	489.28	3661.994	.512	.966
sk_99	489.36	3652.105	.581	.966
sk_100	489.60	3648.067	.517	.966
sk_101	489.70	3651.065	.569	.966
sk_102	489.48	3683.794	.280	.967
sk_103	490.16	3679.194	.257	.967
sk_104	489.28	3673.936	.388	.966
sk_105	489.23	3680.487	.368	.966
sk_106	489.49	3656.221	.457	.966
sk_107	489.33	3655.266	.526	.966
sk_108	489.11	3649.154	.612	.966
sk_109	489.31	3647.999	.545	.966
sk_110	489.18	3667.190	.445	.966
sk_111	489.01	3666.945	.470	.966
sk_112	488.97	3695.764	.189	.967
sk_113	489.05	3671.679	.405	.966
sk_114	489.89	3669.692	.384	.966
sk_115	489.09	3666.092	.498	.966
sk_116	489.18	3666.008	.474	.966
sk_117	489.01	3688.850	.210	.967
sk_118	489.19	3655.690	.564	.966
sk_119	489.04	3659.102	.535	.966
sk_120	489.09	3658.511	.495	.966
sk_121	489.22	3658.883	.530	.966
sk_122	489.25	3684.744	.190	.967
sk_123	489.89	3668.519	.400	.966
sk_124	489.16	3654.357	.433	.966
sk_125	489.29	3679.469	.273	.967
sk_126	489.46	3675.077	.308	.967
sk_127	489.38	3665.925	.436	.966
sk_128	488.90	3662.781	.468	.966
sk_129	489.19	3672.019	.389	.966
sk_130	489.20	3654.742	.517	.966
sk_131	489.62	3660.523	.424	.966
sk_132	488.89	3664.042	.447	.966
sk_133	489.59	3652.335	.560	.966
sk_134	489.53	3656.006	.472	.966
sk_135	489.73	3668.426	.398	.966
sk_136	488.84	3674.781	.318	.967
sk_137	489.03	3674.361	.272	.967
sk_138	489.29	3665.492	.351	.966
sk_139	489.30	3657.640	.486	.966
sk_140	489.58	3694.302	.175	.967
sk_141	489.30	3668.643	.383	.966
sk_142	489.43	3682.658	.206	.967
sk_143	489.55	3659.838	.465	.966

sk_144	490.18	3680.488	.259	.967
sk_145	489.83	3679.685	.232	.967
sk_146	489.16	3660.421	.360	.966
sk_147	489.47	3699.994	.146	.967
sk_148	489.97	3675.686	.259	.967
sk_149	489.85	3669.728	.283	.967
sk_150	489.13	3676.467	.259	.967

2. Релијабилност скале након спроведене факторске анализе (64 ставке; за сваки од девет фактора и укупно)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	838	96.8
	Excluded ^a	28	3.2
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.857	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_119	31.14	27.611	.666	.835
sk_115	31.22	28.388	.603	.841
sk_111	31.13	28.839	.546	.846
sk_116	31.30	28.698	.546	.846
sk_108	31.22	27.576	.636	.838
sk_113	31.18	29.151	.480	.851
sk_118	31.31	28.175	.589	.842
sk_120	31.19	28.341	.526	.848
sk_98	31.41	28.701	.533	.847
sk_99	31.47	28.673	.516	.848

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	845	97.6
	Excluded ^a	21	2.4
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.822	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_90	26.21	32.827	.487	.809
sk_87	26.54	33.511	.469	.810
sk_101	26.29	33.328	.591	.798
sk_114	26.44	34.059	.484	.808
sk_88	25.96	32.963	.574	.799
sk_100	26.20	33.170	.514	.805
sk_74	26.91	34.381	.473	.809
sk_82	26.23	33.959	.465	.810
sk_106	26.09	33.440	.487	.808
sk_93	26.05	34.038	.534	.804

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	844	97.5
Excluded ^a	22	2.5
Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.792	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_5	23.90	19.559	.532	.763
sk_4	23.71	19.662	.534	.763
sk_3	23.79	19.999	.541	.763
sk_13	23.84	20.145	.525	.765
sk_6	23.42	19.314	.442	.782
sk_9	24.27	19.985	.498	.769
sk_28	23.52	20.824	.516	.768
sk_30	24.09	20.321	.438	.779

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	847	97.8
Excluded ^a	19	2.2
Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.760	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_36	16.46	10.903	.553	.711
sk_41	16.61	11.390	.531	.718
sk_55	16.70	11.022	.568	.708
sk_65	16.77	10.958	.453	.740
sk_110	16.67	11.376	.516	.722
sk_18	17.24	11.421	.410	.751

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	850	98.2
Excluded ^a	16	1.8
Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.785	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_61	22.82	17.590	.515	.757
sk_63	22.85	17.372	.514	.757
sk_70	22.41	18.414	.452	.767
sk_71	22.80	17.722	.428	.772
sk_16	23.06	17.349	.535	.753
sk_62	22.47	17.300	.567	.748
sk_17	22.61	18.570	.448	.768
sk_31	22.30	18.084	.456	.766

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	848	97.9
Excluded ^a	18	2.1
Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.786	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_49	17.38	10.108	.553	.749
sk_53	17.11	10.902	.568	.747
sk_66	17.35	10.327	.528	.756
sk_45	17.62	10.496	.547	.750
sk_48	16.98	11.154	.527	.756
sk_46	17.40	10.683	.502	.761

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	826	95.4
	Excluded ^a	40	4.6
	Total	866	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.745	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_127	15.16	12.979	.482	.710
sk_44	15.47	12.080	.444	.722
sk_34	15.25	11.766	.576	.681
sk_131	15.43	12.387	.471	.712
sk_134	15.31	12.594	.464	.714
sk_133	15.37	12.977	.472	.712

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	846	97.7
	Excluded ^a	20	2.3
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.738	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_138	17.39	12.076	.543	.680
sk_146	17.25	11.872	.503	.694
sk_139	17.41	12.560	.601	.667
sk_136	16.97	13.555	.392	.724
sk_132	17.02	13.984	.404	.720
sk_143	17.65	13.675	.418	.716

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	849	98.0
	Excluded ^a	17	2.0
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.722	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_15	9.42	5.206	.519	.656
sk_33	9.36	4.872	.590	.609
sk_72	9.78	5.680	.497	.668
sk_43	9.09	6.266	.445	.698

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	759	87.6
	Excluded ^a	107	12.4
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.949	64

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_119	206.24	898.597	.522	.948
sk_115	206.30	901.636	.489	.948
sk_111	206.22	901.468	.482	.948
sk_116	206.39	902.417	.461	.948
sk_108	206.31	893.261	.612	.948
sk_113	206.26	904.509	.404	.949
sk_118	206.40	897.734	.535	.948
sk_120	206.28	897.694	.500	.948
sk_98	206.48	899.878	.503	.948
sk_99	206.55	894.997	.576	.948
sk_90	206.81	894.953	.441	.949
sk_87	207.17	897.278	.438	.949
sk_101	206.89	894.904	.553	.948
sk_114	207.07	902.142	.402	.949
sk_88	206.54	894.863	.522	.948
sk_100	206.80	893.216	.508	.948
sk_74	207.52	899.691	.459	.948
sk_82	206.85	897.646	.460	.948
sk_106	206.70	896.045	.463	.948
sk_93	206.65	891.540	.623	.948
sk_5	206.49	898.290	.457	.948
sk_4	206.27	899.587	.452	.948
sk_3	206.36	899.482	.488	.948
sk_13	206.44	900.036	.473	.948
sk_6	205.98	899.341	.378	.949
sk_9	206.87	896.181	.504	.948
sk_28	206.11	900.979	.522	.948
sk_30	206.69	890.191	.588	.948
sk_36	206.19	902.698	.406	.949
sk_41	206.36	907.145	.361	.949
sk_55	206.43	902.939	.420	.949
sk_65	206.51	903.232	.351	.949
sk_110	206.40	903.312	.417	.949
sk_18	206.99	900.943	.405	.949
sk_61	206.71	905.746	.362	.949
sk_63	206.76	901.363	.420	.949
sk_70	206.32	907.782	.356	.949
sk_71	206.73	903.468	.363	.949
sk_16	206.97	894.871	.534	.948
sk_62	206.38	893.754	.591	.948
sk_17	206.51	903.984	.441	.948
sk_31	206.19	896.223	.542	.948
sk_49	206.42	898.639	.461	.948
sk_53	206.15	903.741	.464	.948

sk_66	206.39	893.742	.562	.948
sk_45	206.64	894.588	.573	.948
sk_48	206.01	902.004	.517	.948
sk_46	206.45	896.432	.524	.948
sk_127	206.59	902.515	.419	.949
sk_44	206.90	903.707	.309	.949
sk_34	206.67	891.133	.550	.948
sk_131	206.84	900.950	.390	.949
sk_134	206.72	896.260	.479	.948
sk_133	206.79	894.826	.560	.948
sk_138	206.47	903.022	.324	.949
sk_146	206.35	900.643	.329	.949
sk_139	206.48	899.155	.454	.948
sk_136	206.03	908.318	.280	.949
sk_132	206.09	901.675	.432	.949
sk_143	206.73	899.146	.452	.948
sk_15	206.68	896.666	.444	.948
sk_33	206.63	891.685	.515	.948
sk_72	207.05	892.003	.575	.948
sk_43	206.36	895.960	.578	.948

3. Релијабилност након спроведене факторске анализе просјечних скалних вриједности скале (10 ставки)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	692	79.9
	Excluded ^a	174	20.1
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.924	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk1a	29.4448	14.156	.723	.915
sk2a	29.7969	14.439	.724	.916
sk3a	29.4154	13.887	.783	.912
sk4a	29.4857	14.148	.773	.913
sk5a	29.7815	14.221	.691	.917
sk6a	29.6792	14.206	.673	.918
sk7a	29.7687	13.959	.813	.911
sk8a	29.5222	13.974	.761	.913
sk9a	29.6652	14.093	.753	.914
sk10a	29.7701	14.684	.470	.932

4. Релијабилност након спроведене факторске анализе за свако обиљежје квалитета наставе

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	837	96.7
	Excluded ^a	29	3.3
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.800	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_2	37.69	39.086	.358	.795
sk_3	37.68	38.396	.553	.776
sk_4	37.60	38.178	.521	.778
sk_5	37.79	37.903	.533	.777
sk_6	37.31	37.301	.472	.783
sk_8	37.89	38.755	.426	.788
sk_9	38.17	38.493	.500	.780
sk_10	38.11	39.721	.324	.798
sk_11	37.06	39.919	.432	.787
sk_12	37.68	41.205	.310	.797
sk_13	37.74	38.793	.514	.780
sk_14	37.56	39.871	.440	.786

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	835	96.4
	Excluded ^a	31	3.6
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.731	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
--	----------------------------	--------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

sk_16	31.56	25.345	.474	.698
sk_17	31.10	26.363	.434	.705
sk_19	31.65	26.086	.365	.713
sk_21	30.89	27.020	.253	.730
sk_23	32.08	26.935	.311	.720
sk_24	31.78	26.635	.291	.724
sk_26	30.85	25.424	.391	.710
sk_27	30.92	26.909	.265	.728
sk_28	30.71	26.001	.499	.698
sk_29	31.22	25.452	.492	.696
sk_30	31.28	25.435	.430	.704

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	832	96.1
	Excluded ^a	34	3.9
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.794	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_31	31.01	26.685	.576	.763
sk_32	31.59	26.993	.489	.773
sk_34	31.47	25.484	.602	.758
sk_35	30.54	27.945	.377	.787
sk_37	31.01	27.646	.415	.782
sk_38	31.11	26.951	.552	.766
sk_42	30.50	29.511	.339	.789
sk_43	31.16	27.308	.541	.768
sk_44	31.69	27.241	.363	.792
sk_45	31.46	27.818	.443	.779

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	847	97.8
	Excluded ^a	19	2.2
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.699	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_48	23.91	14.421	.495	.651
sk_49	24.31	13.666	.462	.653
sk_50	24.25	14.501	.306	.692
sk_51	24.30	14.253	.352	.680
sk_53	24.04	14.211	.518	.645
sk_55	24.31	14.527	.390	.670
sk_59	24.40	15.016	.297	.691
sk_60	24.38	15.102	.347	.679

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	848	97.9
Excluded ^a	18	2.1
Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.794	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_61	36.58	39.225	.429	.780
sk_62	36.24	37.915	.558	.768
sk_63	36.62	37.693	.538	.770
sk_64	36.31	39.325	.431	.780
sk_65	36.34	41.320	.193	.803
sk_66	36.26	38.106	.504	.773
sk_67	36.32	39.607	.438	.779
sk_68	36.33	37.696	.542	.769
sk_69	37.58	42.123	.168	.803
sk_70	36.17	39.895	.412	.782
sk_72	36.91	37.611	.546	.769
sk_73	37.00	39.174	.383	.784
sk_74	37.37	39.262	.414	.781

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	847	97.8
	Excluded ^a	19	2.2
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.740	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_76	22.93	21.031	.398	.721
sk_79	22.59	20.638	.411	.718
sk_84	22.93	19.676	.464	.708
sk_85	22.45	21.297	.300	.739
sk_86	23.58	19.412	.461	.708
sk_87	23.72	20.305	.383	.724
sk_88	23.14	18.847	.618	.678
sk_90	23.38	19.350	.452	.710

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	851	98.3
	Excluded ^a	15	1.7
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.757	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_91	27.46	23.865	.499	.726
sk_92	27.50	23.500	.560	.718
sk_93	27.56	23.734	.549	.720
sk_94	27.74	25.748	.292	.755
sk_99	27.47	24.551	.457	.732
sk_100	27.70	22.993	.518	.722

sk_101	27.80	23.731	.536	.721
sk_102	27.59	26.202	.254	.759
sk_103	28.25	25.178	.265	.763
sk_104	27.41	25.818	.313	.751

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	839	96.9
	Excluded ^a	27	3.1
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.812	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_106	38.33	34.453	.458	.799
sk_107	38.16	34.474	.541	.791
sk_108	37.94	34.024	.612	.785
sk_109	38.13	34.327	.495	.795
sk_110	38.03	36.293	.388	.804
sk_112	37.81	38.068	.236	.816
sk_113	37.90	35.553	.477	.797
sk_116	38.02	35.201	.524	.793
sk_117	37.87	38.269	.154	.827
sk_118	38.03	34.757	.554	.790
sk_119	37.86	34.164	.631	.784
sk_120	37.92	34.578	.530	.792

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	840	97.0
	Excluded ^a	26	3.0
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.744	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_121	32.20	30.129	.443	.719
sk_122	32.26	31.489	.146	.767
sk_123	32.83	30.898	.309	.735
sk_125	32.30	30.623	.294	.738
sk_128	31.89	29.584	.481	.714
sk_130	32.18	29.122	.494	.711
sk_131	32.64	29.600	.391	.725
sk_132	31.88	30.103	.414	.722
sk_133	32.56	29.076	.522	.708
sk_134	32.51	28.455	.523	.706
sk_135	32.70	30.120	.396	.724

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	845	97.6
	Excluded ^a	21	2.4
	Total	866	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.817	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
sk_136	40.52	68.923	.396	.809
sk_137	40.68	66.722	.439	.806
sk_138	40.93	65.241	.563	.797
sk_139	40.96	66.336	.607	.796
sk_140	41.26	75.368	.040	.830
sk_142	41.07	64.630	.525	.799
sk_143	41.20	68.480	.460	.805
sk_144	41.78	68.998	.355	.812
sk_145	41.49	64.873	.531	.799
sk_146	40.79	64.246	.565	.796
sk_147	41.17	76.507	-.019	.832
sk_148	41.59	63.576	.592	.794
sk_149	41.49	63.250	.570	.795
sk_150	40.79	65.719	.487	.802

Прилог 5

Статистичке табеле (deskriptivna statistika, analiza varijanse)

5.1. Deskriptivna statistika

st_prog = predškolsko vaspitanje

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	78	2.70	4.90	3.5910	.05058	.44669	.106	.272	.342	.538
metodicka raznovrsnost	79	1.80	4.00	3.0722	.05086	.45204	-.607	.271	.443	.535
strukturisanost i sistematicnost	76	2.25	4.75	3.3224	.06258	.54554	.240	.276	-.537	.545
pedagoska klima i komunikacija	79	2.17	5.00	3.5886	.05345	.47504	-.397	.271	1.255	.535
aktivnost studenata	80	1.88	4.50	3.2641	.05760	.51519	-.347	.269	.204	.532
jasnoca sadrzaja	80	2.33	4.50	3.6167	.05613	.50204	-.454	.269	-.638	.532
pravedno i pravicno vrednovanje	75	1.67	4.83	2.8889	.06825	.59106	.490	.277	.652	.548
pripremljena okolina	78	2.17	4.50	3.4744	.05898	.52090	-.474	.272	-.124	.538
zajednicko odlucivanje	78	1.50	4.50	3.2917	.07262	.64140	-.654	.272	.291	.538
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	69	2.67	4.37	3.3416	.03919	.32554	.176	.289	.326	.570
Valid N (listwise)	69									

a. st_prog = predškolsko vaspitanje

st_prog = pedagogija

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	85	1.80	4.50	3.3859	.06090	.56149	-.648	.261	-.060	.517
metodicka raznovrsnost	85	1.20	4.00	2.8529	.06496	.59893	-.454	.261	.051	.517
strukturisanost i sistematicnost	84	1.88	4.75	3.1741	.06961	.63797	-.086	.263	-.461	.520
pedagoska klima i komunikacija	85	2.17	4.50	3.5020	.05828	.53730	-.356	.261	-.223	.517
aktivnost studenata	84	1.75	4.38	3.1905	.06289	.57642	-.196	.263	-.733	.520
jasnoca sadrzaja	82	2.00	4.67	3.3659	.07063	.63959	-.384	.266	-.504	.526
pravedno i pravicno vrednovanje	82	1.17	4.33	2.8455	.07824	.70845	-.156	.266	-.452	.526
pripremljena okolina	85	1.67	4.50	3.3137	.05959	.54942	-.553	.261	-.133	.517
zajednicko odlucivanje	85	1.50	4.50	3.1676	.07899	.72824	-.159	.261	-.709	.517
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	73	2.29	4.01	3.2286	.04542	.38806	-.272	.281	-.602	.555
Valid N (listwise)	73									

a. st_prog = pedagogija

st_prog = njemacki jezik

Descriptive Statistics ^a							
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis

	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	16	2.30	5.00	3.3750	.19354	.77417	.543	.564	-.398	1.091
metodicka raznovrsnost	18	1.80	4.50	2.8667	.16047	.68083	.661	.536	.301	1.038
strukturisanost i sistematicnost	19	1.88	4.50	3.3618	.17124	.74640	-.052	.524	-.708	1.014
pedagoska klima i komunikacija	18	2.50	5.00	3.5185	.17407	.73850	.811	.536	-.194	1.038
aktivnost studenata	18	2.38	4.38	3.4653	.13475	.57171	-.371	.536	-.688	1.038
jasnoca sadrzaja	19	1.17	5.00	3.2281	.21600	.94152	-.057	.524	.349	1.014
pravedno i pravicno vrednovanje	18	1.17	5.00	3.2222	.27745	1.17712	-.316	.536	-.613	1.038
pripremljena okolina	18	2.33	5.00	3.1667	.16775	.71171	1.025	.536	.988	1.038
zajednicko odlucivanje	19	2.00	5.00	3.5263	.22693	.98916	-.015	.524	-1.345	1.014
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	14	2.68	4.54	3.3270	.14112	.52802	.934	.597	.359	1.154
Valid N (listwise)	14									

a. st_prog = njemacki jezik

st_prog = istorija

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	15	2.30	4.10	3.3267	.11359	.43991	-.706	.580	1.258	1.121
metodicka raznovrsnost	16	1.90	3.70	2.7688	.12738	.50953	-.069	.564	-.514	1.091
strukturisanost i sistematicnost	14	2.50	4.25	3.4643	.14260	.53356	-.102	.597	-.852	1.154
pedagoska klima i komunikacija	16	3.00	4.17	3.5938	.08736	.34944	-.373	.564	-.751	1.091
aktivnost studenata	16	1.63	3.75	3.1172	.12984	.51935	-1.498	.564	3.749	1.091
jasnoca sadrzaja	16	2.33	4.17	3.5625	.11271	.45082	-1.287	.564	2.486	1.091
pravedno i pravicno vrednovanje	14	2.83	4.33	3.3810	.11905	.44544	.997	.597	.126	1.154
pripremljena okolina	15	2.17	4.17	3.2667	.14254	.55205	-.233	.580	-.395	1.121
zajednicko odlucivanje	16	2.00	4.25	3.3125	.15562	.62249	-.711	.564	-.290	1.091
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	12	2.70	3.77	3.2674	.09629	.33355	-.520	.637	-.393	1.232
Valid N (listwise)	12									

a. st_prog = istorija

st_prog = francuski jezik

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	8	2.50	4.40	3.1750	.22579	.63864	.879	.752	.655	1.481
metodicka raznovrsnost	9	1.90	2.60	2.2556	.08352	.25055	.038	.717	-1.643	1.400
strukturisanost i sistematicnost	9	2.38	4.13	3.0556	.17194	.51581	1.005	.717	1.436	1.400
pedagoska klima i komunikacija	8	2.67	4.50	3.2292	.19905	.56300	1.911	.752	4.446	1.481
aktivnost studenata	9	2.50	3.88	3.1667	.18980	.56940	.202	.717	-1.970	1.400
jasnoca sadrzaja	9	2.00	4.17	3.2037	.24181	.72542	-.182	.717	-.552	1.400
pravedno i pravicno vrednovanje	9	2.17	4.33	2.7222	.21695	.65085	2.269	.717	5.712	1.400
pripremljena okolina	8	2.17	3.00	2.5000	.13363	.37796	.588	.752	-1.944	1.481
zajednicko odlucivanje	9	2.50	3.50	3.0556	.13029	.39087	-.468	.717	-1.340	1.400
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	5	2.68	3.39	2.8830	.12931	.28914	2.050	.913	4.375	2.000
Valid N (listwise)	5									

a. st_prog = francuski jezik

st_prog = uciteljski studij

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	118	1.70	4.80	3.4432	.04817	.52322	-.439	.223	.708	.442
metodicka raznovrsnost	116	1.30	4.30	2.8922	.05428	.58461	-.163	.225	-.386	.446
strukturisanost i sistematicnost	117	1.88	4.63	3.3002	.04719	.51041	-.124	.224	-.046	.444
pedagoska klima i komunikacija	116	2.17	4.83	3.3764	.05283	.56897	.035	.225	-.122	.446
aktivnost studenata	117	1.75	4.38	3.0929	.04736	.51228	-.157	.224	.390	.444
jasnoca sadrzaja	115	1.33	5.00	3.2797	.06420	.68844	-.530	.226	.952	.447
pravedno i pravicno vrednovanje	115	1.17	4.17	2.7087	.05538	.59393	-.251	.226	-.167	.447
pripremljena okolina	118	1.67	4.50	3.4280	.05171	.56171	-.650	.223	.576	.442
zajednicko odlucivanje	118	1.00	4.25	2.9025	.06225	.67624	-.234	.223	-.164	.442
kvalitet nastave_drugi	101	2.06	4.00	3.1568	.03936	.39556	-.377	.240	-.154	.476
nivo faktorske										
Valid N (listwise)	101									

a. st_prog = uciteljski studij

st_prog = srpski jezik i knjizevnost

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	16	2.80	4.30	3.7063	.10896	.43584	-.937	.564	.073	1.091
metodicka raznovrsnost	16	2.50	3.80	2.9563	.13133	.52532	.743	.564	-1.204	1.091
strukturisanost i sistematicnost	16	2.25	3.75	3.1016	.11760	.47041	-.048	.564	-1.021	1.091
pedagoska klima i komunikacija	16	1.83	4.00	3.2292	.16588	.66353	-1.085	.564	.087	1.091
aktivnost studenata	16	2.63	4.00	3.2969	.12230	.48921	.136	.564	-1.661	1.091
jasnoca sadrzaja	16	2.17	4.17	3.3646	.13962	.55850	-.429	.564	-.216	1.091
pravedno i pravicno vrednovanje	16	1.83	3.67	3.0313	.12287	.49148	-.994	.564	.774	1.091
pripremljena okolina	16	2.00	4.33	2.8854	.14411	.57645	.770	.564	1.419	1.091
zajednicko odlucivanje	16	1.75	4.00	2.8438	.17211	.68845	.274	.564	-.648	1.091
kvalitet nastave_drugi	16	2.73	3.67	3.2158	.07464	.29854	.164	.564	-1.135	1.091
nivo faktorske										
Valid N (listwise)	16									

a. st_prog = srpski jezik i knjizevnost

st_prog = tehnicko vasp i informatika

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	37	1.70	4.30	3.2432	.09215	.56053	-.131	.388	.263	.759
metodicka raznovrsnost	36	1.50	4.00	3.0472	.08778	.52671	-.721	.393	1.333	.768
strukturisanost i sistematicnost	38	2.00	4.88	3.3980	.10349	.63794	.253	.383	-.061	.750

pedagoska klima i komunikacija	37	2.00	4.50	3.0721	.09613	.58471	.136	.388	-.064	.759
aktivnost studenata	38	2.38	4.63	3.2467	.08750	.53940	1.052	.383	.646	.750
jasnoca sadrzaja	39	2.50	5.00	3.2991	.08663	.54098	.933	.378	1.638	.741
pravedno i pravico vrednovanje	36	2.17	4.17	3.1713	.07105	.42629	-.185	.393	.794	.768
pripremljena okolina	38	1.83	4.83	3.1272	.12373	.76271	.511	.383	-.210	.750
zajednicko odlucivanje	38	1.50	4.75	2.8947	.10652	.65665	.581	.383	.835	.750
kvalitet nastave_drugi	28	2.58	4.05	3.1739	.07045	.37278	.834	.441	.606	.858
nivo faktorske										
Valid N (listwise)	28									

a. st_prog = tehnicko vasp i informatika

st_prog = matematika i informatika

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	26	1.90	5.00	3.6115	.12834	.65442	-.946	.456	2.161	.887
metodicka raznovrsnost	26	1.40	4.20	2.7769	.16411	.83681	.054	.456	-1.090	.887
strukturisanost i sistematicnost	27	2.00	4.50	3.2685	.13289	.69051	.019	.448	-.849	.872
pedagoska klima i komunikacija	27	2.50	4.50	3.4383	.10606	.55112	-.274	.448	-.617	.872
aktivnost studenata	27	1.75	4.13	2.9167	.12065	.62692	.050	.448	-.764	.872
jasnoca sadrzaja	27	2.33	4.83	3.5617	.13583	.70582	-.377	.448	-.960	.872
pravedno i pravico vrednovanje	27	1.00	4.50	3.1914	.17785	.92416	-.745	.448	.401	.872
pripremljena okolina	26	2.33	4.83	3.4808	.13215	.67384	.051	.456	-.362	.887
zajednicko odlucivanje	26	1.50	4.75	2.8077	.17002	.86691	.582	.456	-.268	.887
kvalitet nastave_drugi	20	2.32	4.10	3.2125	.11201	.50094	-.070	.512	-.834	.992
nivo faktorske										
Valid N (listwise)	20									

a. st_prog = matematika i informatika

st_prog = socijalni rad

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	45	2.00	4.70	3.5378	.09589	.64325	-.223	.354	-.136	.695
metodicka raznovrsnost	46	1.20	4.30	2.8652	.09672	.65599	.062	.350	.101	.688
strukturisanost i sistematicnost	47	2.25	4.75	3.7633	.07606	.52144	-.542	.347	.570	.681
pedagoska klima i komunikacija	46	2.00	4.83	3.4674	.09462	.64178	-.208	.350	-.186	.688
aktivnost studenata	47	2.00	4.88	3.3750	.08002	.54859	-.135	.347	.769	.681
jasnoca sadrzaja	46	1.83	5.00	3.6232	.09615	.65210	-.854	.350	1.119	.688
pravedno i pravico vrednovanje	46	2.00	4.33	3.2681	.08017	.54374	.021	.350	-.339	.688
pripremljena okolina	45	3.00	5.00	4.1704	.07425	.49809	-.151	.354	-.873	.695
zajednicko odlucivanje	47	1.50	4.50	3.3245	.11580	.79385	-.366	.347	-.608	.681
kvalitet nastave_drugi	39	2.79	4.27	3.4835	.06087	.38016	.161	.378	-.495	.741
nivo faktorske										
Valid N (listwise)	39									

a. st_prog = socijalni rad

st_prog = engleski jezik

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	15	2.70	4.50	3.6800	.11263	.43622	-.470	.580	.785	1.121
metodicka raznovrsnost	15	1.70	4.20	2.9667	.14790	.57280	-.016	.580	1.619	1.121
strukturisanost i sistematicnost	15	2.75	4.25	3.5667	.11944	.46259	-.294	.580	-.696	1.121
pedagoska klima i komunikacija	15	2.83	4.50	3.7889	.10474	.40565	-.637	.580	1.084	1.121
aktivnost studenata	15	2.75	3.88	3.2083	.10541	.40825	.542	.580	-1.246	1.121
jasnoca sadrzaja	15	3.17	4.50	3.6333	.10813	.41880	.946	.580	-.138	1.121
pravedno i pravicno vrednovanje	15	2.33	4.50	3.3444	.14499	.56155	.166	.580	.540	1.121
pripremljena okolina	15	2.17	3.67	2.8333	.12280	.47559	.234	.580	-1.055	1.121
zajednicko odlucivanje	15	2.00	4.00	3.1667	.14974	.57992	-.364	.580	-.623	1.121
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	14	2.75	3.83	3.3241	.07973	.29833	-.151	.597	.254	1.154
Valid N (listwise)	14									

a. st_prog = engleski jezik

st_prog = likovna umjetnost

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	14	3.30	4.90	4.0643	.12252	.45844	.162	.597	-.007	1.154
metodicka raznovrsnost	15	2.60	4.60	3.5133	.14503	.56172	.245	.580	-.661	1.121
strukturisanost i sistematicnost	15	2.88	4.75	4.0000	.13474	.52184	-.455	.580	-.125	1.121
pedagoska klima i komunikacija	14	3.33	4.67	3.8690	.11873	.44423	.500	.597	-.725	1.154
aktivnost studenata	15	2.63	4.50	3.7667	.12006	.46499	-.976	.580	1.523	1.121
jasnoca sadrzaja	14	3.33	4.67	3.9048	.09683	.36229	.611	.597	.083	1.154
pravedno i pravicno vrednovanje	14	2.00	4.83	3.3690	.17400	.65103	.174	.597	2.011	1.154
pripremljena okolina	15	2.67	4.67	3.8111	.14895	.57689	-.443	.580	-.401	1.121
zajednicko odlucivanje	15	2.75	4.50	3.8667	.11919	.46162	-.882	.580	1.275	1.121
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	10	3.54	4.01	3.7530	.04260	.13471	.281	.687	.470	1.334
Valid N (listwise)	10									

a. st_prog = likovna umjetnost

st_prog = muzicka umjetnost

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	9	2.90	4.20	3.6444	.16924	.50772	-.592	.717	-1.595	1.400
metodicka raznovrsnost	9	1.50	4.00	3.1111	.28502	.85505	-.761	.717	-.292	1.400
strukturisanost i sistematicnost	7	2.63	4.38	3.4821	.30912	.81786	.196	.794	-2.512	1.587
pedagoska klima i komunikacija	9	2.83	4.17	3.5741	.16692	.50077	-.303	.717	-1.749	1.400
aktivnost studenata	9	1.75	4.25	3.0972	.25497	.76490	-.375	.717	-.216	1.400
jasnoca sadrzaja	9	2.17	4.33	3.3333	.30302	.90906	-.155	.717	-2.226	1.400
pravedno i pravicno vrednovanje	9	1.83	4.50	3.2037	.30018	.90053	-.230	.717	-1.251	1.400
pripremljena okolina	9	2.50	4.00	3.4259	.18657	.55971	-.369	.717	-1.239	1.400

zajednicko odlucivanje	9	1.25	4.25	2.7778	.33964	1.01892	.296	.717	-.685	1.400
kvalitet nastave_drugi	7	2.42	3.98	3.2020	.26383	.69802	.096	.794	-2.411	1.587
nivo faktorske										
Valid N (listwise)	7									

a. st_prog = muzicka umjetnost

st_prog = masinski

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	25	2.30	4.80	3.4960	.12131	.60655	.225	.464	-.258	.902
metodicka raznovrsnost	26	1.60	4.70	2.8962	.13761	.70170	.272	.456	.690	.887
strukturisanost i										
sistematicnost	25	2.25	4.38	3.4150	.10225	.51123	-.377	.464	.790	.902
pedagoska klima i										
komunikacija	24	2.50	4.83	3.3681	.11034	.54057	.639	.472	.827	.918
aktivnost studenata	24	2.50	3.88	3.1406	.09007	.44127	.101	.472	-1.172	.918
jasnoca sadrzaja	25	1.67	4.83	3.4200	.12138	.60690	-.457	.464	2.570	.902
pravedno i pravicno										
vrednovanje	22	1.50	3.83	3.0833	.12050	.56519	-1.096	.491	1.497	.953
pripremljena okolina	25	2.50	5.00	3.5800	.11671	.58357	.126	.464	.383	.902
zajednicko odlucivanje	23	1.50	4.25	3.1413	.12752	.61157	-.954	.481	1.351	.935
kvalitet nastave_drugi										
nivo faktorske	16	2.94	3.63	3.2564	.05130	.20521	.564	.564	-.453	1.091
Valid N (listwise)	16									

a. st_prog = masinski

st_prog = psihologija

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	63	2.60	4.90	3.7317	.05486	.43546	.227	.302	.620	.595
metodicka raznovrsnost	64	1.40	4.30	3.0813	.07346	.58767	-.212	.299	-.184	.590
strukturisanost i										
sistematicnost	64	2.25	4.50	3.6113	.07517	.60139	-.652	.299	-.429	.590
pedagoska klima i										
komunikacija	64	2.83	5.00	3.8958	.06261	.50088	-.055	.299	-.581	.590
aktivnost studenata	64	2.00	4.75	3.5254	.06337	.50698	-.621	.299	1.116	.590
jasnoca sadrzaja	63	2.50	4.50	3.6958	.05498	.43640	-.687	.302	.615	.595
pravedno i pravicno										
vrednovanje	63	2.33	5.00	3.4630	.08292	.65817	.093	.302	-.492	.595
pripremljena okolina	64	1.83	4.67	3.3854	.07002	.56020	-.650	.299	.360	.590
zajednicko odlucivanje	62	1.75	5.00	3.5847	.08389	.66058	-.413	.304	.135	.599
kvalitet nastave_drugi										
nivo faktorske	56	2.64	4.13	3.4994	.04667	.34925	-.371	.319	-.463	.628
Valid N (listwise)	56									

a. st_prog = psihologija

st_prog = novinarstvo i komunikologija

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vježbanje	26	1.30	3.90	2.9077	.14654	.74722	-.661	.456	-.274	.887

metodicka raznovrsnost	28	1.20	3.50	2.2143	.11860	.62758	.380	.441	-.583	.858
strukturisanost i	27	1.75	4.63	3.1157	.12815	.66590	.338	.448	.352	.872
sistematicnost										
pedagoska klima i	28	2.00	4.17	3.1488	.11576	.61252	-.034	.441	-.666	.858
komunikacija										
aktivnost studenata	28	1.75	4.50	2.7768	.12239	.64761	.665	.441	.277	.858
jasnoca sadrzaja	29	2.00	4.50	3.3046	.11404	.61410	-.253	.434	-.175	.845
pravedno i pravicno										
vrednovanje	26	1.17	3.83	2.7885	.12423	.63343	-.618	.456	.216	.887
pripremljena okolina	28	3.00	5.00	4.0774	.09830	.52013	-.247	.441	-.514	.858
zajednicko odlucivanje	29	1.25	4.00	2.9483	.13782	.74216	-.672	.434	-.295	.845
kvalitet nastave_drugi										
nivo faktorske	18	2.45	3.66	2.9885	.08023	.34039	.707	.536	.073	1.038
Valid N (listwise)	18									

a. st_prog = novinarstvo i komunikologija

st_prog = tehnoloski ht

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	18	3.00	4.40	3.6500	.10455	.44358	-.143	.536	-1.397	1.038
metodicka raznovrsnost	19	1.30	4.10	3.0947	.13796	.60136	-1.281	.524	3.531	1.014
strukturisanost i	19	2.50	4.38	3.4408	.10574	.46092	-.143	.524	.049	1.014
sistematicnost										
pedagoska klima i	18	2.00	4.33	3.3333	.13741	.58298	-.751	.536	.569	1.038
komunikacija										
aktivnost studenata	18	2.25	4.00	3.3056	.11967	.50770	-.393	.536	-.568	1.038
jasnoca sadrzaja	18	2.00	4.50	3.5000	.15598	.66175	-1.072	.536	1.614	1.038
pravedno i pravicno										
vrednovanje	17	2.00	4.17	3.2647	.14993	.61818	-.447	.550	-.529	1.063
pripremljena okolina	17	1.33	4.00	3.2647	.17272	.71214	-1.274	.550	1.924	1.063
zajednicko odlucivanje	19	2.00	4.00	3.0132	.17150	.74756	.111	.524	-1.729	1.014
kvalitet nastave_drugi										
nivo faktorske	15	2.38	3.87	3.2977	.10331	.40012	-.595	.580	.495	1.121
Valid N (listwise)	15									

a. st_prog = tehnoloski ht

st_prog = tehnoloski bto

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	23	2.40	4.50	3.5348	.12217	.58590	-.429	.481	-.812	.935
metodicka raznovrsnost	23	2.20	3.90	2.8913	.09919	.47569	.556	.481	-.087	.935
strukturisanost i	23	1.88	4.75	3.2935	.15332	.73528	-.175	.481	-.319	.935
sistematicnost										
pedagoska klima i	23	2.17	4.00	3.2174	.11061	.53047	-.517	.481	-.779	.935
komunikacija										
aktivnost studenata	23	1.88	3.75	2.8913	.10582	.50748	-.094	.481	-.658	.935
jasnoca sadrzaja	23	2.17	4.17	3.2899	.12800	.61385	-.335	.481	-.771	.935
pravedno i pravicno										
vrednovanje	23	2.00	4.67	3.0942	.12826	.61510	.593	.481	.591	.935
pripremljena okolina	23	1.50	4.50	3.4493	.17136	.82179	-1.160	.481	1.012	.935
zajednicko odlucivanje	23	1.50	4.00	2.8370	.14285	.68510	-.473	.481	-.894	.935
kvalitet nastave_drugi										
nivo faktorske	20	2.51	3.92	3.2359	.08900	.39803	-.255	.512	-.608	.992
Valid N (listwise)	20									

a. st_prog = tehnoloski bto

st_prog = ekonomija

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	64	2.80	4.50	3.5719	.05263	.42106	-.083	.299	-.816	.590
metodicka raznovrsnost	63	1.70	4.30	2.9175	.07275	.57741	.181	.302	-.527	.595
strukturisanost i	64	2.75	4.63	3.6309	.06460	.51680	.034	.299	-.871	.590
sistematicnost	64	1.83	4.83	3.4010	.08045	.64359	.090	.299	.126	.590
pedagoska klima i	62	2.13	5.00	3.4456	.07310	.57555	-.107	.304	.213	.599
komunikacija	63	2.00	5.00	3.6720	.06882	.54622	-.458	.302	.894	.595
aktivnost studenata	61	1.67	5.00	3.1503	.08039	.62783	.425	.306	1.469	.604
jasnoca sadrzaja	64	2.33	5.00	3.9870	.07229	.57835	-.384	.299	.125	.590
pravedno i pravicno	63	1.25	4.25	3.0119	.08934	.70914	-.194	.302	-.561	.595
vrednovanje	47	2.48	4.36	3.4280	.06109	.41884	.291	.347	-.028	.681
pripremljena okolina	47									
zajednicko odlucivanje										
kvalitet nastave_drugi										
nivo faktorske										
Valid N (listwise)	47									

a. st_prog = ekonomija

st_prog = medicinski

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	37	1.50	4.20	3.1162	.12619	.76758	-.623	.388	-.526	.759
metodicka raznovrsnost	37	1.20	4.00	2.6838	.09837	.59838	-.333	.388	.192	.759
strukturisanost i	38	1.38	5.00	3.2270	.12789	.78835	-.410	.383	-.090	.750
sistematicnost	37	2.00	4.33	3.3694	.09250	.56264	-.463	.388	-.385	.759
pedagoska klima i	38	1.13	4.50	3.0099	.12261	.75582	-.758	.383	.454	.750
komunikacija	38	1.33	4.33	3.2105	.12200	.75206	-.683	.383	.043	.750
aktivnost studenata	39	1.17	4.83	3.0299	.10916	.68171	-.065	.378	1.039	.741
jasnoca sadrzaja	39	1.33	4.67	2.9060	.12530	.78248	.017	.378	-.528	.741
pravedno i pravicno	38	1.25	4.75	3.1250	.13946	.85966	-.236	.383	-.124	.750
vrednovanje	29	2.00	3.88	3.1197	.08245	.44402	-.543	.434	.351	.845
pripremljena okolina	29									
zajednicko odlucivanje										
kvalitet nastave_drugi										
nivo faktorske										
Valid N (listwise)	29									

a. st_prog = medicinski

st_prog = stomatoloski

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	32	1.70	3.80	2.8281	.09901	.56009	-.281	.414	-.550	.809
metodicka raznovrsnost	32	1.20	4.20	2.5187	.14052	.79492	.128	.414	-.732	.809
strukturisanost i	34	1.75	4.38	2.8382	.11593	.67597	.448	.403	-.106	.788
sistematicnost	32	1.67	4.00	2.8542	.10444	.59077	-.040	.414	-.538	.809
pedagoska klima i	34	1.00	4.38	2.8382	.11533	.67246	-.781	.403	1.426	.788
komunikacija										
aktivnost studenata										

jasnoca sadrzaja	34	1.50	4.00	2.8824	.10981	.64030	-.089	.403	-.560	.788
pravedno i pravicno vrednovanje	32	1.50	4.00	2.7240	.10085	.57050	-.153	.414	-.060	.809
pripremljena okolina	33	1.00	4.33	2.7525	.13879	.79726	-.187	.409	-.245	.798
zajednicko odlucivanje	33	1.75	4.00	2.7273	.11481	.65956	.213	.409	-1.237	.798
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	25	2.23	3.71	2.8041	.08225	.41127	.203	.464	-.986	.902
Valid N (listwise)	25									

a. st_prog = stomatoloski

st_prog = dif nastavnicki

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	52	2.50	4.70	3.6346	.06596	.47564	-.373	.330	-.034	.650
metodicka raznovrsnost	51	1.40	4.60	3.3196	.09001	.64281	-.623	.333	.437	.656
strukturisanost i sistematicnost	51	2.50	4.88	3.8039	.06580	.46988	-.558	.333	1.279	.656
pedagoska klima i komunikacija	52	1.67	4.67	3.5897	.09875	.71207	-.841	.330	.485	.650
aktivnost studenata	52	2.75	4.38	3.6346	.06206	.44752	-.257	.330	-1.182	.650
jasnoca sadrzaja	52	2.83	4.50	3.7724	.06226	.44895	-.458	.330	-.595	.650
pravedno i pravicno vrednovanje	52	1.33	4.67	3.4968	.09485	.68400	-.768	.330	.736	.650
pripremljena okolina	52	2.33	5.00	3.8429	.07540	.54374	.059	.330	.821	.650
zajednicko odlucivanje	52	1.75	4.50	3.3798	.10446	.75325	-.326	.330	-.767	.650
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	46	2.89	4.23	3.5937	.04540	.30793	-.156	.350	.002	.688
Valid N (listwise)	46									

a. st_prog = dif nastavnicki

st_prog = dif sport

Descriptive Statistics ^a										
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
optimalno vjezbanje	16	2.90	4.60	3.8250	.12059	.48236	-.310	.564	-.552	1.091
metodicka raznovrsnost	16	2.50	3.90	3.3000	.09704	.38816	-.227	.564	-.244	1.091
strukturisanost i sistematicnost	15	3.13	4.50	3.8500	.10293	.39866	-.400	.580	-.193	1.121
pedagoska klima i komunikacija	16	2.00	4.17	3.4167	.16667	.66667	-1.029	.564	-.210	1.091
aktivnost studenata	16	2.13	4.38	3.5234	.14623	.58491	-.662	.564	.953	1.091
jasnoca sadrzaja	16	3.00	4.50	3.8021	.11099	.44397	-.448	.564	-.097	1.091
pravedno i pravicno vrednovanje	15	2.83	4.00	3.4667	.09085	.35187	-.013	.580	-.722	1.121
pripremljena okolina	15	2.33	4.67	3.5333	.14657	.56765	-.085	.580	.818	1.121
zajednicko odlucivanje	16	1.75	4.25	3.4375	.15224	.60896	-1.629	.564	3.184	1.091
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	12	3.13	4.00	3.5601	.07078	.24520	-.228	.637	-.095	1.232
Valid N (listwise)	12									

a. st_prog = dif sport

5.2 . Анализа варијансе (квантитативна студија случаја)

		Descriptives								
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
						Lower Bound	Upper Bound			
optimalno vježbanje	Filozofski fakultet	359	3.5075	.51320	.02709	3.4543	3.5608	1.70	4.90	
	Filoloski fakultet	55	3.5255	.60222	.08120	3.3627	3.6883	2.30	5.00	
	Prirodno-matematički fakultet	63	3.3952	.62332	.07853	3.2383	3.5522	1.70	5.00	
	Fakultet političkih nauka	71	3.3070	.74361	.08825	3.1310	3.4831	1.30	4.70	
	Akademija umjetnosti	23	3.9000	.51168	.10669	3.6787	4.1213	2.90	4.90	
	Masinski fakultet	25	3.4960	.60655	.12131	3.2456	3.7464	2.30	4.80	
	Tehnoloski fakultet	41	3.5854	.52515	.08201	3.4196	3.7511	2.40	4.50	
	Ekonomski fakultet	64	3.5719	.42106	.05263	3.4667	3.6771	2.80	4.50	
	Medicinski fakultet	69	2.9826	.68983	.08305	2.8169	3.1483	1.50	4.20	
	Fakultet fizičkog vaspitanja	68	3.6794	.48053	.05827	3.5631	3.7957	2.50	4.70	
	Total	838	3.4732	.58765	.02030	3.4333	3.5130	1.30	5.00	
metodicka raznovrsnost	Filozofski fakultet	360	2.9506	.56603	.02983	2.8919	3.0092	1.20	4.30	
	Filoloski fakultet	58	2.8224	.60176	.07902	2.6642	2.9806	1.70	4.50	
	Prirodno-matematički fakultet	62	2.9339	.68135	.08653	2.7608	3.1069	1.40	4.20	
	Fakultet političkih nauka	74	2.6189	.71552	.08318	2.4531	2.7847	1.20	4.30	
	Akademija umjetnosti	24	3.3625	.69708	.14229	3.0681	3.6569	1.50	4.60	
	Masinski fakultet	26	2.8962	.70170	.13761	2.6127	3.1796	1.60	4.70	
	Tehnoloski fakultet	42	2.9833	.53916	.08319	2.8153	3.1513	1.30	4.10	
	Ekonomski fakultet	63	2.9175	.57741	.07275	2.7720	3.0629	1.70	4.30	
	Medicinski fakultet	69	2.6072	.69606	.08380	2.4400	2.7745	1.20	4.20	
	Fakultet fizičkog vaspitanja	67	3.3149	.58936	.07200	3.1712	3.4587	1.40	4.60	
	Total	845	2.9215	.63748	.02193	2.8785	2.9646	1.20	4.70	
strukturisanost i sistematicnost	Filozofski fakultet	355	3.3377	.58284	.03093	3.2768	3.3985	1.88	4.75	
	Filoloski fakultet	59	3.2966	.59853	.07792	3.1406	3.4526	1.88	4.50	
	Prirodno-matematički fakultet	65	3.3442	.65812	.08163	3.1812	3.5073	2.00	4.88	
	Fakultet političkih nauka	74	3.5270	.65404	.07603	3.3755	3.6786	1.75	4.75	
	Akademija umjetnosti	22	3.8352	.65849	.14039	3.5433	4.1272	2.63	4.75	
	Masinski fakultet	25	3.4150	.51123	.10225	3.2040	3.6260	2.25	4.38	
	Tehnoloski fakultet	42	3.3601	.62360	.09622	3.1658	3.5544	1.88	4.75	
	Ekonomski fakultet	64	3.6309	.51680	.06460	3.5018	3.7600	2.75	4.63	
	Medicinski fakultet	72	3.0434	.75793	.08932	2.8653	3.2215	1.38	5.00	
	Fakultet fizičkog vaspitanja	66	3.8144	.45215	.05566	3.7032	3.9255	2.50	4.88	
	Total	844	3.4027	.62921	.02166	3.3602	3.4452	1.38	5.00	
pedagoska klima i komunikacija	Filozofski fakultet	360	3.5546	.54900	.02893	3.4977	3.6115	2.17	5.00	
	Filoloski fakultet	57	3.4678	.64583	.08554	3.2965	3.6392	1.83	5.00	
	Prirodno-matematički fakultet	64	3.2266	.59493	.07437	3.0780	3.3752	2.00	4.50	
	Fakultet političkih nauka	74	3.3468	.64565	.07506	3.1973	3.4964	2.00	4.83	
	Akademija umjetnosti	23	3.7536	.47903	.09988	3.5465	3.9608	2.83	4.67	
	Masinski fakultet	24	3.3681	.54057	.11034	3.1398	3.5963	2.50	4.83	
	Tehnoloski fakultet	41	3.2683	.55010	.08591	3.0947	3.4419	2.00	4.33	

aktivnost studenata	Ekonomski fakultet	64	3.4010	.64359	.08045	3.2403	3.5618	1.83	4.83
	Medicinski fakultet	69	3.1304	.62744	.07554	2.9797	3.2812	1.67	4.33
	Fakultet fizickog vaspitanja	68	3.5490	.70066	.08497	3.3794	3.7186	1.67	4.67
	Total	844	3.4451	.60967	.02099	3.4039	3.4863	1.67	5.00
	Filozofski fakultet	361	3.2313	.54629	.02875	3.1748	3.2878	1.63	4.75
	Filoloski fakultet	58	3.3060	.51040	.06702	3.1718	3.4402	2.38	4.38
	Prirodno-matematički fakultet	65	3.1096	.59560	.07388	2.9620	3.2572	1.75	4.63
	Fakultet politickih nauka	75	3.1517	.65189	.07527	3.0017	3.3017	1.75	4.88
	Akademija umjetnosti	24	3.5156	.66687	.13612	3.2340	3.7972	1.75	4.50
	Masinski fakultet	24	3.1406	.44127	.09007	2.9543	3.3270	2.50	3.88
	Tehnoloski fakultet	41	3.0732	.54269	.08475	2.9019	3.2445	1.88	4.00
	Ekonomski fakultet	62	3.4456	.57555	.07310	3.2994	3.5917	2.13	5.00
	Medicinski fakultet	72	2.9288	.71786	.08460	2.7601	3.0975	1.00	4.50
	Fakultet fizickog vaspitanja	68	3.6085	.48094	.05832	3.4920	3.7249	2.13	4.38
	Total	850	3.2381	.59365	.02036	3.1981	3.2781	1.00	5.00
jasnoca sadrzaja	Filozofski fakultet	356	3.4616	.60985	.03232	3.3980	3.5252	1.33	5.00
	Filoloski fakultet	59	3.3644	.70675	.09201	3.1802	3.5486	1.17	5.00
	Prirodno-matematički fakultet	66	3.4066	.62233	.07660	3.2536	3.5596	2.33	5.00
	Fakultet politickih nauka	75	3.5000	.65244	.07534	3.3499	3.6501	1.83	5.00
	Akademija umjetnosti	23	3.6812	.67777	.14133	3.3881	3.9743	2.17	4.67
	Masinski fakultet	25	3.4200	.60690	.12138	3.1695	3.6705	1.67	4.83
	Tehnoloski fakultet	41	3.3821	.63601	.09933	3.1814	3.5829	2.00	4.50
	Ekonomski fakultet	63	3.6720	.54622	.06882	3.5344	3.8095	2.00	5.00
	Medicinski fakultet	72	3.0556	.71590	.08437	2.8873	3.2238	1.33	4.33
	Fakultet fizickog vaspitanja	68	3.7794	.44465	.05392	3.6718	3.8870	2.83	4.50
	Total	848	3.4615	.63798	.02191	3.4185	3.5045	1.17	5.00
	Filozofski fakultet	349	2.9427	.68478	.03666	2.8706	3.0148	1.17	5.00
	Filoloski fakultet	58	3.1236	.81084	.10647	2.9104	3.3368	1.17	5.00
	Prirodno-matematički fakultet	63	3.1799	.67885	.08553	3.0089	3.3509	1.00	4.50
	Fakultet politickih nauka	72	3.0949	.61846	.07289	2.9496	3.2402	1.17	4.33
	Akademija umjetnosti	23	3.3043	.74307	.15494	2.9830	3.6257	1.83	4.83
pravedno i pravicno vrednovanje	Masinski fakultet	22	3.0833	.56519	.12050	2.8327	3.3339	1.50	3.83
	Tehnoloski fakultet	40	3.1667	.61440	.09715	2.9702	3.3632	2.00	4.67
	Ekonomski fakultet	61	3.1503	.62783	.08039	2.9895	3.3111	1.67	5.00
	Medicinski fakultet	71	2.8920	.64801	.07690	2.7386	3.0454	1.17	4.83
	Fakultet fizickog vaspitanja	67	3.4900	.62285	.07609	3.3381	3.6420	1.33	4.67
	Total	826	3.0668	.68873	.02396	3.0197	3.1138	1.00	5.00
	Filozofski fakultet	360	3.3968	.55010	.02899	3.3397	3.4538	1.67	4.67
	Filoloski fakultet	57	2.9064	.60341	.07992	2.7463	3.0665	2.00	5.00
	Prirodno-matematički fakultet	64	3.2708	.74328	.09291	3.0852	3.4565	1.83	4.83
	Fakultet politickih nauka	73	4.1347	.50511	.05912	4.0169	4.2526	3.00	5.00
	Akademija umjetnosti	24	3.6667	.58977	.12039	3.4176	3.9157	2.50	4.67
	Masinski fakultet	25	3.5800	.58357	.11671	3.3391	3.8209	2.50	5.00
	Tehnoloski fakultet	40	3.3708	.77302	.12223	3.1236	3.6181	1.33	4.50
	Ekonomski fakultet	64	3.9870	.57835	.07229	3.8425	4.1314	2.33	5.00
	Medicinski fakultet	72	2.8356	.78747	.09280	2.6506	3.0207	1.00	4.67
	Fakultet fizickog vaspitanja	67	3.7736	.56011	.06843	3.6370	3.9103	2.33	5.00
zajednicko odlucivanje	Total	846	3.4565	.70168	.02412	3.4091	3.5038	1.00	5.00
	Filozofski fakultet	359	3.1859	.71428	.03770	3.1118	3.2601	1.00	5.00
	Filoloski fakultet	59	3.1780	.77550	.10096	2.9759	3.3801	1.75	5.00

kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Prirodno- matematički fakultet	64	2.8594	.74386	.09298	2.6736	3.0452	1.50	4.75
	Fakultet političkih nauka	76	3.1809	.79120	.09076	3.0001	3.3617	1.25	4.50
	Akademija umjetnosti	24	3.4583	.88363	.18037	3.0852	3.8315	1.25	4.50
	Masinski fakultet	23	3.1413	.61157	.12752	2.8768	3.4058	1.50	4.25
	Tehnološki fakultet	42	2.9167	.71069	.10966	2.6952	3.1381	1.50	4.00
	Ekonomski fakultet	63	3.0119	.70914	.08934	2.8333	3.1905	1.25	4.25
	Medicinski fakultet	71	2.9401	.79335	.09415	2.7524	3.1279	1.25	4.75
	Fakultet fizičkog vaspitanja	68	3.3934	.71799	.08707	3.2196	3.5672	1.75	4.50
	Total	849	3.1366	.74825	.02568	3.0862	3.1870	1.00	5.00
	Filozofski fakultet	311	3.2806	.38652	.02192	3.2375	3.3237	2.06	4.37
	Filološki fakultet	49	3.2446	.39007	.05572	3.1325	3.3566	2.68	4.54
	Prirodno- matematički fakultet	48	3.1900	.42620	.06152	3.0662	3.3137	2.32	4.10
	Fakultet političkih nauka	57	3.3272	.43259	.05730	3.2124	3.4419	2.45	4.27
	Akademija umjetnosti	17	3.5261	.52064	.12627	3.2584	3.7938	2.42	4.01
	Masinski fakultet	16	3.2564	.20521	.05130	3.1471	3.3658	2.94	3.63
	Tehnološki fakultet	35	3.2624	.39423	.06664	3.1270	3.3978	2.38	3.92
	Ekonomski fakultet	47	3.4280	.41884	.06109	3.3050	3.5509	2.48	4.36
	Medicinski fakultet	54	2.9736	.45387	.06176	2.8497	3.0975	2.00	3.88
	Fakultet fizičkog vaspitanja	58	3.5868	.29437	.03865	3.5094	3.6642	2.89	4.23
	Total	692	3.2919	.41656	.01584	3.2608	3.3230	2.00	4.54

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
optimalno vježbanje	4.431	9	828	.000
metodicka raznovrsnost	1.756	9	835	.073
strukturisanost i sistematicnost	3.631	9	834	.000
pedagoska klima i komunikacija	1.291	9	834	.237
aktivnost studenata	1.286	9	840	.240
jasnoca sadrzaja	1.827	9	838	.060
pravedno i pravicno vrednovanje	.875	9	816	.548
pripremljena okolina	3.903	9	836	.000
zajednicko odlucivanje	.785	9	839	.630
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	2.482	9	682	.009

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
optimalno vježbanje	Between Groups	27.756	9	3.084	9.773	.000
	Within Groups	261.290	828	.316		
	Total	289.046	837			
metodicka raznovrsnost	Between Groups	29.688	9	3.299	8.792	.000
	Within Groups	313.300	835	.375		
	Total	342.988	844			
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	31.540	9	3.504	9.671	.000
	Within Groups	302.204	834	.362		
	Total	333.743	843			
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	19.423	9	2.158	6.124	.000
	Within Groups	293.922	834	.352		
	Total	313.345	843			
aktivnost studenata	Between Groups	23.992	9	2.666	8.136	.000
	Within Groups	275.215	840	.328		
	Total	299.208	849			
jasnoca sadrzaja	Between Groups	23.806	9	2.645	6.907	.000
	Within Groups	320.936	838	.383		
	Total	344.742	847			
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	22.724	9	2.525	5.589	.000

	Within Groups	368.619	816	.452		
	Total	391.343	825			
pripremljena okolina	Between Groups	108.551	9	12.061	32.793	.000
	Within Groups	307.484	836	.368		
	Total	416.035	845			
	Between Groups	18.763	9	2.085	3.836	.000
zajednicko odlucivanje	Within Groups	456.013	839	.544		
	Total	474.776	848			
	Between Groups	13.087	9	1.454	9.284	.000
	Within Groups	106.814	682	.157		
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Within Groups	106.814	682	.157		
	Total	119.901	691			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	Welch	7.748	9	176.110	.000
	Brown-Forsythe	9.126	9	424.124	.000
metodicka raznovrsnost	Welch	7.487	9	180.077	.000
	Brown-Forsythe	7.986	9	397.414	.000
strukturisanost i sistematicnost	Welch	10.721	9	178.011	.000
	Brown-Forsythe	9.482	9	417.309	.000
pedagoska klima i komunikacija	Welch	6.234	9	176.556	.000
	Brown-Forsythe	5.958	9	492.115	.000
aktivnost studenata	Welch	8.122	9	179.548	.000
	Brown-Forsythe	7.937	9	418.787	.000
jasnoca sadrzaja	Welch	7.487	9	179.710	.000
	Brown-Forsythe	6.721	9	407.588	.000
pravedno i pravicno vrednovanje	Welch	5.840	9	172.782	.000
	Brown-Forsythe	5.725	9	407.450	.000
pripremljena okolina	Welch	32.914	9	178.105	.000
	Brown-Forsythe	29.656	9	416.350	.000
zajednicko odlucivanje	Welch	3.583	9	178.102	.000
	Brown-Forsythe	3.712	9	409.476	.000
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Welch	10.286	9	133.365	.000
	Brown-Forsythe	9.023	9	260.717	.000

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) fakultet	(J) fakultet	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
optimalno vjezbanje	Filozofski fakultet	Filoloski fakultet	-.01793	.08134	1.000	-.2841	.2482
		Prirodno-matematicki fakultet	.11228	.07673	1.000	-.1388	.3634
		Fakultet politickih nauka	.20048	.07296	.276	-.0383	.4392
		Akademija umjetnosti	-.39248	.12083	.054	-.7879	.0029
		Masinski fakultet	.01152	.11620	1.000	-.3687	.3917
		Tehnoloski fakultet	-.07784	.09261	1.000	-.3809	.2252
		Ekonomski fakultet	-.06435	.07622	1.000	-.3138	.1851
		Medicinski fakultet	.52491*	.07384	.000	.2833	.7665
	Filoloski fakultet	Fakultet fizickog vaspitanja	-.17189	.07429	.942	-.4150	.0712
		Filozofski fakultet	.01793	.08134	1.000	-.2482	.2841
		Prirodno-matematicki fakultet	.13022	.10367	1.000	-.2090	.4694
		Fakultet politickih nauka	.21841	.10091	1.000	-.1118	.5486
		Akademija umjetnosti	-.37455	.13949	.333	-.8310	.0819
		Masinski fakultet	.02945	.13550	1.000	-.4139	.4728
		Tehnoloski fakultet	-.05991	.11591	1.000	-.4392	.3194

		Ekonomski fakultet	-.04642	.10329	1.000	-.3844	.2916
		Medicinski fakultet	.54285*	.10154	.000	.2106	.8751
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.15396	.10187	1.000	-.4873	.1794
		Filozofski fakultet	-.11228	.07673	1.000	-.3634	.1388
		Filosofski fakultet	-.13022	.10367	1.000	-.4694	.2090
		Fakultet politickih nauka	.08820	.09723	1.000	-.2300	.4064
		Akademija umjetnosti	-.50476*	.13686	.011	-.9526	-.0569
	Prirodno-matematički fakultet	Masinski fakultet	-.10076	.13278	1.000	-.5353	.3337
		Tehnoloski fakultet	-.19013	.11272	1.000	-.5590	.1787
		Ekonomski fakultet	-.17664	.09970	1.000	-.5029	.1496
		Medicinski fakultet	.41263*	.09789	.001	.0923	.7330
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.28417	.09823	.176	-.6056	.0373
		Filozofski fakultet	-.20048	.07296	.276	-.4392	.0383
		Filosofski fakultet	-.21841	.10091	1.000	-.5486	.1118
		Prirodno-matematički fakultet	-.08820	.09723	1.000	-.4064	.2300
		Akademija umjetnosti	-.59296*	.13478	.001	-1.0340	-.1519
	Fakultet politickih nauka	Masinski fakultet	-.18896	.13064	1.000	-.6165	.2385
		Tehnoloski fakultet	-.27832	.11019	.528	-.6389	.0822
		Ekonomski fakultet	-.26483	.09683	.287	-.5817	.0520
		Medicinski fakultet	.32443*	.09496	.030	.0137	.6352
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.37237*	.09532	.005	-.6843	-.0605
		Filozofski fakultet	.39248	.12083	.054	-.0029	.7879
		Filosofski fakultet	.37455	.13949	.333	-.0819	.8310
		Prirodno-matematički fakultet	.50476*	.13686	.011	.0569	.9526
		Fakultet politickih nauka	.59296*	.13478	.001	.1519	1.0340
	Akademija umjetnosti	Masinski fakultet	.40400	.16231	.585	-.1271	.9351
		Tehnoloski fakultet	.31463	.14635	1.000	-.1642	.7935
		Ekonomski fakultet	.32812	.13657	.742	-.1188	.7750
		Medicinski fakultet	.91739*	.13525	.000	.4748	1.3600
		Fakultet fizickog vaspitanja	.22059	.13550	1.000	-.2228	.6640
		Filozofski fakultet	-.01152	.11620	1.000	-.3917	.3687
		Filosofski fakultet	-.02945	.13550	1.000	-.4728	.4139
		Prirodno-matematički fakultet	.10076	.13278	1.000	-.3337	.5353
		Fakultet politickih nauka	.18896	.13064	1.000	-.2385	.6165
	Masinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.40400	.16231	.585	-.9351	.1271
		Tehnoloski fakultet	-.08937	.14255	1.000	-.5558	.3771
		Ekonomski fakultet	-.07588	.13249	1.000	-.5094	.3577
		Medicinski fakultet	.51339*	.13113	.004	.0843	.9425
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.18341	.13139	1.000	-.6134	.2465
		Filozofski fakultet	.07784	.09261	1.000	-.2252	.3809
		Filosofski fakultet	.05991	.11591	1.000	-.3194	.4392
		Prirodno-matematički fakultet	.19013	.11272	1.000	-.1787	.5590
	Tehnoloski fakultet	Fakultet politickih nauka	.27832	.11019	.528	-.0822	.6389
		Akademija umjetnosti	-.31463	.14635	1.000	-.7935	.1642
		Masinski fakultet	.08937	.14255	1.000	-.3771	.5558

metodicka raznovrsnost	Ekonomski fakultet	Ekonomski fakultet	.01349	.11237	1.000	-.3542	.3812
		Medicinski fakultet	.60276*	.11077	.000	.2403	.9652
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.09405	.11107	1.000	-.4575	.2694
		Filozofski fakultet	.06435	.07622	1.000	-.1851	.3138
		Filoloski fakultet	.04642	.10329	1.000	-.2916	.3844
		Prirodno-matematički fakultet	.17664	.09970	1.000	-.1496	.5029
		Fakultet političkih nauka	.26483	.09683	.287	-.0520	.5817
		Akademija umjetnosti	-.32812	.13657	.742	-.7750	.1188
		Masinski fakultet	.07588	.13249	1.000	-.3577	.5094
		Tehnoloski fakultet	-.01349	.11237	1.000	-.3812	.3542
		Medicinski fakultet	.58927*	.09749	.000	.2703	.9083
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.10754	.09783	1.000	-.4277	.2126
	Medicinski fakultet	Filozofski fakultet	-.52491*	.07384	.000	-.7665	-.2833
		Filoloski fakultet	-.54285*	.10154	.000	-.8751	-.2106
		Prirodno-matematički fakultet	-.41263*	.09789	.001	-.7330	-.0923
		Fakultet političkih nauka	-.32443*	.09496	.030	-.6352	-.0137
		Akademija umjetnosti	-.91739*	.13525	.000	-1.3600	-.4748
		Masinski fakultet	-.51339*	.13113	.004	-.9425	-.0843
		Tehnoloski fakultet	-.60276*	.11077	.000	-.9652	-.2403
		Ekonomski fakultet	-.58927*	.09749	.000	-.9083	-.2703
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.69680*	.09599	.000	-1.0109	-.3827
		Filozofski fakultet	.17189	.07429	.942	-.0712	.4150
		Filoloski fakultet	.15396	.10187	1.000	-.1794	.4873
		Prirodno-matematički fakultet	.28417	.09823	.176	-.0373	.6056
	Fakultet fizickog vaspitanja	Fakultet političkih nauka	.37237*	.09532	.005	.0605	.6843
		Akademija umjetnosti	-.22059	.13550	1.000	-.6640	.2228
		Masinski fakultet	.18341	.13139	1.000	-.2465	.6134
		Tehnoloski fakultet	.09405	.11107	1.000	-.2694	.4575
		Ekonomski fakultet	.10754	.09783	1.000	-.2126	.4277
		Medicinski fakultet	.69680*	.09599	.000	.3827	1.0109
		Filoloski fakultet	.12814	.08667	1.000	-.1555	.4117
		Prirodno-matematički fakultet	.01668	.08423	1.000	-.2589	.2923
		Fakultet političkih nauka	.33164*	.07818	.001	.0758	.5875
		Akademija umjetnosti	-.41194	.12914	.066	-.8345	.0106
		Masinski fakultet	.05440	.12439	1.000	-.3526	.4614
		Tehnoloski fakultet	-.03278	.09988	1.000	-.3596	.2940
	Filozofski fakultet	Ekonomski fakultet	.03310	.08365	1.000	-.2406	.3068
		Medicinski fakultet	.34331*	.08050	.001	.0799	.6067
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.36437*	.08150	.000	-.6311	-.0977
		Filozofski fakultet	-.12814	.08667	1.000	-.4117	.1555
		Prirodno-matematički fakultet	-.11146	.11190	1.000	-.4776	.2547
		Fakultet političkih nauka	.20349	.10742	1.000	-.1480	.5550
	Filoloski fakultet	Akademija umjetnosti	-.54009*	.14867	.013	-1.0266	-.0536
		Masinski fakultet	-.07374	.14457	1.000	-.5468	.3993
		Tehnoloski fakultet	-.16092	.12411	1.000	-.5670	.2452
		Ekonomski fakultet	-.09505	.11147	1.000	-.4598	.2697

	Medicinski fakultet	.21517	.10912	1.000	-.1419	.5722
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.49251*	.10986	.000	-.8520	-.1330
	Filozofski fakultet	-.01668	.08423	1.000	-.2923	.2589
	Filosofski fakultet	.11146	.11190	1.000	-.2547	.4776
	Fakultet politickih nauka	.31495	.10546	.131	-.0301	.6600
Prirodno-matematički fakultet	Akademija umjetnosti	-.42863	.14726	.167	-.9105	.0532
	Masinski fakultet	.03772	.14312	1.000	-.4306	.5060
	Tehnološki fakultet	-.04946	.12241	1.000	-.4500	.3511
	Ekonomski fakultet	.01641	.10958	1.000	-.3421	.3750
	Medicinski fakultet	.32662	.10719	.107	-.0241	.6774
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.38105*	.10794	.020	-.7343	-.0278
	Filozofski fakultet	-.33164*	.07818	.001	-.5875	-.0758
	Filosofski fakultet	-.20349	.10742	1.000	-.5550	.1480
	Prirodno-matematički fakultet	-.31495	.10546	.131	-.6600	.0301
	Akademija umjetnosti	-.74358*	.14389	.000	-1.2144	-.2728
Fakultet politickih nauka	Masinski fakultet	-.27723	.13965	1.000	-.7342	.1797
	Tehnološki fakultet	-.36441	.11834	.096	-.7516	.0228
	Ekonomski fakultet	-.29854	.10501	.206	-.6421	.0451
	Medicinski fakultet	.01167	.10251	1.000	-.3238	.3471
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.69601*	.10330	.000	-1.0340	-.3580
	Filozofski fakultet	.41194	.12914	.066	-.0106	.8345
	Filosofski fakultet	.54009*	.14867	.013	.0536	1.0266
	Prirodno-matematički fakultet	.42863	.14726	.167	-.0532	.9105
	Fakultet politickih nauka	.74358*	.14389	.000	.2728	1.2144
	Akademija umjetnosti	.46635	.17339	.328	-.1010	1.0337
Masinski fakultet	Tehnološki fakultet	.37917	.15674	.710	-.1337	.8920
	Ekonomski fakultet	.44504	.14693	.114	-.0357	.9258
	Medicinski fakultet	.75525*	.14516	.000	.2803	1.2302
	Fakultet fizickog vaspitanja	.04757	.14572	1.000	-.4292	.5244
	Filozofski fakultet	-.05440	.12439	1.000	-.4614	.3526
	Filosofski fakultet	.07374	.14457	1.000	-.3993	.5468
	Prirodno-matematički fakultet	-.03772	.14312	1.000	-.5060	.4306
	Fakultet politickih nauka	.27723	.13965	1.000	-.1797	.7342
	Akademija umjetnosti	-.46635	.17339	.328	-1.0337	.1010
	Tehnološki fakultet	-.08718	.15286	1.000	-.5873	.4130
Tehnološki fakultet	Ekonomski fakultet	-.02131	.14278	1.000	-.4885	.4459
	Medicinski fakultet	.28891	.14096	1.000	-.1723	.7501
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.41877	.14153	.143	-.8819	.0443
	Filozofski fakultet	.03278	.09988	1.000	-.2940	.3596
	Filosofski fakultet	.16092	.12411	1.000	-.2452	.5670
	Prirodno-matematički fakultet	.04946	.12241	1.000	-.3511	.4500
	Fakultet politickih nauka	.36441	.11834	.096	-.0228	.7516
	Akademija umjetnosti	-.37917	.15674	.710	-.8920	.1337
	Masinski fakultet	.08718	.15286	1.000	-.4130	.5873
	Ekonomski fakultet	.06587	.12202	1.000	-.3334	.4651
Ekonomski fakultet	Medicinski fakultet	.37609	.11988	.079	-.0162	.7684
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.33159	.12056	.274	-.7261	.0629
	Filozofski fakultet	-.03310	.08365	1.000	-.3068	.2406
	Filosofski fakultet	.09505	.11147	1.000	-.2697	.4598
	Prirodno-matematički fakultet	-.01641	.10958	1.000	-.3750	.3421
	Fakultet politickih nauka	.29854	.10501	.206	-.0451	.6421

strukturalisanost i sistematičnost	Medicinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.44504	.14693	.114	-.9258	.0357
		Masinski fakultet	.02131	.14278	1.000	-.4459	.4885
		Tehnoloski fakultet	-.06587	.12202	1.000	-.4651	.3334
		Medicinski fakultet	.31021	.10674	.169	-.0391	.6595
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.39747*	.10750	.010	-.7492	-.0457
		Filozofski fakultet	-.34331*	.08050	.001	-.6067	-.0799
		Filoloski fakultet	-.21517	.10912	1.000	-.5722	.1419
		Prirodno-matematički fakultet	-.32662	.10719	.107	-.6774	.0241
		Fakultet političkih nauka	-.01167	.10251	1.000	-.3471	.3238
		Akademija umjetnosti	-.75525*	.14516	.000	-1.2302	-.2803
		Masinski fakultet	-.28891	.14096	1.000	-.7501	.1723
		Tehnoloski fakultet	-.37609	.11988	.079	-.7684	.0162
		Ekonomski fakultet	-.31021	.10674	.169	-.6595	.0391
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.70768*	.10506	.000	-1.0515	-.3639
		Filozofski fakultet	.36437*	.08150	.000	.0977	.6311
		Filoloski fakultet	.49251*	.10986	.000	.1330	.8520
Fakultet fizickog vaspitanja	Fakultet fizickog vaspitanja	Prirodno-matematički fakultet	.38105*	.10794	.020	.0278	.7343
		Fakultet političkih nauka	.69601*	.10330	.000	.3580	1.0340
		Akademija umjetnosti	-.04757	.14572	1.000	-.5244	.4292
		Masinski fakultet	.41877	.14153	.143	-.0443	.8819
		Tehnoloski fakultet	.33159	.12056	.274	-.0629	.7261
		Ekonomski fakultet	.39747*	.10750	.010	.0457	.7492
		Medicinski fakultet	.70768*	.10506	.000	.3639	1.0515
		Filoloski fakultet	.04107	.08463	1.000	-.2359	.3180
		Prirodno-matematički fakultet	-.00655	.08121	1.000	-.2723	.2592
		Fakultet političkih nauka	-.18935	.07692	.632	-.4411	.0624
		Akademija umjetnosti	-.49755*	.13225	.008	-.9303	-.0648
		Masinski fakultet	-.07732	.12456	1.000	-.4849	.3303
		Tehnoloski fakultet	-.02244	.09823	1.000	-.3439	.2990
		Ekonomski fakultet	-.29318*	.08175	.016	-.5607	-.0257
		Medicinski fakultet	.29427*	.07780	.007	.0397	.5489
Filozofski fakultet	Filozofski fakultet	Fakultet fizickog vaspitanja	-.47672*	.08069	.000	-.7408	-.2127
		Filozofski fakultet	-.04107	.08463	1.000	-.3180	.2359
		Prirodno-matematički fakultet	-.04762	.10824	1.000	-.4018	.3066
		Fakultet političkih nauka	-.23042	.10506	1.000	-.5742	.1134
		Akademija umjetnosti	-.53862*	.15037	.016	-1.0307	-.0466
		Masinski fakultet	-.11839	.14365	1.000	-.5884	.3517
		Tehnoloski fakultet	-.06351	.12153	1.000	-.4612	.3342
		Ekonomski fakultet	-.33425	.10864	.097	-.6897	.0213
		Medicinski fakultet	.25321	.10571	.757	-.0927	.5991
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.51778*	.10785	.000	-.8707	-.1649
		Filozofski fakultet	.00655	.08121	1.000	-.2592	.2723
		Filoloski fakultet	.04762	.10824	1.000	-.3066	.4018
		Fakultet političkih nauka	-.18280	.10233	1.000	-.5176	.1520
		Akademija umjetnosti	-.49100*	.14848	.044	-.9768	-.0052
		Masinski fakultet	-.07077	.14166	1.000	-.5343	.3928
		Tehnoloski fakultet	-.01589	.11917	1.000	-.4058	.3741
Prirodno-matematički fakultet	Prirodno-matematički fakultet	Ekonomski fakultet	-.28663	.10600	.315	-.6335	.0602
		Medicinski fakultet	.30083	.10299	.161	-.0362	.6378
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.47016*	.10519	.000	-.8144	-.1260
		Fakultet političkih nauka	.18935	.07692	.632	-.0624	.4411

nauka	Filoloski fakultet	.23042	.10506	1.000	-.1134	.5742
	Prirodno-matematički fakultet	.18280	.10233	1.000	-.1520	.5176
Akademija umjetnosti	Akademija umjetnosti	-.30820	.14618	1.000	-.7865	.1701
	Masinski fakultet	.11203	.13925	1.000	-.3436	.5677
	Tehnoloski fakultet	.16691	.11629	1.000	-.2136	.5474
	Ekonomski fakultet	-.10383	.10275	1.000	-.4401	.2324
	Medicinski fakultet	.48362*	.09965	.000	.1576	.8097
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.28737	.10192	.221	-.6209	.0461
	Filozofski fakultet	.49755*	.13225	.008	.0648	.9303
	Filoloski fakultet	.53862*	.15037	.016	.0466	1.0307
	Prirodno-matematički fakultet	.49100*	.14848	.044	.0052	.9768
	Fakultet političkih nauka	.30820	.14618	1.000	-.1701	.7865
	Masinski fakultet	.42023	.17597	.772	-.1556	.9960
	Tehnoloski fakultet	.47511	.15842	.126	-.0433	.9935
	Ekonomski fakultet	.20437	.14877	1.000	-.2824	.6912
	Medicinski fakultet	.79182*	.14664	.000	.3120	1.2717
	Fakultet fizickog vaspitanja	.02083	.14819	1.000	-.4641	.5057
	Filozofski fakultet	.07732	.12456	1.000	-.3303	.4849
Masinski fakultet	Filoloski fakultet	.11839	.14365	1.000	-.3517	.5884
	Prirodno-matematički fakultet	.07077	.14166	1.000	-.3928	.5343
	Fakultet političkih nauka	-.11203	.13925	1.000	-.5677	.3436
	Akademija umjetnosti	-.42023	.17597	.772	-.9960	.1556
	Tehnoloski fakultet	.05488	.15206	1.000	-.4427	.5524
	Ekonomski fakultet	-.21586	.14197	1.000	-.6804	.2487
	Medicinski fakultet	.37160	.13974	.359	-.0857	.8288
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.39939	.14137	.218	-.8620	.0632
	Filozofski fakultet	.02244	.09823	1.000	-.2990	.3439
	Filoloski fakultet	.06351	.12153	1.000	-.3342	.4612
	Prirodno-matematički fakultet	.01589	.11917	1.000	-.3741	.4058
	Fakultet političkih nauka	-.16691	.11629	1.000	-.5474	.2136
	Akademija umjetnosti	-.47511	.15842	.126	-.9935	.0433
	Masinski fakultet	-.05488	.15206	1.000	-.5524	.4427
	Ekonomski fakultet	-.27074	.11954	1.000	-.6619	.1204
	Medicinski fakultet	.31672	.11688	.309	-.0657	.6992
Tehnoloski fakultet	Fakultet fizickog vaspitanja	-.45427*	.11882	.006	-.8431	-.0655
	Filozofski fakultet	.29318*	.08175	.016	.0257	.5607
	Filoloski fakultet	.33425	.10864	.097	-.0213	.6897
	Prirodno-matematički fakultet	.28663	.10600	.315	-.0602	.6335
	Fakultet političkih nauka	.10383	.10275	1.000	-.2324	.4401
	Akademija umjetnosti	-.20437	.14877	1.000	-.6912	.2824
	Masinski fakultet	.21586	.14197	1.000	-.2487	.6804
	Tehnoloski fakultet	.27074	.11954	1.000	-.1204	.6619
	Medicinski fakultet	.58746*	.10341	.000	.2491	.9258
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.18353	.10560	1.000	-.5291	.1620
	Filozofski fakultet	-.29427*	.07780	.007	-.5489	-.0397
	Filoloski fakultet	-.25321	.10571	.757	-.5991	.0927
	Prirodno-matematički fakultet	-.30083	.10299	.161	-.6378	.0362
	Fakultet političkih nauka	-.48362*	.09965	.000	-.8097	-.1576
	Akademija umjetnosti	-.79182*	.14664	.000	-1.2717	-.3120
	Masinski fakultet	-.37160	.13974	.359	-.8288	.0857

pedagoska klima i komunikacija	Fakultet fizickog vaspitanja	Tehnoloski fakultet	-.31672	.11688	.309	-.6992	.0657
		Ekonomski fakultet	-.58746*	.10341	.000	-.9258	-.2491
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.77099*	.10258	.000	-1.1067	-.4353
		Filozofski fakultet	.47672*	.08069	.000	.2127	.7408
		Filoloski fakultet	.51778*	.10785	.000	.1649	.8707
		Prirodno-matematički fakultet	.47016*	.10519	.000	.1260	.8144
		Fakultet političkih nauka	.28737	.10192	.221	-.0461	.6209
		Akademija umjetnosti	-.02083	.14819	1.000	-.5057	.4641
		Masinski fakultet	.39939	.14137	.218	-.0632	.8620
		Tehnoloski fakultet	.45427*	.11882	.006	.0655	.8431
		Ekonomski fakultet	.18353	.10560	1.000	-.1620	.5291
		Medicinski fakultet	.77099*	.10258	.000	.4353	1.1067
		Filoloski fakultet	.08679	.08463	1.000	-.1901	.3637
		Prirodno-matematički fakultet	.32807*	.08053	.002	.0645	.5916
		Fakultet političkih nauka	.20778	.07577	.281	-.0402	.4557
	Filozofski fakultet	Akademija umjetnosti	-.19899	.12768	1.000	-.6168	.2188
		Masinski fakultet	.18657	.12515	1.000	-.2229	.5961
		Tehnoloski fakultet	.28634	.09785	.159	-.0338	.6065
		Ekonomski fakultet	.15359	.08053	1.000	-.1099	.4171
		Medicinski fakultet	.42419*	.07802	.000	.1689	.6795
		Fakultet fizickog vaspitanja	.00561	.07850	1.000	-.2512	.2625
		Filozofski fakultet	-.08679	.08463	1.000	-.3637	.1901
		Prirodno-matematički fakultet	.24127	.10812	1.000	-.1125	.5951
	Filoloski fakultet	Fakultet političkih nauka	.12099	.10462	1.000	-.2213	.4633
		Akademija umjetnosti	-.28579	.14665	1.000	-.7656	.1941
		Masinski fakultet	.09978	.14445	1.000	-.3729	.5725
		Tehnoloski fakultet	.19954	.12157	1.000	-.1982	.5973
		Ekonomski fakultet	.06679	.10812	1.000	-.2870	.4206
		Medicinski fakultet	.33740	.10626	.070	-.0103	.6851
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.08118	.10661	1.000	-.4300	.2677
		Filozofski fakultet	-.32807*	.08053	.002	-.5916	-.0645
	Prirodno-matematički fakultet	Filoloski fakultet	-.24127	.10812	1.000	-.5951	.1125
		Fakultet političkih nauka	-.12028	.10134	1.000	-.4519	.2113
		Akademija umjetnosti	-.52706*	.14432	.012	-.9993	-.0548
		Masinski fakultet	-.14149	.14210	1.000	-.6065	.3235
		Tehnoloski fakultet	-.04173	.11875	1.000	-.4303	.3469
		Ekonomski fakultet	-.17448	.10494	1.000	-.5179	.1689
		Medicinski fakultet	.09613	.10303	1.000	-.2410	.4332
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.32246	.10339	.085	-.6608	.0159
	Fakultet političkih nauka	Filozofski fakultet	-.20778	.07577	.281	-.4557	.0402
		Filoloski fakultet	-.12099	.10462	1.000	-.4633	.2213
		Prirodno-matematički fakultet	.12028	.10134	1.000	-.2113	.4519
		Akademija umjetnosti	-.40678	.14172	.189	-.8705	.0570
		Masinski fakultet	-.02121	.13945	1.000	-.4775	.4351
		Tehnoloski fakultet	.07855	.11558	1.000	-.2996	.4567
		Ekonomski fakultet	-.05419	.10134	1.000	-.3858	.2774
		Medicinski fakultet	.21641	.09935	1.000	-.1087	.5415
	Akademija umjetnosti	Fakultet fizickog vaspitanja	-.20217	.09973	1.000	-.5285	.1241
		Filozofski fakultet	.19899	.12768	1.000	-.2188	.6168
		Filoloski fakultet	.28579	.14665	1.000	-.1941	.7656
		Prirodno-matematički fakultet	.52706*	.14432	.012	.0548	.9993

	Fakultet politickih nauka	.40678	.14172	.189	-.0570	.8705
	Masinski fakultet	.38557	.17323	1.000	-.1813	.9524
	Tehnoloski fakultet	.48533	.15466	.079	-.0207	.9914
	Ekonomski fakultet	.35258	.14432	.665	-.1197	.8248
	Medicinski fakultet	.62319*	.14293	.001	.1555	1.0909
	Fakultet fizickog vaspitanja	.20460	.14320	1.000	-.2640	.6732
	Filozofski fakultet	-.18657	.12515	1.000	-.5961	.2229
	Filoloski fakultet	-.09978	.14445	1.000	-.5725	.3729
	Prirodno-matematički fakultet	.14149	.14210	1.000	-.3235	.6065
	Fakultet politickih nauka	.02121	.13945	1.000	-.4351	.4775
Masinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.38557	.17323	1.000	-.9524	.1813
	Tehnoloski fakultet	.09976	.15258	1.000	-.3995	.5990
	Ekonomski fakultet	-.03299	.14210	1.000	-.4979	.4320
	Medicinski fakultet	.23762	.14068	1.000	-.2227	.6980
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.18096	.14095	1.000	-.6422	.2803
	Filozofski fakultet	-.28634	.09785	.159	-.6065	.0338
	Filoloski fakultet	-.19954	.12157	1.000	-.5973	.1982
	Prirodno-matematički fakultet	.04173	.11875	1.000	-.3469	.4303
	Fakultet politickih nauka	-.07855	.11558	1.000	-.4567	.2996
Tehnoloski fakultet	Akademija umjetnosti	-.48533	.15466	.079	-.9914	.0207
	Masinski fakultet	-.09976	.15258	1.000	-.5990	.3995
	Ekonomski fakultet	-.13275	.11875	1.000	-.5213	.2558
	Medicinski fakultet	.13786	.11706	1.000	-.2452	.5209
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.28073	.11738	.765	-.6648	.1034
	Filozofski fakultet	-.15359	.08053	1.000	-.4171	.1099
	Filoloski fakultet	-.06679	.10812	1.000	-.4206	.2870
	Prirodno-matematički fakultet	.17448	.10494	1.000	-.1689	.5179
	Fakultet politickih nauka	.05419	.10134	1.000	-.2774	.3858
Ekonomski fakultet	Akademija umjetnosti	-.35258	.14432	.665	-.8248	.1197
	Masinski fakultet	.03299	.14210	1.000	-.4320	.4979
	Tehnoloski fakultet	.13275	.11875	1.000	-.2558	.5213
	Medicinski fakultet	.27061	.10303	.395	-.0665	.6077
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.14798	.10339	1.000	-.4863	.1903
	Filozofski fakultet	-.42419*	.07802	.000	-.6795	-.1689
	Filoloski fakultet	-.33740	.10626	.070	-.6851	.0103
	Prirodno-matematički fakultet	-.09613	.10303	1.000	-.4332	.2410
	Fakultet politickih nauka	-.21641	.09935	1.000	-.5415	.1087
Medicinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.62319*	.14293	.001	-1.0909	-.1555
	Masinski fakultet	-.23762	.14068	1.000	-.6980	.2227
	Tehnoloski fakultet	-.13786	.11706	1.000	-.5209	.2452
	Ekonomski fakultet	-.27061	.10303	.395	-.6077	.0665
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.41858*	.10144	.002	-.7505	-.0867
	Filozofski fakultet	-.00561	.07850	1.000	-.2625	.2512
	Filoloski fakultet	.08118	.10661	1.000	-.2677	.4300
	Prirodno-matematički fakultet	.32246	.10339	.085	-.0159	.6608
Fakultet fizickog vaspitanja	Fakultet politickih nauka	.20217	.09973	1.000	-.1241	.5285
	Akademija umjetnosti	-.20460	.14320	1.000	-.6732	.2640
	Masinski fakultet	.18096	.14095	1.000	-.2803	.6422
	Tehnoloski fakultet	.28073	.11738	.765	-.1034	.6648
	Ekonomski fakultet	.14798	.10339	1.000	-.1903	.4863

aktivnost studenata		Medicinski fakultet	.41858*	.10144	.002	.0867	.7505
		Filoloski fakultet	-.07473	.08097	1.000	-.3397	.1902
		Prirodno-matematički fakultet	.12169	.07712	1.000	-.1307	.3740
		Fakultet političkih nauka	.07964	.07264	1.000	-.1580	.3173
	Filozofski fakultet	Akademija umjetnosti	-.28432	.12066	.841	-.6791	.1105
		Masinski fakultet	.09068	.12066	1.000	-.3041	.4855
		Tehnološki fakultet	.15813	.09433	1.000	-.1505	.4668
		Ekonomski fakultet	-.21426	.07869	.297	-.4717	.0432
		Medicinski fakultet	.30248*	.07388	.002	.0607	.5442
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.37715*	.07567	.000	-.6247	-.1296
		Filozofski fakultet	.07473	.08097	1.000	-.1902	.3397
		Prirodno-matematički fakultet	.19642	.10339	1.000	-.1419	.5347
	Filoloski fakultet	Fakultet političkih nauka	.15437	.10009	1.000	-.1731	.4819
		Akademija umjetnosti	-.20959	.13893	1.000	-.6642	.2450
		Masinski fakultet	.16541	.13893	1.000	-.2892	.6200
		Tehnološki fakultet	.23286	.11679	1.000	-.1493	.6150
		Ekonomski fakultet	-.13953	.10456	1.000	-.4817	.2026
		Medicinski fakultet	.37722*	.10099	.009	.0468	.7077
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.30242	.10231	.144	-.6372	.0323
		Filozofski fakultet	-.12169	.07712	1.000	-.3740	.1307
	Prirodno-matematički fakultet	Filoloski fakultet	-.19642	.10339	1.000	-.5347	.1419
		Fakultet političkih nauka	-.04205	.09700	1.000	-.3594	.2753
		Akademija umjetnosti	-.40601	.13672	.138	-.8534	.0413
		Masinski fakultet	-.03101	.13672	1.000	-.4784	.4163
		Tehnološki fakultet	.03644	.11416	1.000	-.3371	.4100
		Ekonomski fakultet	-.33595*	.10161	.044	-.6684	-.0035
		Medicinski fakultet	.18080	.09793	1.000	-.1397	.5012
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.49884*	.09929	.000	-.8237	-.1740
	Fakultet političkih nauka	Filozofski fakultet	-.07964	.07264	1.000	-.3173	.1580
		Filoloski fakultet	-.15437	.10009	1.000	-.4819	.1731
		Prirodno-matematički fakultet	.04205	.09700	1.000	-.2753	.3594
		Akademija umjetnosti	-.36396	.13424	.308	-.8032	.0753
		Masinski fakultet	.01104	.13424	1.000	-.4282	.4503
		Tehnološki fakultet	.07850	.11117	1.000	-.2853	.4423
		Ekonomski fakultet	-.29390	.09825	.129	-.6154	.0276
		Medicinski fakultet	.22285	.09444	.833	-.0862	.5319
	Akademija umjetnosti	Fakultet fizickog vaspitanja	-.45679*	.09585	.000	-.7704	-.1432
		Filozofski fakultet	.28432	.12066	.841	-.1105	.6791
		Filoloski fakultet	.20959	.13893	1.000	-.2450	.6642
		Prirodno-matematički fakultet	.40601	.13672	.138	-.0413	.8534
		Fakultet političkih nauka	.36396	.13424	.308	-.0753	.8032
		Masinski fakultet	.37500	.16524	1.000	-.1657	.9157
		Tehnološki fakultet	.44245	.14711	.122	-.0389	.9238
		Ekonomski fakultet	.07006	.13761	1.000	-.3802	.5203
	Masinski fakultet	Medicinski fakultet	.58681*	.13492	.001	.1454	1.0283
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.09283	.13590	1.000	-.5375	.3519
		Filozofski fakultet	-.09068	.12066	1.000	-.4855	.3041
		Filoloski fakultet	-.16541	.13893	1.000	-.6200	.2892
		Prirodno-matematički fakultet	.03101	.13672	1.000	-.4163	.4784
		Fakultet političkih nauka	-.01104	.13424	1.000	-.4503	.4282
		Akademija umjetnosti	-.37500	.16524	1.000	-.9157	.1657

jasnoca sadrzaja	Teholoski fakultet	Teholoski fakultet	.06745	.14711	1.000	-.4139	.5488
		Ekonomski fakultet	-.30494	.13761	1.000	-.7552	.1453
		Medicinski fakultet	.21181	.13492	1.000	-.2296	.6533
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.46783*	.13590	.027	-.9125	-.0231
		Filozofski fakultet	-.15813	.09433	1.000	-.4668	.1505
		Filoloski fakultet	-.23286	.11679	1.000	-.6150	.1493
		Prirodno-matematicki fakultet	-.03644	.11416	1.000	-.4100	.3371
		Fakultet politickih nauka	-.07850	.11117	1.000	-.4423	.2853
		Akademija umjetnosti	-.44245	.14711	.122	-.9238	.0389
		Masinski fakultet	-.06745	.14711	1.000	-.5488	.4139
		Ekonomski fakultet	-.37239	.11522	.057	-.7494	.0046
		Medicinski fakultet	.14435	.11199	1.000	-.2221	.5108
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.53529*	.11318	.000	-.9056	-.1650
		Filozofski fakultet	.21426	.07869	.297	-.0432	.4717
		Filoloski fakultet	.13953	.10456	1.000	-.2026	.4817
		Prirodno-matematicki fakultet	.33595*	.10161	.044	.0035	.6684
		Fakultet politickih nauka	.29390	.09825	.129	-.0276	.6154
	Ekonomski fakultet	Akademija umjetnosti	-.07006	.13761	1.000	-.5203	.3802
		Masinski fakultet	.30494	.13761	1.000	-.1453	.7552
		Teholoski fakultet	.37239	.11522	.057	-.0046	.7494
		Medicinski fakultet	.51675*	.09917	.000	.1922	.8412
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.16289	.10051	1.000	-.4918	.1660
		Filozofski fakultet	-.30248*	.07388	.002	-.5442	-.0607
		Filoloski fakultet	-.37722*	.10099	.009	-.7077	-.0468
		Prirodno-matematicki fakultet	-.18080	.09793	1.000	-.5012	.1397
		Fakultet politickih nauka	-.22285	.09444	.833	-.5319	.0862
	Medicinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.58681*	.13492	.001	-1.0283	-.1454
		Masinski fakultet	-.21181	.13492	1.000	-.6533	.2296
		Teholoski fakultet	-.14435	.11199	1.000	-.5108	.2221
		Ekonomski fakultet	-.51675*	.09917	.000	-.8412	-.1922
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.67964*	.09679	.000	-.9963	-.3629
		Filozofski fakultet	.37715*	.07567	.000	.1296	.6247
		Filoloski fakultet	.30242	.10231	.144	-.0323	.6372
		Prirodno-matematicki fakultet	.49884*	.09929	.000	.1740	.8237
		Fakultet politickih nauka	.45679*	.09585	.000	.1432	.7704
	Fakultet fizickog vaspitanja	Akademija umjetnosti	.09283	.13590	1.000	-.3519	.5375
		Masinski fakultet	.46783*	.13590	.027	.0231	.9125
		Teholoski fakultet	.53529*	.11318	.000	.1650	.9056
		Ekonomski fakultet	.16289	.10051	1.000	-.1660	.4918
		Medicinski fakultet	.67964*	.09679	.000	.3629	.9963
		Filoloski fakultet	.09720	.08699	1.000	-.1874	.3818
		Prirodno-matematicki fakultet	.05504	.08294	1.000	-.2163	.3264
		Fakultet politickih nauka	-.03839	.07863	1.000	-.2957	.2189
		Akademija umjetnosti	-.21955	.13314	1.000	-.6552	.2161
	Filozofski fakultet	Masinski fakultet	.04161	.12804	1.000	-.3774	.4606
		Teholoski fakultet	.07950	.10206	1.000	-.2545	.4135
		Ekonomski fakultet	-.21035	.08459	.589	-.4871	.0664
		Medicinski fakultet	.40605*	.07997	.000	.1444	.6677
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.31780*	.08190	.005	-.5858	-.0498
	Filoloski fakultet	Filozofski fakultet	-.09720	.08699	1.000	-.3818	.1874

	Prirodno-matematički fakultet	-.04216	.11088	1.000	-.4050	.3206
	Fakultet političkih nauka	-.13559	.10769	1.000	-.4880	.2168
	Akademija umjetnosti	-.31675	.15213	1.000	-.8145	.1810
	Masinski fakultet	-.05559	.14768	1.000	-.5388	.4276
	Tehnološki fakultet	-.01771	.12583	1.000	-.4294	.3940
	Ekonomski fakultet	-.30755	.11212	.280	-.6744	.0593
	Medicinski fakultet	.30885	.10868	.207	-.0467	.6644
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.41500*	.11011	.008	-.7753	-.0547
	Filozofski fakultet	-.05504	.08294	1.000	-.3264	.2163
	Filoloski fakultet	.04216	.11088	1.000	-.3206	.4050
	Fakultet političkih nauka	-.09343	.10445	1.000	-.4352	.2483
	Akademija umjetnosti	-.27459	.14985	1.000	-.7649	.2157
Prirodno-matematički fakultet	Masinski fakultet	-.01343	.14533	1.000	-.4890	.4621
	Tehnološki fakultet	.02445	.12306	1.000	-.3782	.4271
	Ekonomski fakultet	-.26539	.10900	.680	-.6221	.0913
	Medicinski fakultet	.35101*	.10546	.041	.0059	.6961
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.37285*	.10693	.023	-.7227	-.0229
	Filozofski fakultet	.03839	.07863	1.000	-.2189	.2957
	Filoloski fakultet	.13559	.10769	1.000	-.2168	.4880
	Prirodno-matematički fakultet	.09343	.10445	1.000	-.2483	.4352
	Akademija umjetnosti	-.18116	.14750	1.000	-.6638	.3015
Fakultet političkih nauka	Masinski fakultet	.08000	.14292	1.000	-.3876	.5476
	Tehnološki fakultet	.11789	.12020	1.000	-.2754	.5112
	Ekonomski fakultet	-.17196	.10576	1.000	-.5180	.1741
	Medicinski fakultet	.44444*	.10211	.001	.1103	.7785
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.27941	.10363	.322	-.6185	.0597
	Filozofski fakultet	.21955	.13314	1.000	-.2161	.6552
	Filoloski fakultet	.31675	.15213	1.000	-.1810	.8145
	Prirodno-matematički fakultet	.27459	.14985	1.000	-.2157	.7649
	Fakultet političkih nauka	.18116	.14750	1.000	-.3015	.6638
Akademija umjetnosti	Masinski fakultet	.26116	.17880	1.000	-.3239	.8462
	Tehnološki fakultet	.29905	.16122	1.000	-.2285	.8266
	Ekonomski fakultet	.00920	.15077	1.000	-.4841	.5025
	Medicinski fakultet	.62560*	.14822	.001	.1406	1.1106
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.09825	.14928	1.000	-.5867	.3902
	Filozofski fakultet	-.04161	.12804	1.000	-.4606	.3774
	Filoloski fakultet	.05559	.14768	1.000	-.4276	.5388
	Prirodno-matematički fakultet	.01343	.14533	1.000	-.4621	.4890
	Fakultet političkih nauka	-.08000	.14292	1.000	-.5476	.3876
Masinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.26116	.17880	1.000	-.8462	.3239
	Tehnološki fakultet	.03789	.15704	1.000	-.4760	.5517
	Ekonomski fakultet	-.25196	.14628	1.000	-.7306	.2267
	Medicinski fakultet	.36444	.14366	.511	-.1056	.8345
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.35941	.14475	.595	-.8330	.1142
	Filozofski fakultet	-.07950	.10206	1.000	-.4135	.2545
	Filoloski fakultet	.01771	.12583	1.000	-.3940	.4294
	Prirodno-matematički fakultet	-.02445	.12306	1.000	-.4271	.3782
Tehnološki fakultet	Fakultet političkih nauka	-.11789	.12020	1.000	-.5112	.2754
	Akademija umjetnosti	-.29905	.16122	1.000	-.8266	.2285
	Masinski fakultet	-.03789	.15704	1.000	-.5517	.4760
	Ekonomski fakultet	-.28984	.12418	.892	-.6962	.1165

pravedno i pravicno vrednovanje	Medicinski fakultet	Medicinski fakultet	.32656	.12108	.321	-.0696	.7227
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.39730	.12236	.055	-.7977	.0031
		Filozofski fakultet	.21035	.08459	.589	-.0664	.4871
		Filoloski fakultet	.30755	.11212	.280	-.0593	.6744
		Prirodno- matematicki fakultet	.26539	.10900	.680	-.0913	.6221
		Fakultet politickih nauka	.17196	.10576	1.000	-.1741	.5180
	Ekonomski fakultet	Akademija umjetnosti	-.00920	.15077	1.000	-.5025	.4841
		Masinski fakultet	.25196	.14628	1.000	-.2267	.7306
		Tehnoloski fakultet	.28984	.12418	.892	-.1165	.6962
		Medicinski fakultet	.61640*	.10676	.000	.2671	.9657
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.10745	.10822	1.000	-.4616	.2466
		Filozofski fakultet	-.40605*	.07997	.000	-.6677	-.1444
		Filoloski fakultet	-.30885	.10868	.207	-.6644	.0467
		Prirodno- matematicki fakultet	-.35101*	.10546	.041	-.6961	-.0059
		Fakultet politickih nauka	-.44444*	.10211	.001	-.7785	-.1103
	Medicinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.62560*	.14822	.001	-1.1106	-.1406
		Masinski fakultet	-.36444	.14366	.511	-.8345	.1056
		Tehnoloski fakultet	-.32656	.12108	.321	-.7227	.0696
		Ekonomski fakultet	-.61640*	.10676	.000	-.9657	-.2671
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.72386*	.10465	.000	-1.0663	-.3814
		Filozofski fakultet	.31780*	.08190	.005	.0498	.5858
		Filoloski fakultet	.41500*	.11011	.008	.0547	.7753
		Prirodno- matematicki fakultet	.37285*	.10693	.023	.0229	.7227
		Fakultet politickih nauka	.27941	.10363	.322	-.0597	.6185
	Fakultet fizickog vaspitanja	Akademija umjetnosti	.09825	.14928	1.000	-.3902	.5867
		Masinski fakultet	.35941	.14475	.595	-.1142	.8330
		Tehnoloski fakultet	.39730	.12236	.055	-.0031	.7977
		Ekonomski fakultet	.10745	.10822	1.000	-.2466	.4616
		Medicinski fakultet	.72386*	.10465	.000	.3814	1.0663
		Filoloski fakultet	-.18087	.09530	1.000	-.4927	.1310
		Prirodno- matematicki fakultet	-.23720	.09200	.455	-.5383	.0639
		Fakultet politickih nauka	-.15221	.08700	1.000	-.4369	.1325
	Filozofski fakultet	Akademija umjetnosti	-.36165	.14469	.568	-.8351	.1118
		Masinski fakultet	-.14064	.14774	1.000	-.6241	.3428
		Tehnoloski fakultet	-.22397	.11220	1.000	-.5911	.1432
		Ekonomski fakultet	-.20758	.09327	1.000	-.5128	.0977
		Medicinski fakultet	.05067	.08750	1.000	-.2357	.3370
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.54736*	.08965	.000	-.8407	-.2540
		Filozofski fakultet	.18087	.09530	1.000	-.1310	.4927
		Prirodno- matematicki fakultet	-.05633	.12231	1.000	-.4566	.3439
		Fakultet politickih nauka	.02866	.11859	1.000	-.3594	.4167
	Filoloski fakultet	Akademija umjetnosti	-.18078	.16562	1.000	-.7228	.3612
		Masinski fakultet	.04023	.16829	1.000	-.5105	.5910
		Tehnoloski fakultet	-.04310	.13814	1.000	-.4951	.4089
		Ekonomski fakultet	-.02671	.12326	1.000	-.4301	.3767
		Medicinski fakultet	.23154	.11896	1.000	-.1577	.6208
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.36649	.12054	.110	-.7610	.0280
		Filozofski fakultet	.23720	.09200	.455	-.0639	.5383
	Prirodno- matematicki fakultet	Filoloski fakultet	.05633	.12231	1.000	-.3439	.4566
		Fakultet politickih nauka	.08499	.11595	1.000	-.2945	.4644

	Akademija umjetnosti	-.12445	.16374	1.000	-.6603	.4114
	Masinski fakultet	.09656	.16645	1.000	-.4481	.6412
	Tehnoloski fakultet	.01323	.13588	1.000	-.4314	.4579
	Ekonomski fakultet	.02962	.12073	1.000	-.3655	.4247
	Medicinski fakultet	.28788	.11633	.609	-.0928	.6686
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.31016	.11795	.392	-.6961	.0758
	Filozofski fakultet	.15221	.08700	1.000	-.1325	.4369
	Filoloski fakultet	-.02866	.11859	1.000	-.4167	.3594
	Prirodno-matematički fakultet	-.08499	.11595	1.000	-.4644	.2945
Fakultet političkih nauka	Akademija umjetnosti	-.20944	.16098	1.000	-.7362	.3174
	Masinski fakultet	.01157	.16373	1.000	-.5242	.5474
	Tehnoloski fakultet	-.07176	.13254	1.000	-.5055	.3620
	Ekonomski fakultet	-.05537	.11696	1.000	-.4381	.3274
	Medicinski fakultet	.20289	.11241	1.000	-.1650	.5708
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.39514*	.11409	.025	-.7685	-.0218
	Filozofski fakultet	.36165	.14469	.568	-.1118	.8351
	Filoloski fakultet	.18078	.16562	1.000	-.3612	.7228
	Prirodno-matematički fakultet	.12445	.16374	1.000	-.4114	.6603
	Fakultet političkih nauka	.20944	.16098	1.000	-.3174	.7362
Akademija umjetnosti	Masinski fakultet	.22101	.20044	1.000	-.4349	.8769
	Tehnoloski fakultet	.13768	.17588	1.000	-.4379	.7132
	Ekonomski fakultet	.15407	.16446	1.000	-.3841	.6923
	Medicinski fakultet	.41233	.16126	.483	-.1154	.9400
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.18570	.16243	1.000	-.7172	.3458
	Filozofski fakultet	.14064	.14774	1.000	-.3428	.6241
	Filoloski fakultet	-.04023	.16829	1.000	-.5910	.5105
	Prirodno-matematički fakultet	-.09656	.16645	1.000	-.6412	.4481
	Fakultet političkih nauka	-.01157	.16373	1.000	-.5474	.5242
	Masinski fakultet	-.22101	.20044	1.000	-.8769	.4349
Masinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.08333	.17840	1.000	-.6671	.5005
	Tehnoloski fakultet	-.06694	.16715	1.000	-.6139	.4800
	Medicinski fakultet	.19131	.16400	1.000	-.3454	.7280
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.40672	.16515	.630	-.9472	.1337
	Filozofski fakultet	.22397	.11220	1.000	-.1432	.5911
	Filoloski fakultet	.04310	.13814	1.000	-.4089	.4951
	Prirodno-matematički fakultet	-.01323	.13588	1.000	-.4579	.4314
	Fakultet političkih nauka	.07176	.13254	1.000	-.3620	.5055
	Tehnoloski fakultet	-.13768	.17588	1.000	-.7132	.4379
	Masinski fakultet	.08333	.17840	1.000	-.5005	.6671
Tehnoloski fakultet	Ekonomski fakultet	.01639	.13674	1.000	-.4311	.4639
	Medicinski fakultet	.27465	.13288	1.000	-.1602	.7095
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.32338	.13430	.732	-.7629	.1161
	Filozofski fakultet	.20758	.09327	1.000	-.0977	.5128
	Filoloski fakultet	.02671	.12326	1.000	-.3767	.4301
	Prirodno-matematički fakultet	-.02962	.12073	1.000	-.4247	.3655
	Fakultet političkih nauka	.05537	.11696	1.000	-.3274	.4381
	Ekonomski fakultet	-.15407	.16446	1.000	-.6923	.3841
	Masinski fakultet	.06694	.16715	1.000	-.4800	.6139
	Tehnoloski fakultet	-.01639	.13674	1.000	-.4639	.4311
Ekonomski fakultet	Medicinski fakultet	.25825	.11734	1.000	-.1257	.6422
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.33978	.11895	.198	-.7290	.0495

pripremljena okolina	Medicinski fakultet	Filozofski fakultet	-.05067	.08750	1.000	-.3370	.2357
		Filoloski fakultet	-.23154	.11896	1.000	-.6208	.1577
		Prirodno-matematički fakultet	-.28788	.11633	.609	-.6686	.0928
		Fakultet političkih nauka	-.20289	.11241	1.000	-.5708	.1650
		Akademija umjetnosti	-.41233	.16126	.483	-.9400	.1154
		Masinski fakultet	-.19131	.16400	1.000	-.7280	.3454
		Tehnološki fakultet	-.27465	.13288	1.000	-.7095	.1602
		Ekonomski fakultet	-.25825	.11734	1.000	-.6422	.1257
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.59803*	.11448	.000	-.9726	-.2234
		Filozofski fakultet	.54736*	.08965	.000	.2540	.8407
	Fakultet fizickog vaspitanja	Filoloski fakultet	.36649	.12054	.110	-.0280	.7610
		Prirodno-matematički fakultet	.31016	.11795	.392	-.0758	.6961
		Fakultet političkih nauka	.39514*	.11409	.025	.0218	.7685
		Akademija umjetnosti	.18570	.16243	1.000	-.3458	.7172
		Masinski fakultet	.40672	.16515	.630	-.1337	.9472
		Tehnološki fakultet	.32338	.13430	.732	-.1161	.7629
		Ekonomski fakultet	.33978	.11895	.198	-.0495	.7290
		Medicinski fakultet	.59803*	.11448	.000	.2234	.9726
		Filoloski fakultet	.49033*	.08645	.000	.2074	.7732
		Prirodno-matematički fakultet	.12593	.08227	1.000	-.1433	.3951
	Filozofski fakultet	Fakultet političkih nauka	-.73794*	.07785	.000	-.9927	-.4832
		Akademija umjetnosti	-.26991	.12785	1.000	-.6883	.1485
		Masinski fakultet	-.18324	.12543	1.000	-.5937	.2272
		Tehnološki fakultet	.02593	.10108	1.000	-.3048	.3567
		Ekonomski fakultet	-.59022*	.08227	.000	-.8594	-.3210
		Medicinski fakultet	.56111*	.07829	.000	.3049	.8173
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.37687*	.08069	.000	-.6409	-.1128
		Filozofski fakultet	-.49033*	.08645	.000	-.7732	-.2074
		Prirodno-matematički fakultet	-.36440*	.11045	.045	-.7258	-.0030
		Fakultet političkih nauka	-1.22827*	.10720	.000	-1.5790	-.8775
	Filoloski fakultet	Akademija umjetnosti	-.76023*	.14757	.000	-1.2431	-.2774
		Masinski fakultet	-.67357*	.14548	.000	-1.1496	-.1975
		Tehnološki fakultet	-.46440*	.12509	.010	-.8737	-.0551
		Ekonomski fakultet	-1.08055*	.11045	.000	-1.4420	-.7191
		Medicinski fakultet	.07078	.10752	1.000	-.2810	.4226
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.86720*	.10928	.000	-1.2248	-.5096
		Filozofski fakultet	-.12593	.08227	1.000	-.3951	.1433
		Filoloski fakultet	.36440*	.11045	.045	.0030	.7258
		Fakultet političkih nauka	-.86387*	.10385	.000	-1.2037	-.5240
		Akademija umjetnosti	-.39583	.14516	.294	-.8708	.0792
	Prirodno-matematički fakultet	Masinski fakultet	-.30917	.14304	1.000	-.7772	.1589
		Tehnološki fakultet	-.10000	.12224	1.000	-.5000	.3000
		Ekonomski fakultet	-.71615*	.10721	.000	-1.0670	-.3653
		Medicinski fakultet	.43519*	.10419	.001	.0943	.7761
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.50280*	.10600	.000	-.8497	-.1559
		Filozofski fakultet	.73794*	.07785	.000	.4832	.9927
		Filoloski fakultet	1.22827*	.10720	.000	.8775	1.5790
		Prirodno-matematički fakultet	.86387*	.10385	.000	.5240	1.2037
	Fakultet političkih nauka	Akademija umjetnosti	.46804*	.14270	.049	.0011	.9350
		Masinski fakultet	.55470*	.14054	.004	.0948	1.0146
		Tehnološki fakultet	.76387*	.11930	.000	.3735	1.1543

	Ekonomski fakultet	.14772	.10385	1.000	-.1921	.4875
	Medicinski fakultet	1.29906*	.10073	.000	.9694	1.6287
	Fakultet fizickog vaspitanja	.36107*	.10261	.021	.0253	.6968
	Filozofski fakultet	.26991	.12785	1.000	-.1485	.6883
	Filoloski fakultet	.76023*	.14757	.000	.2774	1.2431
	Prirodno-matematički fakultet	.39583	.14516	.294	-.0792	.8708
Akademija umjetnosti	Fakultet političkih nauka	-.46804*	.14270	.049	-.9350	-.0011
	Masinski fakultet	.08667	.17331	1.000	-.4804	.6538
	Tehnološki fakultet	.29583	.15659	1.000	-.2166	.8082
	Ekonomski fakultet	-.32031	.14516	1.000	-.7953	.1547
	Medicinski fakultet	.83102*	.14295	.000	.3633	1.2988
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.10697	.14427	1.000	-.5790	.3651
	Filozofski fakultet	.18324	.12543	1.000	-.2272	.5937
	Filoloski fakultet	.67357*	.14548	.000	.1975	1.1496
	Prirodno-matematički fakultet	.30917	.14304	1.000	-.1589	.7772
	Fakultet političkih nauka	-.55470*	.14054	.004	-1.0146	-.0948
Masinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.08667	.17331	1.000	-.6538	.4804
	Tehnološki fakultet	.20917	.15462	1.000	-.2968	.7151
	Ekonomski fakultet	-.40698	.14304	.205	-.8750	.0611
	Medicinski fakultet	.74435*	.14079	.000	.2837	1.2050
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.19363	.14213	1.000	-.6587	.2714
	Filozofski fakultet	-.02593	.10108	1.000	-.3567	.3048
	Filoloski fakultet	.46440*	.12509	.010	.0551	.8737
	Prirodno-matematički fakultet	.10000	.12224	1.000	-.3000	.5000
	Fakultet političkih nauka	-.76387*	.11930	.000	-1.1543	-.3735
	Akademija umjetnosti	-.29583	.15659	1.000	-.8082	.2166
Tehnološki fakultet	Masinski fakultet	-.20917	.15462	1.000	-.7151	.2968
	Ekonomski fakultet	-.61615*	.12224	.000	-1.0161	-.2162
	Medicinski fakultet	.53519*	.11960	.000	.1438	.9265
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.40280*	.12118	.042	-.7993	-.0063
	Filozofski fakultet	.59022*	.08227	.000	.3210	.8594
	Filoloski fakultet	1.08055*	.11045	.000	.7191	1.4420
	Prirodno-matematički fakultet	.71615*	.10721	.000	.3653	1.0670
	Fakultet političkih nauka	-.14772	.10385	1.000	-.4875	.1921
	Akademija umjetnosti	.32031	.14516	1.000	-.1547	.7953
	Masinski fakultet	.40698	.14304	.205	-.0611	.8750
Ekonomski fakultet	Tehnološki fakultet	.61615*	.12224	.000	.2162	1.0161
	Medicinski fakultet	1.15133*	.10419	.000	.8104	1.4923
	Fakultet fizickog vaspitanja	.21335	.10600	1.000	-.1335	.5602
	Filozofski fakultet	-.56111*	.07829	.000	-.8173	-.3049
	Filoloski fakultet	-.07078	.10752	1.000	-.4226	.2810
	Prirodno-matematički fakultet	-.43519*	.10419	.001	-.7761	-.0943
	Fakultet političkih nauka	-1.29906*	.10073	.000	-1.6287	-.9694
	Akademija umjetnosti	-.83102*	.14295	.000	-1.2988	-.3633
	Masinski fakultet	-.74435*	.14079	.000	-1.2050	-.2837
	Tehnološki fakultet	-.53519*	.11960	.000	-.9265	-.1438
Medicinski fakultet	Ekonomski fakultet	-1.15133*	.10419	.000	-1.4923	-.8104
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.93798*	.10295	.000	-1.2748	-.6011
	Filozofski fakultet	.37687*	.08069	.000	.1128	.6409
	Filoloski fakultet	.86720*	.10928	.000	.5096	1.2248

zajednicko odlucivanje	Filozofski fakultet	Prirodno-matematički fakultet	.50280*	.10600	.000	.1559	.8497
		Fakultet političkih nauka	-.36107*	.10261	.021	-.6968	-.0253
		Akademija umjetnosti	.10697	.14427	1.000	-.3651	.5790
		Masinski fakultet	.19363	.14213	1.000	-.2714	.6587
		Tehnološki fakultet	.40280*	.12118	.042	.0063	.7993
		Ekonomski fakultet	-.21335	.10600	1.000	-.5602	.1335
		Medicinski fakultet	.93798*	.10295	.000	.6011	1.2748
		Filoloski fakultet	.00797	.10357	1.000	-.3309	.3469
		Prirodno-matematički fakultet	.32656	.10003	.051	-.0008	.6539
		Fakultet političkih nauka	.00501	.09309	1.000	-.2996	.3096
		Akademija umjetnosti	-.27240	.15544	1.000	-.7810	.2362
		Masinski fakultet	.04463	.15857	1.000	-.4742	.5635
		Tehnološki fakultet	.26927	.12023	1.000	-.1241	.6627
		Ekonomski fakultet	.17403	.10070	1.000	-.1555	.5035
		Medicinski fakultet	.24579	.09576	.470	-.0675	.5591
		Fakultet fizičkog vaspitanja	-.20745	.09750	1.000	-.5265	.1116
		Filozofski fakultet	-.00797	.10357	1.000	-.3469	.3309
		Prirodno-matematički fakultet	.31859	.13306	.759	-.1168	.7540
		Fakultet političkih nauka	-.00295	.12792	1.000	-.4215	.4156
	Filoloski fakultet	Akademija umjetnosti	-.28037	.17849	1.000	-.8644	.3037
		Masinski fakultet	.03666	.18123	1.000	-.5563	.6297
		Tehnološki fakultet	.26130	.14884	1.000	-.2257	.7483
		Ekonomski fakultet	.16606	.13356	1.000	-.2710	.6031
		Medicinski fakultet	.23783	.12987	1.000	-.1871	.6628
		Fakultet fizičkog vaspitanja	-.21542	.13117	1.000	-.6446	.2138
		Filozofski fakultet	-.32656	.10003	.051	-.6539	.0008
		Filoloski fakultet	-.31859	.13306	.759	-.7540	.1168
		Fakultet političkih nauka	-.32155	.12508	.464	-.7308	.0877
		Akademija umjetnosti	-.59896*	.17646	.032	-1.1764	-.0216
	Prirodno-matematički fakultet	Masinski fakultet	-.28193	.17923	1.000	-.8684	.3045
		Tehnološki fakultet	-.05729	.14640	1.000	-.5363	.4218
		Ekonomski fakultet	-.15253	.13084	1.000	-.5807	.2756
		Medicinski fakultet	-.08077	.12707	1.000	-.4966	.3350
		Fakultet fizičkog vaspitanja	-.53401*	.12840	.002	-.9541	-.1139
		Filozofski fakultet	-.00501	.09309	1.000	-.3096	.2996
		Filoloski fakultet	.00295	.12792	1.000	-.4156	.4215
		Prirodno-matematički fakultet	.32155	.12508	.464	-.0877	.7308
		Akademija umjetnosti	-.27741	.17262	1.000	-.8422	.2874
		Masinski fakultet	.03962	.17545	1.000	-.5345	.6137
	Fakultet političkih nauka	Tehnološki fakultet	.26425	.14175	1.000	-.1996	.7281
		Ekonomski fakultet	.16902	.12561	1.000	-.2420	.5800
		Medicinski fakultet	.24078	.12168	1.000	-.1574	.6389
		Fakultet fizičkog vaspitanja	-.21246	.12306	1.000	-.6151	.1902
		Filozofski fakultet	.27240	.15544	1.000	-.2362	.7810
		Filoloski fakultet	.28037	.17849	1.000	-.3037	.8644
		Prirodno-matematički fakultet	.59896*	.17646	.032	.0216	1.1764
		Fakultet političkih nauka	.27741	.17262	1.000	-.2874	.8422
		Masinski fakultet	.31703	.21512	1.000	-.3869	1.0209
		Tehnološki fakultet	.54167	.18865	.189	-.0756	1.1589
	Akademija umjetnosti	Ekonomski fakultet	.44643	.17684	.530	-.1322	1.0251
		Medicinski fakultet	.51819	.17407	.135	-.0514	1.0878

kvalitet nastave_drugi nivo faktorske		Fakultet fizickog vaspitanja	.06495	.17504	1.000	-.5078	.6377	
		Filozofski fakultet	-.04463	.15857	1.000	-.5635	.4742	
		Filoloski fakultet	-.03666	.18123	1.000	-.6297	.5563	
		Prirodno-matematicki fakultet	.28193	.17923	1.000	-.3045	.8684	
	Masinski fakultet	Fakultet politickih nauka	-.03962	.17545	1.000	-.6137	.5345	
		Akademija umjetnosti	-.31703	.21512	1.000	-1.0209	.3869	
		Tehnoloski fakultet	.22464	.19124	1.000	-.4011	.8504	
		Ekonomski fakultet	.12940	.17961	1.000	-.4583	.7171	
		Medicinski fakultet	.20116	.17688	1.000	-.3776	.7799	
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.25208	.17783	1.000	-.8340	.3298	
		Filozofski fakultet	-.26927	.12023	1.000	-.6627	.1241	
		Filoloski fakultet	-.26130	.14884	1.000	-.7483	.2257	
		Prirodno-matematicki fakultet	.05729	.14640	1.000	-.4218	.5363	
		Fakultet politickih nauka	-.26425	.14175	1.000	-.7281	.1996	
		Tehnoloski fakultet	Akademija umjetnosti	-.54167	.18865	.189	-1.1589	.0756
			Masinski fakultet	-.22464	.19124	1.000	-.8504	.4011
	Ekonomski fakultet		-.09524	.14686	1.000	-.5758	.3853	
	Medicinski fakultet		-.02347	.14351	1.000	-.4931	.4461	
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.47672*	.14469	.046	-.9501	-.0033	
		Filozofski fakultet	-.17403	.10070	1.000	-.5035	.1555	
		Filoloski fakultet	-.16606	.13356	1.000	-.6031	.2710	
		Prirodno-matematicki fakultet	.15253	.13084	1.000	-.2756	.5807	
		Fakultet politickih nauka	-.16902	.12561	1.000	-.5800	.2420	
		Ekonomski fakultet	Akademija umjetnosti	-.44643	.17684	.530	-1.0251	.1322
			Masinski fakultet	-.12940	.17961	1.000	-.7171	.4583
			Tehnoloski fakultet	.09524	.14686	1.000	-.3853	.5758
	Medicinski fakultet		.07176	.12760	1.000	-.3458	.4893	
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.38148	.12892	.143	-.8033	.0404	
		Filozofski fakultet	-.24579	.09576	.470	-.5591	.0675	
		Filoloski fakultet	-.23783	.12987	1.000	-.6628	.1871	
		Prirodno-matematicki fakultet	.08077	.12707	1.000	-.3350	.4966	
		Fakultet politickih nauka	-.24078	.12168	1.000	-.6389	.1574	
		Medicinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.51819	.17407	.135	-1.0878	.0514
			Masinski fakultet	-.20116	.17688	1.000	-.7799	.3776
			Tehnoloski fakultet	.02347	.14351	1.000	-.4461	.4931
	Ekonomski fakultet		-.07176	.12760	1.000	-.4893	.3458	
		Fakultet fizickog vaspitanja	-.45324*	.12509	.014	-.8626	-.0439	
		Filozofski fakultet	.20745	.09750	1.000	-.1116	.5265	
		Filoloski fakultet	.21542	.13117	1.000	-.2138	.6446	
		Prirodno-matematicki fakultet	.53401*	.12840	.002	.1139	.9541	
		Fakultet politickih nauka	.21246	.12306	1.000	-.1902	.6151	
		Fakultet fizickog vaspitanja	Akademija umjetnosti	-.06495	.17504	1.000	-.6377	.5078
			Masinski fakultet	.25208	.17783	1.000	-.3298	.8340
			Tehnoloski fakultet	.47672*	.14469	.046	.0033	.9501
	Ekonomski fakultet		.38148	.12892	.143	-.0404	.8033	
		Medicinski fakultet	.45324*	.12509	.014	.0439	.8626	
		Filoloski fakultet	.03604	.06083	1.000	-.1632	.2352	
		Filozofski fakultet	Prirodno-matematicki fakultet	.09063	.06137	1.000	-.1103	.2916

	Fakultet politickih nauka	-.04654	.05702	1.000	-.2333	.1402
	Akademija umjetnosti	-.24552	.09857	.584	-.5683	.0773
	Masinski fakultet	.02420	.10145	1.000	-.3080	.3564
	Tehnoloski fakultet	.01823	.07056	1.000	-.2128	.2493
	Ekonomski fakultet	-.14734	.06193	.794	-.3502	.0555
	Medicinski fakultet	.30703*	.05834	.000	.1160	.4981
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.30617*	.05660	.000	-.4915	-.1208
	Filozofski fakultet	-.03604	.06083	1.000	-.2352	.1632
	Prirodno-matematički fakultet	.05459	.08037	1.000	-.2086	.3178
	Fakultet politickih nauka	-.08258	.07710	1.000	-.3351	.1699
Filoloski fakultet	Akademija umjetnosti	-.28156	.11140	.527	-.6464	.0832
	Masinski fakultet	-.01184	.11395	1.000	-.3850	.3613
	Tehnoloski fakultet	-.01781	.08759	1.000	-.3046	.2690
	Ekonomski fakultet	-.18338	.08080	1.000	-.4480	.0812
	Medicinski fakultet	.27099*	.07808	.025	.0153	.5267
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.34221*	.07679	.000	-.5937	-.0907
	Filozofski fakultet	-.09063	.06137	1.000	-.2916	.1103
	Filoloski fakultet	-.05459	.08037	1.000	-.3178	.2086
	Fakultet politickih nauka	-.13717	.07753	1.000	-.3911	.1167
	Akademija umjetnosti	-.33614	.11170	.122	-.7019	.0296
Prirodno-matematički fakultet	Masinski fakultet	-.06643	.11424	1.000	-.4405	.3077
	Tehnoloski fakultet	-.07240	.08796	1.000	-.3605	.2157
	Ekonomski fakultet	-.23797	.08121	.158	-.5039	.0280
	Medicinski fakultet	.21640	.07851	.270	-.0407	.4735
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.39680*	.07722	.000	-.6497	-.1439
	Filozofski fakultet	.04654	.05702	1.000	-.1402	.2333
	Filoloski fakultet	.08258	.07710	1.000	-.1699	.3351
	Prirodno-matematički fakultet	.13717	.07753	1.000	-.1167	.3911
	Akademija umjetnosti	-.19897	.10936	1.000	-.5571	.1592
	Masinski fakultet	.07074	.11197	1.000	-.2959	.4374
Fakultet politickih nauka	Tehnoloski fakultet	.06477	.08499	1.000	-.2135	.3431
	Ekonomski fakultet	-.10080	.07797	1.000	-.3561	.1545
	Medicinski fakultet	.35357*	.07515	.000	.1075	.5997
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.25962*	.07381	.021	-.5013	-.0179
	Filozofski fakultet	.24552	.09857	.584	-.0773	.5683
	Filoloski fakultet	.28156	.11140	.527	-.0832	.6464
	Prirodno-matematički fakultet	.33614	.11170	.122	-.0296	.7019
	Fakultet politickih nauka	.19897	.10936	1.000	-.1592	.5571
	Masinski fakultet	.26971	.13785	1.000	-.1817	.7211
	Tehnoloski fakultet	.26374	.11699	1.000	-.1194	.6469
Akademija umjetnosti	Ekonomski fakultet	.09818	.11201	1.000	-.2686	.4650
	Medicinski fakultet	.55255*	.11006	.000	.1921	.9130
	Fakultet fizickog vaspitanja	-.06065	.10915	1.000	-.4181	.2968
	Filozofski fakultet	-.02420	.10145	1.000	-.3564	.3080
	Filoloski fakultet	.01184	.11395	1.000	-.3613	.3850
Masinski fakultet						

	Prirodno-matematički fakultet	.06643	.11424	1.000	-.3077	.4405
	Fakultet političkih nauka	-.07074	.11197	1.000	-.4374	.2959
	Akademija umjetnosti	-.26971	.13785	1.000	-.7211	.1817
	Tehnološki fakultet	-.00597	.11943	1.000	-.3971	.3851
	Ekonomski fakultet	-.17154	.11455	1.000	-.5466	.2036
	Medicinski fakultet	.28283	.11265	.552	-.0861	.6517
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.33036	.11175	.145	-.6963	.0356
	Filozofski fakultet	-.01823	.07056	1.000	-.2493	.2128
	Filoloski fakultet	.01781	.08759	1.000	-.2690	.3046
	Prirodno-matematički fakultet	.07240	.08796	1.000	-.2157	.3605
	Fakultet političkih nauka	-.06477	.08499	1.000	-.3431	.2135
Tehnološki fakultet	Akademija umjetnosti	-.26374	.11699	1.000	-.6469	.1194
	Masinski fakultet	.00597	.11943	1.000	-.3851	.3971
	Ekonomski fakultet	-.16557	.08836	1.000	-.4549	.1238
	Medicinski fakultet	.28880*	.08588	.037	.0076	.5700
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.32440*	.08471	.006	-.6018	-.0470
	Filozofski fakultet	.14734	.06193	.794	-.0555	.3502
	Filoloski fakultet	.18338	.08080	1.000	-.0812	.4480
	Prirodno-matematički fakultet	.23797	.08121	.158	-.0280	.5039
	Fakultet političkih nauka	.10080	.07797	1.000	-.1545	.3561
	Ekonomski fakultet	-.09818	.11201	1.000	-.4650	.2686
	Akademija umjetnosti	.17154	.11455	1.000	-.2036	.5466
	Tehnološki fakultet	.16557	.08836	1.000	-.1238	.4549
	Medicinski fakultet	.45437*	.07895	.000	.1958	.7129
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.15883	.07767	1.000	-.4132	.0955
	Filozofski fakultet	-.30703*	.05834	.000	-.4981	-.1160
	Filoloski fakultet	-.27099*	.07808	.025	-.5267	-.0153
	Prirodno-matematički fakultet	-.21640	.07851	.270	-.4735	.0407
	Fakultet političkih nauka	-.35357*	.07515	.000	-.5997	-.1075
Medicinski fakultet	Akademija umjetnosti	-.55255*	.11006	.000	-.9130	-.1921
	Masinski fakultet	-.28283	.11265	.552	-.6517	.0861
	Tehnološki fakultet	-.28880*	.08588	.037	-.5700	-.0076
	Ekonomski fakultet	-.45437*	.07895	.000	-.7129	-.1958
	Fakultet fizičkog vaspitanja	-.61320*	.07484	.000	-.8583	-.3681
	Filozofski fakultet	.30617*	.05660	.000	.1208	.4915
	Filoloski fakultet	.34221*	.07679	.000	.0907	.5937
	Prirodno-matematički fakultet	.39680*	.07722	.000	.1439	.6497
	Fakultet političkih nauka	.25962*	.07381	.021	.0179	.5013
	Fakultet fizičkog vaspitanja	.06065	.10915	1.000	-.2968	.4181
	Masinski fakultet	.33036	.11175	.145	-.0356	.6963
	Tehnološki fakultet	.32440*	.08471	.006	.0470	.6018
	Ekonomski fakultet	.15883	.07767	1.000	-.0955	.4132
	Medicinski fakultet	.61320*	.07484	.000	.3681	.8583

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
optimalno vjezbanje	1	141	3.4773	.57822	.04869	3.3810	3.5736	1.70	4.80
	2	270	3.5400	.56070	.03412	3.4728	3.6072	1.30	4.90
	3	324	3.4617	.62305	.03461	3.3936	3.5298	1.50	5.00
	4	99	3.3071	.51533	.05179	3.2043	3.4099	1.70	4.90
	Total	834	3.4713	.58673	.02032	3.4315	3.5112	1.30	5.00
metodicka raznovrsnost	1	143	2.9392	.57971	.04848	2.8433	3.0350	1.20	4.70
	2	273	3.0117	.64950	.03931	2.9343	3.0891	1.20	4.60
	3	326	2.8767	.66096	.03661	2.8047	2.9487	1.20	4.60
	4	99	2.7687	.55854	.05614	2.6573	2.8801	1.30	4.30
	Total	841	2.9184	.63644	.02195	2.8754	2.9615	1.20	4.70
strukturisanost i sistematicnost	1	145	3.4328	.58649	.04871	3.3365	3.5290	1.88	4.88
	2	266	3.5183	.62246	.03817	3.4432	3.5935	1.75	4.88
	3	328	3.3369	.64028	.03535	3.2673	3.4064	1.38	5.00
	4	100	3.2525	.61724	.06172	3.1300	3.3750	1.88	4.75
	Total	839	3.4009	.62881	.02171	3.3583	3.4435	1.38	5.00
pedagoska klima i komunikacija	1	142	3.2664	.58043	.04871	3.1701	3.3627	1.83	4.83
	2	271	3.5332	.61691	.03747	3.4594	3.6070	1.83	5.00
	3	328	3.4842	.60705	.03352	3.4183	3.5502	1.67	5.00
	4	99	3.3283	.57757	.05805	3.2131	3.4435	2.17	5.00
	Total	840	3.4448	.60976	.02104	3.4035	3.4861	1.67	5.00
aktivnost studenata	1	144	3.1623	.51296	.04275	3.0778	3.2468	1.88	4.63
	2	270	3.3199	.59401	.03615	3.2487	3.3911	1.75	5.00
	3	333	3.2402	.62800	.03441	3.1725	3.3079	1.00	4.75
	4	99	3.0985	.54815	.05509	2.9892	3.2078	1.75	4.50
	Total	846	3.2358	.59334	.02040	3.1958	3.2759	1.00	5.00
jasnoca sadrzaja	1	145	3.3874	.61422	.05101	3.2865	3.4882	1.67	5.00
	2	269	3.6258	.55200	.03366	3.5595	3.6920	2.00	5.00
	3	330	3.4303	.63888	.03517	3.3611	3.4995	1.33	5.00
	4	100	3.2117	.75947	.07595	3.0610	3.3624	1.17	5.00
	Total	844	3.4593	.63693	.02192	3.4163	3.5024	1.17	5.00
pravedno i pravicno vrednovanje	1	141	3.2021	.54729	.04609	3.1110	3.2933	1.50	4.67
	2	261	3.0932	.69217	.04284	3.0089	3.1776	1.00	5.00
	3	324	3.0787	.71321	.03962	3.0008	3.1567	1.17	5.00
	4	97	2.7646	.71109	.07220	2.6213	2.9079	1.17	4.83
	Total	823	3.0674	.68969	.02404	3.0202	3.1146	1.00	5.00
pripremljena okolina	1	142	3.4214	.76613	.06429	3.2943	3.5485	1.33	5.00
	2	271	3.7251	.63178	.03838	3.6495	3.8007	1.67	5.00
	3	330	3.2975	.69359	.03818	3.2224	3.3726	1.00	5.00
	4	100	3.2917	.58860	.05886	3.1749	3.4085	1.83	4.67
	Total	843	3.4551	.70111	.02415	3.4077	3.5025	1.00	5.00
zajednicko odlucivanje	1	144	2.9983	.66539	.05545	2.8887	3.1079	1.50	4.50
	2	271	3.2518	.75981	.04616	3.1610	3.3427	1.25	4.75
	3	329	3.1307	.74899	.04129	3.0495	3.2119	1.25	5.00
	4	101	3.0297	.78763	.07837	2.8742	3.1852	1.00	4.50
	Total	845	3.1349	.74841	.02575	3.0844	3.1854	1.00	5.00
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	1	116	3.2593	.35267	.03274	3.1945	3.3242	2.38	4.12
	2	215	3.3897	.41151	.02806	3.3344	3.4450	2.32	4.36
	3	274	3.2806	.42761	.02583	3.2298	3.3315	2.00	4.54
	4	84	3.1100	.40964	.04470	3.0211	3.1989	2.06	4.37
	Total	689	3.2903	.41656	.01587	3.2591	3.3214	2.00	4.54

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	2.855	3	830	.036
metodicka raznovrsnost	1.804	3	837	.145
strukturisanost i sistematicnost	.870	3	835	.456
pedagoska klima i komunikacija	.250	3	836	.861

aktivnost studenata	2.198	3	842	.087
jasnoca sadrzaja	4.839	3	840	.002
pravedno i pravicno vrednovanje	3.799	3	819	.010
pripremljena okolina	4.216	3	839	.006
zajednicko odlucivanje	1.816	3	841	.143
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	1.947	3	685	.121

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
optimalno vjezbanje	Between Groups	3.979	3	1.326	3.893	.009
	Within Groups	282.786	830	.341		
	Total	286.765	833			
metodicka raznovrsnost	Between Groups	5.225	3	1.742	4.352	.005
	Within Groups	335.019	837	.400		
	Total	340.244	840			
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	7.361	3	2.454	6.324	.000
	Within Groups	323.981	835	.388		
	Total	331.342	838			
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	8.490	3	2.830	7.797	.000
	Within Groups	303.454	836	.363		
	Total	311.944	839			
aktivnost studenata	Between Groups	4.561	3	1.520	4.370	.005
	Within Groups	292.925	842	.348		
	Total	297.486	845			
jasnoca sadrzaja	Between Groups	14.615	3	4.872	12.500	.000
	Within Groups	327.377	840	.390		
	Total	341.992	843			
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	11.668	3	3.889	8.397	.000
	Within Groups	379.339	819	.463		
	Total	391.007	822			
pripremljena okolina	Between Groups	30.787	3	10.262	22.475	.000
	Within Groups	383.099	839	.457		
	Total	413.885	842			
zajednicko odlucivanje	Between Groups	7.518	3	2.506	4.530	.004
	Within Groups	465.227	841	.553		
	Total	472.745	844			
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	4.994	3	1.665	9.968	.000
	Within Groups	114.387	685	.167		
	Total	119.381	688			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	Welch	4.706	3	327.589	.003
	Brown-Forsythe	4.137	3	636.837	.006
metodicka raznovrsnost	Welch	4.711	3	333.270	.003
	Brown-Forsythe	4.722	3	665.680	.003
strukturisanost i sistematicnost	Welch	6.290	3	326.836	.000
	Brown-Forsythe	6.489	3	597.275	.000
pedagoska klima i komunikacija	Welch	8.077	3	323.585	.000
	Brown-Forsythe	8.035	3	606.812	.000
aktivnost studenata	Welch	4.806	3	332.732	.003
	Brown-Forsythe	4.736	3	644.751	.003
jasnoca sadrzaja	Welch	12.122	3	312.473	.000
	Brown-Forsythe	11.444	3	448.304	.000
pravedno i pravicno vrednovanje	Welch	8.695	3	321.323	.000
	Brown-Forsythe	8.774	3	549.430	.000
pripremljena okolina	Welch	24.670	3	324.265	.000
	Brown-Forsythe	22.687	3	582.101	.000
zajednicko odlucivanje	Welch	4.731	3	326.250	.003
	Brown-Forsythe	4.561	3	559.653	.004
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Welch	9.902	3	271.693	.000
	Brown-Forsythe	10.460	3	492.852	.000

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) god_stud	(J) god_stud	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
optimalno vjezbanje	1	2	-.06270	.06065	1.000	-.2231	.0977
		3	.01558	.05889	1.000	-.1402	.1713
		4	.17023	.07654	.158	-.0322	.3726
	2	1	.06270	.06065	1.000	-.0977	.2231
		3	.07827	.04810	.624	-.0489	.2055
		4	.23293*	.06858	.004	.0516	.4143
	3	1	-.01558	.05889	1.000	-.1713	.1402
		2	-.07827	.04810	.624	-.2055	.0489
		4	.15466	.06703	.128	-.0226	.3319
	4	1	-.17023	.07654	.158	-.3726	.0322
		2	-.23293*	.06858	.004	-.4143	-.0516
		3	-.15466	.06703	.128	-.3319	.0226
metodicka raznovrsnost	1	2	-.07256	.06531	1.000	-.2453	.1002
		3	.06247	.06346	1.000	-.1053	.2303
		4	.17047	.08272	.238	-.0483	.3892
	2	1	.07256	.06531	1.000	-.1002	.2453
		3	.13503	.05190	.057	-.0022	.2723
		4	.24303*	.07422	.007	.0467	.4393
	3	1	-.06247	.06346	1.000	-.2303	.1053
		2	-.13503	.05190	.057	-.2723	.0022
		4	.10800	.07260	.823	-.0840	.3000
	4	1	-.17047	.08272	.238	-.3892	.0483
		2	-.24303*	.07422	.007	-.4393	-.0467
		3	-.10800	.07260	.823	-.3000	.0840
strukturisanost i sistematicnost	1	2	-.08557	.06430	1.000	-.2556	.0845
		3	.09587	.06212	.739	-.0684	.2601
		4	.18026	.08097	.158	-.0339	.3944
	2	1	.08557	.06430	1.000	-.0845	.2556
		3	.18144*	.05140	.003	.0455	.3174
		4	.26583*	.07307	.002	.0726	.4591
	3	1	-.09587	.06212	.739	-.2601	.0684
		2	-.18144*	.05140	.003	-.3174	-.0455
		4	.08439	.07115	1.000	-.1038	.2726
	4	1	-.18026	.08097	.158	-.3944	.0339
		2	-.26583*	.07307	.002	-.4591	-.0726
		3	-.08439	.07115	1.000	-.2726	.1038
pedagoska klima i komunikacija	1	2	-.26678*	.06242	.000	-.4318	-.1017
		3	-.21782*	.06052	.002	-.3779	-.0578
		4	-.06185	.07888	1.000	-.2705	.1468
	2	1	.26678*	.06242	.000	.1017	.4318
		3	.04896	.04946	1.000	-.0818	.1798
		4	.20493*	.07075	.023	.0178	.3920
	3	1	.21782*	.06052	.002	.0578	.3779
		2	-.04896	.04946	1.000	-.1798	.0818
		4	.15597	.06909	.145	-.0267	.3387
	4	1	.06185	.07888	1.000	-.1468	.2705
		2	-.20493*	.07075	.023	-.3920	-.0178
		3	-.15597	.06909	.145	-.3387	.0267
aktivnost studenata	1	2	-.15758	.06086	.059	-.3185	.0034
		3	-.07791	.05883	1.000	-.2335	.0777
		4	.06384	.07701	1.000	-.1398	.2675
	2	1	.15758	.06086	.059	-.0034	.3185
		3	.07967	.04830	.597	-.0481	.2074
		4	.22142*	.06930	.009	.0382	.4047
	3	1	.07791	.05883	1.000	-.0777	.2335
		2	-.07967	.04830	.597	-.2074	.0481
	4	4	.14176	.06752	.216	-.0368	.3203
	4	1	-.06384	.07701	1.000	-.2675	.1398

jasnoca sadrzaja	1	2	-.22142*	.06930	.009	-.4047	-.0382
		3	-.14176	.06752	.216	-.3203	.0368
		2	-.23842*	.06432	.001	-.4085	-.0683
		3	-.04295	.06220	1.000	-.2074	.1215
	2	4	.17569	.08115	.184	-.0389	.3903
		1	.23842*	.06432	.001	.0683	.4085
		3	.19547*	.05128	.001	.0599	.3311
		4	.41411*	.07312	.000	.2207	.6075
	3	1	.04295	.06220	1.000	-.1215	.2074
		2	-.19547*	.05128	.001	-.3311	-.0599
		4	.21864*	.07126	.013	.0302	.4071
		1	-.17569	.08115	.184	-.3903	.0389
	4	2	-.41411*	.07312	.000	-.6075	-.2207
		3	-.21864*	.07126	.013	-.4071	-.0302
		2	.10890	.07113	.757	-.0792	.2970
		3	.12342	.06866	.436	-.0582	.3050
pravedno i pravicno vrednovanje	1	4	.43752*	.08978	.000	.2001	.6750
		1	-.10890	.07113	.757	-.2970	.0792
		3	.01453	.05661	1.000	-.1352	.1642
		4	.32863*	.08093	.000	.1146	.5427
	3	1	-.12342	.06866	.436	-.3050	.0582
		2	-.01453	.05661	1.000	-.1642	.1352
		4	.31410*	.07877	.000	.1058	.5224
		1	-.43752*	.08978	.000	-.6750	-.2001
	4	2	-.32863*	.08093	.000	-.5427	-.1146
		3	-.31410*	.07877	.000	-.5224	-.1058
		2	-.30373*	.07000	.000	-.4889	-.1186
		3	.12389	.06782	.409	-.0555	.3032
	2	4	.12969	.08821	.851	-.1036	.3630
		1	.30373*	.07000	.000	.1186	.4889
		3	.42762*	.05539	.000	.2811	.5741
		4	.43343*	.07906	.000	.2243	.6425
pripremljena okolina	3	1	-.12389	.06782	.409	-.3032	.0555
		2	-.42762*	.05539	.000	-.5741	-.2811
		4	.00581	.07714	1.000	-.1982	.2098
		1	-.12969	.08821	.851	-.3630	.1036
	4	2	-.43343*	.07906	.000	-.6425	-.2243
		3	-.00581	.07714	1.000	-.2098	.1982
		2	-.25358*	.07670	.006	-.4564	-.0507
		3	-.13244	.07432	.451	-.3290	.0641
	2	4	-.03144	.09653	1.000	-.2867	.2238
		1	.25358*	.07670	.006	.0507	.4564
		3	.12115	.06101	.284	-.0402	.2825
		4	.22214	.08671	.063	-.0072	.4514
zajednicko odlucivanje	3	1	.13244	.07432	.451	-.0641	.3290
		2	-.12115	.06101	.284	-.2825	.0402
		4	.10100	.08461	1.000	-.1228	.3247
		1	.03144	.09653	1.000	-.2238	.2867
	4	2	-.22214	.08671	.063	-.4514	.0072
		3	-.10100	.08461	1.000	-.3247	.1228
		2	-.13039*	.04708	.035	-.2550	-.0058
		3	-.02132	.04527	1.000	-.1411	.0985
	2	4	.14937	.05854	.066	-.0055	.3043
		1	.13039*	.04708	.035	.0058	.2550
		3	.10908*	.03723	.021	.0106	.2076
		4	.27976*	.05258	.000	.1406	.4189
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	3	1	.02132	.04527	1.000	-.0985	.1411
		2	-.10908*	.03723	.021	-.2076	-.0106
		4	.17068*	.05096	.005	.0358	.3055
		1	-.14937	.05854	.066	-.3043	.0055
	4	2	-.27976*	.05258	.000	-.4189	-.1406
		3	-.17068*	.05096	.005	-.3055	-.0358

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
optimalno vježbanje	musko	157	3.5350	.61026	.04870	3.4388	3.6312	1.30	4.80
	zensko	661	3.4641	.58047	.02258	3.4198	3.5085	1.50	5.00
	Total	818	3.4778	.58659	.02051	3.4375	3.5180	1.30	5.00
metodicka raznovrsnost	musko	160	3.1125	.57939	.04580	3.0220	3.2030	1.30	4.70
	zensko	665	2.8899	.63322	.02456	2.8417	2.9381	1.20	4.60
	Total	825	2.9331	.62900	.02190	2.8901	2.9761	1.20	4.70
strukturisanost i sistematicnost	musko	163	3.5821	.66382	.05199	3.4794	3.6847	1.38	4.88
	zensko	662	3.3691	.61279	.02382	3.3224	3.4159	1.75	5.00
	Total	825	3.4112	.62854	.02188	3.3683	3.4542	1.38	5.00
pedagoska klima i komunikacija	musko	160	3.4135	.63140	.04992	3.3150	3.5121	1.83	4.83
	zensko	664	3.4629	.60051	.02330	3.4171	3.5086	1.67	5.00
	Total	824	3.4533	.60655	.02113	3.4118	3.4948	1.67	5.00
aktivnost studenata	musko	164	3.3026	.61891	.04833	3.2072	3.3980	1.38	4.75
	zensko	666	3.2309	.58478	.02266	3.1864	3.2753	1.00	5.00
	Total	830	3.2450	.59199	.02055	3.2047	3.2854	1.00	5.00
jasnoca sadrzaja	musko	164	3.6047	.56154	.04385	3.5181	3.6913	1.50	5.00
	zensko	664	3.4372	.65031	.02524	3.3877	3.4868	1.17	5.00
	Total	828	3.4704	.63690	.02213	3.4270	3.5139	1.17	5.00
pravedno i pravicno vrednovanje	musko	157	3.3323	.57843	.04616	3.2411	3.4235	2.00	5.00
	zensko	650	3.0095	.69400	.02722	2.9560	3.0629	1.00	5.00
	Total	807	3.0723	.68478	.02411	3.0250	3.1196	1.00	5.00
pripremljena okolina	musko	159	3.5210	.66765	.05295	3.4164	3.6255	1.33	5.00
	zensko	668	3.4464	.70745	.02737	3.3926	3.5001	1.00	5.00
	Total	827	3.4607	.70020	.02435	3.4129	3.5085	1.00	5.00
zajednicko odlucivanje	musko	162	3.2562	.66580	.05231	3.1529	3.3595	1.25	5.00
	zensko	668	3.1194	.76151	.02946	3.0615	3.1772	1.00	5.00
	Total	830	3.1461	.74539	.02587	3.0953	3.1969	1.00	5.00
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	musko	123	3.3904	.37494	.03381	3.3235	3.4574	2.32	4.14
	zensko	555	3.2785	.41863	.01777	3.2436	3.3134	2.00	4.54
	Total	678	3.2988	.41304	.01586	3.2677	3.3300	2.00	4.54

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
optimalno vježbanje	.436	1	816	.509
metodicka raznovrsnost	1.920	1	823	.166
strukturisanost i sistematicnost	.436	1	823	.509
pedagoska klima i komunikacija	1.057	1	822	.304
aktivnost studenata	.000	1	828	.994
jasnoca sadrzaja	4.619	1	826	.032
pravedno i pravicno vrednovanje	6.298	1	805	.012
pripremljena okolina	.735	1	825	.392
zajednicko odlucivanje	6.644	1	828	.010
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	1.935	1	676	.165

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
optimalno vježbanje	Between Groups	.637	1	.637	1.855	.174
	Within Groups	280.478	816	.344		
	Total	281.115	817			
metodicka raznovrsnost	Between Groups	6.389	1	6.389	16.452	.000
	Within Groups	319.617	823	.388		
	Total	326.007	824			
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	5.929	1	5.929	15.268	.000
	Within Groups	319.599	823	.388		
	Total	325.528	824			
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	.313	1	.313	.852	.356
	Within Groups	302.471	822	.368		
	Total	302.784	823			
aktivnost studenata	Between Groups	.677	1	.677	1.934	.165
	Within Groups	289.849	828	.350		

jasnoca sadrzaja	Total	290.526	829			
	Between Groups	3.687	1	3.687	9.178	.003
	Within Groups	331.783	826	.402		
pravedno i pravicno vrednovanje	Total	335.470	827			
	Between Groups	13.175	1	13.175	29.076	.000
	Within Groups	364.775	805	.453		
pripremljena okolina	Total	377.950	806			
	Between Groups	.715	1	.715	1.459	.227
	Within Groups	404.258	825	.490		
zajednicko odlucivanje	Total	404.973	826			
	Between Groups	2.439	1	2.439	4.409	.036
	Within Groups	458.160	828	.553		
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Total	460.600	829			
	Between Groups	1.261	1	1.261	7.460	.006
	Within Groups	114.238	676	.169		
	Total	115.499	677			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	Welch	1.744	1	227.764	.188
	Brown-Forsythe	1.744	1	227.764	.188
metodicka raznovrsnost	Welch	18.341	1	258.410	.000
	Brown-Forsythe	18.341	1	258.410	.000
strukturisanost i sistematicnost	Welch	13.860	1	234.583	.000
	Brown-Forsythe	13.860	1	234.583	.000
pedagoska klima i komunikacija	Welch	.801	1	233.209	.372
	Brown-Forsythe	.801	1	233.209	.372
aktivnost studenata	Welch	1.806	1	239.706	.180
	Brown-Forsythe	1.806	1	239.706	.180
jasnoca sadrzaja	Welch	10.951	1	281.287	.001
	Brown-Forsythe	10.951	1	281.287	.001
pravedno i pravicno vrednovanje	Welch	36.277	1	275.341	.000
	Brown-Forsythe	36.277	1	275.341	.000
pripremljena okolina	Welch	1.567	1	249.514	.212
	Brown-Forsythe	1.567	1	249.514	.212
zajednicko odlucivanje	Welch	5.191	1	272.734	.023
	Brown-Forsythe	5.191	1	272.734	.023
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Welch	8.584	1	195.438	.004
	Brown-Forsythe	8.584	1	195.438	.004

a. Asymptotically F distributed.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
optimalno vjezbanje	ocjene6-7	146	3.4562	.53472	.04425	3.3687	3.5436	1.60	4.50
	ocjena 8	373	3.4507	.59535	.03083	3.3901	3.5113	1.30	4.90
	ocjena 9	222	3.5000	.59682	.04006	3.4211	3.5789	1.50	5.00
	ocjena 10	50	3.5460	.66308	.09377	3.3576	3.7344	1.70	5.00
	Total	791	3.4716	.58917	.02095	3.4304	3.5127	1.30	5.00
metodicka raznovrsnost	ocjene6-7	147	2.9265	.62190	.05129	2.8252	3.0279	1.50	4.60
	ocjena 8	377	2.9143	.62318	.03210	2.8512	2.9774	1.20	4.70
	ocjena 9	221	2.9081	.66526	.04475	2.8200	2.9963	1.20	4.60
	ocjena 10	50	3.0120	.73835	.10442	2.8022	3.2218	1.50	4.50
	Total	795	2.9210	.64179	.02276	2.8763	2.9657	1.20	4.70
strukturisanost i sistematicnost	ocjene6-7	148	3.4392	.60213	.04949	3.3414	3.5370	1.88	4.50
	ocjena 8	377	3.3690	.62497	.03219	3.3057	3.4323	1.75	5.00
	ocjena 9	222	3.3829	.65893	.04422	3.2957	3.4700	1.38	4.75

pedagoska klima i komunikacija	ocjena 10	49	3.5026	.71146	.10164	3.2982	3.7069	1.88	4.88
	Total	796	3.3942	.63598	.02254	3.3499	3.4384	1.38	5.00
	ocjene6-7	147	3.2925	.66369	.05474	3.1843	3.4007	1.83	4.83
	ocjena 8	377	3.4412	.58587	.03017	3.3819	3.5005	1.67	4.83
	ocjena 9	223	3.5329	.60210	.04032	3.4534	3.6123	1.67	5.00
	ocjena 10	50	3.5900	.66854	.09455	3.4000	3.7800	2.00	5.00
aktivnost studenata	Total	797	3.4488	.61589	.02182	3.4059	3.4916	1.67	5.00
	ocjene6-7	145	3.3086	.57094	.04741	3.2149	3.4023	1.75	4.50
	ocjena 8	382	3.2490	.57347	.02934	3.1913	3.3067	1.00	4.88
	ocjena 9	224	3.2383	.61494	.04109	3.1573	3.3193	1.38	4.63
	ocjena 10	49	3.0689	.74916	.10702	2.8537	3.2841	1.63	5.00
	Total	800	3.2458	.59790	.02114	3.2043	3.2873	1.00	5.00
jasnoca sadrzaja	ocjene6-7	147	3.5351	.54102	.04462	3.4470	3.6233	1.83	5.00
	ocjena 8	378	3.4471	.63519	.03267	3.3829	3.5113	1.33	5.00
	ocjena 9	224	3.4442	.65554	.04380	3.3579	3.5305	1.33	4.83
	ocjena 10	49	3.4116	.87076	.12439	3.1615	3.6617	1.17	5.00
	Total	798	3.4603	.64165	.02271	3.4157	3.5049	1.17	5.00
	ocjene6-7	143	3.1235	.63595	.05318	3.0184	3.2287	1.00	5.00
pravedno i pravicno vrednovanje	ocjena 8	367	3.0154	.65186	.03403	2.9485	3.0824	1.17	4.67
	ocjena 9	221	3.0709	.76045	.05115	2.9701	3.1717	1.17	5.00
	ocjena 10	48	3.2257	.81250	.11727	2.9898	3.4616	1.17	5.00
	Total	779	3.0640	.69319	.02484	3.0152	3.1127	1.00	5.00
	ocjene6-7	148	3.5923	.71198	.05852	3.4767	3.7080	1.50	5.00
	ocjena 8	375	3.4604	.67804	.03501	3.3916	3.5293	1.00	5.00
pripremljena okolina	ocjena 9	226	3.3503	.70664	.04701	3.2577	3.4429	1.33	5.00
	ocjena 10	49	3.5340	.76903	.10986	3.3131	3.7549	2.17	5.00
	Total	798	3.4582	.70201	.02485	3.4094	3.5070	1.00	5.00
	ocjene6-7	145	3.1724	.72739	.06041	3.0530	3.2918	1.25	4.75
	ocjena 8	379	3.1313	.72312	.03714	3.0582	3.2043	1.25	5.00
	ocjena 9	225	3.1222	.80599	.05373	3.0163	3.2281	1.00	5.00
zajednicko odlucivanje	ocjena 10	50	3.2000	.81284	.11495	2.9690	3.4310	1.25	4.75
	Total	799	3.1405	.75275	.02663	3.0882	3.1928	1.00	5.00
	ocjene6-7	114	3.3313	.39912	.03738	3.2573	3.4054	2.32	4.26
	ocjena 8	305	3.2642	.40257	.02305	3.2189	3.3096	2.00	4.27
	ocjena 9	190	3.2905	.43317	.03143	3.2285	3.3525	2.06	4.37
	ocjena 10	42	3.3515	.53933	.08322	3.1834	3.5195	2.42	4.54
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Total	651	3.2893	.42101	.01650	3.2569	3.3217	2.00	4.54

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	1.157	3	787	.325
metodicka raznovrsnost	1.982	3	791	.115
strukturisanost i sistematicnost	1.285	3	792	.278
pedagoska klima i komunikacija	1.996	3	793	.113
aktivnost studenata	3.814	3	796	.010
jasnoca sadrzaja	6.690	3	794	.000
pravedno i pravicno vrednovanje	4.044	3	775	.007
pripremljena okolina	1.083	3	794	.356
zajednicko odlucivanje	2.171	3	795	.090
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	3.970	3	647	.008

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
optimalno vjezbanje	Between Groups	.654	3	.218	.627	.598
	Within Groups	273.576	787	.348		
	Total	274.230	790			
metodicka raznovrsnost	Between Groups	.472	3	.157	.381	.767
	Within Groups	326.567	791	.413		
	Total	327.039	794			
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	1.142	3	.381	.941	.420
	Within Groups	320.410	792	.405		
	Total	321.552	795			
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	6.186	3	2.062	5.529	.001
	Within Groups	295.750	793	.373		
	Total	301.936	796			
aktivnost studenata	Between Groups	2.123	3	.708	1.987	.115
	Within Groups	283.504	796	.356		
	Total	285.626	799			
jasnoca sadrzaja	Between Groups	1.064	3	.355	.861	.461
	Within Groups	327.068	794	.412		
	Total	328.132	797			
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	2.638	3	.879	1.836	.139
	Within Groups	371.202	775	.479		
	Total	373.840	778			
pripremljena okolina	Between Groups	5.578	3	1.859	3.813	.010
	Within Groups	387.196	794	.488		
	Total	392.774	797			
zajednicko odlucivanje	Between Groups	.432	3	.144	.254	.859
	Within Groups	451.736	795	.568		
	Total	452.168	798			
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	.556	3	.185	1.045	.372
	Within Groups	114.656	647	.177		
	Total	115.211	650			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	Welch	.566	3	193.724	.638
	Brown-Forsythe	.601	3	280.237	.615
metodicka raznovrsnost	Welch	.296	3	191.351	.828
	Brown-Forsythe	.350	3	276.829	.789
strukturisanost i sistematicnost	Welch	.873	3	189.921	.456
	Brown-Forsythe	.886	3	283.984	.449
pedagoska klima i komunikacija	Welch	4.890	3	190.919	.003
	Brown-Forsythe	5.070	3	306.357	.002
aktivnost studenata	Welch	1.480	3	186.055	.221
	Brown-Forsythe	1.715	3	229.123	.165
jasnoca sadrzaja	Welch	1.050	3	187.711	.372
	Brown-Forsythe	.723	3	188.557	.540
pravedno i pravicno vrednovanje	Welch	1.716	3	183.897	.165
	Brown-Forsythe	1.660	3	256.201	.176
pripremljena okolina	Welch	3.642	3	189.419	.014
	Brown-Forsythe	3.554	3	296.566	.015
zajednicko odlucivanje	Welch	.240	3	192.277	.868
	Brown-Forsythe	.241	3	312.360	.868
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Welch	.990	3	156.308	.399
	Brown-Forsythe	.893	3	186.622	.446

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval
	zaokruzena_ocj	zaokruzena_ocj				

						Lower Bound	Upper Bound	
optimalno vježbanje	ocjene6-7	ocjena 8	.00549	.05756	1.000	-.1467	.1577	
		ocjena 9	-.04384	.06282	1.000	-.2100	.1223	
		ocjena 10	-.08984	.09661	1.000	-.3454	.1657	
	ocjena 8	ocjene6-7	-.00549	.05756	1.000	-.1577	.1467	
		ocjena 9	-.04933	.04998	1.000	-.1815	.0829	
		ocjena 10	-.09533	.08879	1.000	-.3302	.1395	
	ocjena 9	ocjene6-7	.04384	.06282	1.000	-.1223	.2100	
		ocjena 8	.04933	.04998	1.000	-.0829	.1815	
		ocjena 10	-.04600	.09229	1.000	-.2901	.1981	
	ocjena 10	ocjene6-7	.08984	.09661	1.000	-.1657	.3454	
		ocjena 8	.09533	.08879	1.000	-.1395	.3302	
		ocjena 9	.04600	.09229	1.000	-.1981	.2901	
	metodicka raznovrsnost	ocjene6-7	ocjena 8	.01221	.06248	1.000	-.1530	.1775
			ocjena 9	.01839	.06839	1.000	-.1625	.1993
			ocjena 10	-.08547	.10519	1.000	-.3637	.1928
ocjena 8		ocjene6-7	-.01221	.06248	1.000	-.1775	.1530	
		ocjena 9	.00618	.05444	1.000	-.1378	.1502	
		ocjena 10	-.09768	.09671	1.000	-.3535	.1581	
ocjena 9		ocjene6-7	-.01839	.06839	1.000	-.1993	.1625	
		ocjena 8	-.00618	.05444	1.000	-.1502	.1378	
		ocjena 10	-.10386	.10062	1.000	-.3700	.1623	
ocjena 10		ocjene6-7	.08547	.10519	1.000	-.1928	.3637	
		ocjena 8	.09768	.09671	1.000	-.1581	.3535	
		ocjena 9	.10386	.10062	1.000	-.1623	.3700	
strukturisanost i sistematicnost		ocjene6-7	ocjena 8	.07016	.06170	1.000	-.0930	.2333
			ocjena 9	.05631	.06750	1.000	-.1222	.2348
			ocjena 10	-.06336	.10483	1.000	-.3406	.2139
	ocjena 8	ocjene6-7	-.07016	.06170	1.000	-.2333	.0930	
		ocjena 9	-.01385	.05381	1.000	-.1562	.1285	
		ocjena 10	-.13352	.09659	1.000	-.3890	.1219	
	ocjena 9	ocjene6-7	-.05631	.06750	1.000	-.2348	.1222	
		ocjena 8	.01385	.05381	1.000	-.1285	.1562	
		ocjena 10	-.11967	.10039	1.000	-.3852	.1459	
	pedagoska klima i komunikacija	ocjena 10	ocjene6-7	.06336	.10483	1.000	-.2139	.3406
			ocjena 8	.13352	.09659	1.000	-.1219	.3890
			ocjena 9	.11967	.10039	1.000	-.1459	.3852
		ocjene6-7	ocjena 8	-.14869	.05938	.075	-.3057	.0084
			ocjena 9	-.24037*	.06488	.001	-.4120	-.0688
			ocjena 10	-.29748*	.09998	.018	-.5619	-.0330
ocjena 8		ocjene6-7	.14869	.05938	.075	-.0084	.3057	
		ocjena 9	-.09168	.05159	.456	-.2281	.0448	
		ocjena 10	-.14880	.09191	.635	-.3919	.0943	
aktivnost studenata		ocjena 9	ocjene6-7	.24037*	.06488	.001	.0688	.4120
			ocjena 8	.09168	.05159	.456	-.0448	.2281
			ocjena 10	-.05712	.09556	1.000	-.3099	.1956
		ocjena 10	ocjene6-7	.29748*	.09998	.018	.0330	.5619
			ocjena 8	.14880	.09191	.635	-.0943	.3919
			ocjena 9	.05712	.09556	1.000	-.1956	.3099
	ocjene6-7	ocjena 8	.05960	.05821	1.000	-.0944	.2136	
		ocjena 9	.07034	.06361	1.000	-.0979	.2386	
		ocjena 10	.23974	.09861	.092	-.0211	.5006	
	ocjena 8	ocjene6-7	-.05960	.05821	1.000	-.2136	.0944	
		ocjena 9	.01074	.05022	1.000	-.1221	.1436	
		ocjena 10	.18014	.09056	.282	-.0594	.4197	
	jasnoca sadrzaja	ocjena 9	ocjene6-7	-.07034	.06361	1.000	-.2386	.0979
			ocjena 8	-.01074	.05022	1.000	-.1436	.1221
			ocjena 10	.16940	.09412	.434	-.0795	.4183
ocjena 10		ocjene6-7	-.23974	.09861	.092	-.5006	.0211	
		ocjena 8	-.18014	.09056	.282	-.4197	.0594	
		ocjena 9	-.16940	.09412	.434	-.4183	.0795	
ocjene6-7		ocjena 8	.08806	.06239	.951	-.0769	.2531	
		ocjena 9	.09095	.06813	1.000	-.0892	.2711	
		ocjena 10	.12358	.10587	1.000	-.1564	.4036	
ocjena 8		ocjene6-7	-.08806	.06239	.951	-.2531	.0769	
		ocjena 9	.00289	.05412	1.000	-.1402	.1460	
		ocjena 10	.03553	.09745	1.000	-.2222	.2933	

pravedno i pravicno vrednovanje	ocjena 9	ocjene6-7	-.09095	.06813	1.000	-.2711	.0892
		ocjena 8	-.00289	.05412	1.000	-.1460	.1402
		ocjena 10	.03263	.10122	1.000	-.2351	.3003
	ocjena 10	ocjene6-7	-.12358	.10587	1.000	-.4036	.1564
		ocjena 8	-.03553	.09745	1.000	-.2933	.2222
		ocjena 9	-.03263	.10122	1.000	-.3003	.2351
	ocjene6-7	ocjena 8	.10810	.06822	.681	-.0724	.2886
		ocjena 9	.05265	.07427	1.000	-.1438	.2491
		ocjena 10	-.10215	.11545	1.000	-.4075	.2032
	ocjena 8	ocjene6-7	-.10810	.06822	.681	-.2886	.0724
		ocjena 9	-.05545	.05893	1.000	-.2113	.1004
		ocjena 10	-.21025	.10622	.289	-.4912	.0707
	ocjena 9	ocjene6-7	-.05265	.07427	1.000	-.2491	.1438
		ocjena 8	.05545	.05893	1.000	-.1004	.2113
		ocjena 10	-.15480	.11021	.963	-.4463	.1367
	ocjena 10	ocjene6-7	.10215	.11545	1.000	-.2032	.4075
		ocjena 8	.21025	.10622	.289	-.0707	.4912
		ocjena 9	.15480	.11021	.963	-.1367	.4463
	ocjene6-7	ocjena 8	.13190	.06779	.312	-.0474	.3112
		ocjena 9	.24205*	.07384	.007	.0467	.4374
		ocjena 10	.05833	.11510	1.000	-.2461	.3627
	ocjena 8	ocjene6-7	-.13190	.06779	.312	-.3112	.0474
		ocjena 9	.11015	.05881	.369	-.0454	.2657
		ocjena 10	-.07357	.10608	1.000	-.3541	.2070
pripremljena okolina	ocjena 9	ocjene6-7	-.24205*	.07384	.007	-.4374	-.0467
		ocjena 8	-.11015	.05881	.369	-.2657	.0454
		ocjena 10	-.18372	.11004	.572	-.4748	.1073
	ocjena 10	ocjene6-7	-.05833	.11510	1.000	-.3627	.2461
		ocjena 8	.07357	.10608	1.000	-.2070	.3541
		ocjena 9	.18372	.11004	.572	-.1073	.4748
	ocjene6-7	ocjena 8	.04115	.07361	1.000	-.1535	.2358
		ocjena 9	.05019	.08028	1.000	-.1621	.2625
		ocjena 10	-.02759	.12363	1.000	-.3546	.2994
	ocjena 8	ocjene6-7	-.04115	.07361	1.000	-.2358	.1535
		ocjena 9	.00904	.06344	1.000	-.1587	.1768
		ocjena 10	-.06873	.11342	1.000	-.3687	.2312
zajednicko odlucivanje	ocjena 9	ocjene6-7	-.05019	.08028	1.000	-.2625	.1621
		ocjena 8	-.00904	.06344	1.000	-.1768	.1587
		ocjena 10	-.07778	.11786	1.000	-.3895	.2339
	ocjena 10	ocjene6-7	.02759	.12363	1.000	-.2994	.3546
		ocjena 8	.06873	.11342	1.000	-.2312	.3687
		ocjena 9	.07778	.11786	1.000	-.2339	.3895
	ocjene6-7	ocjena 8	.06711	.04621	.881	-.0552	.1894
		ocjena 9	.04085	.04987	1.000	-.0911	.1728
		ocjena 10	-.02013	.07599	1.000	-.2212	.1810
	ocjena 8	ocjene6-7	-.06711	.04621	.881	-.1894	.0552
		ocjena 9	-.02626	.03891	1.000	-.1292	.0767
		ocjena 10	-.08724	.06928	1.000	-.2706	.0961
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	ocjena 9	ocjene6-7	-.04085	.04987	1.000	-.1728	.0911
		ocjena 8	.02626	.03891	1.000	-.0767	.1292
		ocjena 10	-.06098	.07178	1.000	-.2509	.1290
	ocjena 10	ocjene6-7	.02013	.07599	1.000	-.1810	.2212
		ocjena 8	.08724	.06928	1.000	-.0961	.2706
		ocjena 9	.06098	.07178	1.000	-.1290	.2509

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Descriptives

		Descriptives						Minimum	Maximum
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean			
						Lower Bound	Upper Bound		
optimalno vjezbanje	povremeno	24	3.4000	.66985	.13673	3.1171	3.6829	1.70	4.20
	?esto	109	3.2624	.62654	.06001	3.1434	3.3813	1.30	4.80
	redovno	528	3.5167	.56838	.02474	3.4681	3.5653	1.50	5.00
	bez izostanaka	163	3.4865	.57569	.04509	3.3975	3.5755	1.70	4.90

metodicka raznovrsnost	Total	824	3.4737	.58605	.02042	3.4336	3.5137	1.30	5.00
	povremeno	25	2.9400	.50662	.10132	2.7309	3.1491	1.80	3.90
	?esto	107	2.8234	.60056	.05806	2.7083	2.9385	1.30	4.70
	redovno	534	2.9294	.63193	.02735	2.8757	2.9831	1.20	4.60
	bez	164	2.9512	.69974	.05464	2.8433	3.0591	1.20	4.60
	izostanaka	164	2.9512	.69974	.05464	2.8433	3.0591	1.20	4.60
strukturisanost i sistematicnost	Total	830	2.9204	.63878	.02217	2.8768	2.9639	1.20	4.70
	povremeno	25	3.3050	.55443	.11089	3.0761	3.5339	2.38	4.50
	?esto	113	3.2367	.64485	.06066	3.1165	3.3569	1.38	4.50
	redovno	528	3.4098	.61825	.02691	3.3569	3.4627	1.75	4.88
	bez	163	3.5008	.64557	.05057	3.4009	3.6006	1.88	5.00
	izostanaka	163	3.5008	.64557	.05057	3.4009	3.6006	1.88	5.00
pedagogska klima i komunikacija	Total	829	3.4009	.62925	.02185	3.3580	3.4438	1.38	5.00
	povremeno	25	3.2933	.72374	.14475	2.9946	3.5921	1.83	4.33
	?esto	109	3.3654	.60113	.05758	3.2513	3.4796	1.83	4.83
	redovno	532	3.4420	.59329	.02572	3.3915	3.4926	1.67	5.00
	bez	163	3.5348	.63220	.04952	3.4370	3.6325	2.00	5.00
	izostanaka	163	3.5348	.63220	.04952	3.4370	3.6325	2.00	5.00
aktivnost studenata	Total	829	3.4457	.60775	.02111	3.4043	3.4871	1.67	5.00
	povremeno	26	2.9856	.59616	.11692	2.7448	3.2264	1.38	4.38
	?esto	113	3.0885	.66892	.06293	2.9638	3.2132	1.13	4.38
	redovno	533	3.2786	.55665	.02411	3.2312	3.3260	1.00	4.88
	bez	163	3.2554	.63272	.04956	3.1575	3.3532	1.75	5.00
	izostanaka	163	3.2554	.63272	.04956	3.1575	3.3532	1.75	5.00
jasnoca sadrzaja	Total	835	3.2392	.59354	.02054	3.1989	3.2795	1.00	5.00
	povremeno	25	3.3933	.61779	.12356	3.1383	3.6483	1.50	4.17
	?esto	111	3.3168	.64313	.06104	3.1958	3.4378	1.33	4.83
	redovno	535	3.4717	.61663	.02666	3.4193	3.5240	1.33	5.00
	bez	162	3.5504	.65914	.05179	3.4481	3.6527	1.17	5.00
	izostanaka	162	3.5504	.65914	.05179	3.4481	3.6527	1.17	5.00
pravedno i pravicno vrednovanje	Total	833	3.4640	.63114	.02187	3.4211	3.5069	1.17	5.00
	povremeno	24	2.9861	.60576	.12365	2.7303	3.2419	1.50	3.83
	?esto	109	2.9908	.58831	.05635	2.8791	3.1025	1.00	4.67
	redovno	516	3.0691	.67492	.02971	3.0108	3.1275	1.17	5.00
	bez	162	3.1008	.79625	.06256	2.9773	3.2244	1.17	5.00
	izostanaka	162	3.1008	.79625	.06256	2.9773	3.2244	1.17	5.00
pripremljena okolina	Total	811	3.0625	.68803	.02416	3.0151	3.1099	1.00	5.00
	povremeno	25	3.4267	.70724	.14145	3.1347	3.7186	2.17	4.83
	?esto	112	3.3199	.71455	.06752	3.1861	3.4537	1.33	5.00
	redovno	529	3.4918	.70490	.03065	3.4316	3.5520	1.00	5.00
	bez	165	3.4576	.67867	.05283	3.3533	3.5619	1.67	5.00
	izostanaka	165	3.4576	.67867	.05283	3.3533	3.5619	1.67	5.00
zajednicko odlucivanje	Total	831	3.4599	.70226	.02436	3.4121	3.5077	1.00	5.00
	povremeno	25	3.0900	.68799	.13760	2.8060	3.3740	1.75	4.50
	?esto	112	2.9911	.74581	.07047	2.8514	3.1307	1.25	4.50
	redovno	533	3.1524	.74504	.03227	3.0890	3.2158	1.25	5.00
	bez	164	3.1860	.75617	.05905	3.0694	3.3026	1.00	5.00
	izostanaka	164	3.1860	.75617	.05905	3.0694	3.3026	1.00	5.00
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Total	834	3.1355	.74679	.02586	3.0847	3.1862	1.00	5.00
	povremeno	21	3.2566	.35060	.07651	3.0970	3.4162	2.64	3.75
	?esto	90	3.1791	.37615	.03965	3.1003	3.2579	2.27	4.00
	redovno	431	3.3047	.41917	.02019	3.2650	3.3444	2.00	4.54
	bez	137	3.3272	.42386	.03621	3.2555	3.3988	2.06	4.36
	izostanaka	137	3.3272	.42386	.03621	3.2555	3.3988	2.06	4.36
	Total	679	3.2911	.41443	.01590	3.2599	3.3223	2.00	4.54

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	.825	3	820	.480
metodicka raznovrsnost	1.763	3	826	.153
strukturisanost i sistematicnost	.521	3	825	.668
pedagogska klima i komunikacija	1.039	3	825	.374
aktivnost studenata	3.441	3	831	.016
jasnoca sadrzaja	.424	3	829	.736
pravedno i pravicno vrednovanje	5.231	3	807	.001
pripremljena okolina	.328	3	827	.805
zajednicko odlucivanje	.257	3	830	.856
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	.818	3	675	.484

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
optimalno vježbanje	Between Groups	5.999	3	2.000	5.927	.001
	Within Groups	276.659	820	.337		
	Total	282.659	823			
metodicka raznovrsnost	Between Groups	1.216	3	.405	.993	.395
	Within Groups	337.050	826	.408		
	Total	338.266	829			
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	4.943	3	1.648	4.210	.006
	Within Groups	322.906	825	.391		
	Total	327.849	828			
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	2.583	3	.861	2.342	.072
	Within Groups	303.252	825	.368		
	Total	305.835	828			
aktivnost studenata	Between Groups	5.109	3	1.703	4.902	.002
	Within Groups	288.700	831	.347		
	Total	293.809	834			
jasnoca sadrzaja	Between Groups	3.770	3	1.257	3.180	.023
	Within Groups	327.649	829	.395		
	Total	331.420	832			
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	.961	3	.320	.676	.567
	Within Groups	382.485	807	.474		
	Total	383.446	810			
pripremljena okolina	Between Groups	2.761	3	.920	1.872	.133
	Within Groups	406.569	827	.492		
	Total	409.330	830			
zajednicko odlucivanje	Between Groups	2.959	3	.986	1.773	.151
	Within Groups	461.606	830	.556		
	Total	464.564	833			
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	1.411	3	.470	2.760	.041
	Within Groups	115.036	675	.170		
	Total	116.447	678			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
optimalno vježbanje	Welch	5.163	3	94.245	.002
	Brown-Forsythe	5.180	3	137.053	.002
metodicka raznovrsnost	Welch	1.068	3	101.438	.366
	Brown-Forsythe	1.107	3	268.216	.347
strukturisanost i sistematicnost	Welch	3.975	3	100.658	.010
	Brown-Forsythe	4.371	3	229.048	.005
pedagoska klima i komunikacija	Welch	2.074	3	97.551	.109
	Brown-Forsythe	2.035	3	130.602	.112
aktivnost studenata	Welch	4.307	3	101.428	.007
	Brown-Forsythe	4.384	3	201.429	.005
jasnoca sadrzaja	Welch	2.962	3	99.057	.036
	Brown-Forsythe	3.104	3	192.263	.028
pravedno i pravicno vrednovanje	Welch	.778	3	97.324	.509
	Brown-Forsythe	.723	3	220.796	.539
pripremljena okolina	Welch	1.789	3	99.768	.154
	Brown-Forsythe	1.870	3	175.028	.136
zajednicko odlucivanje	Welch	1.749	3	100.403	.162
	Brown-Forsythe	1.849	3	209.198	.139
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Welch	3.137	3	84.760	.030
	Brown-Forsythe	3.140	3	194.309	.026

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) pris_nast	(J) pris_nast	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
optimalno vjezbanje	povremeno	?esto	.13761	.13097	1.000	-.2088	.4840
		redovno	-.11667	.12123	1.000	-.4373	.2039
		bez izostanaka	-.08650	.12700	1.000	-.4224	.2494
		povremeno	-.13761	.13097	1.000	-.4840	.2088
	?esto	redovno	-.25428*	.06111	.000	-.4159	-.0927
		bez izostanaka	-.22412*	.07187	.011	-.4142	-.0340
		povremeno	.11667	.12123	1.000	-.2039	.4373
	redovno	?esto	.25428*	.06111	.000	.0927	.4159
		bez izostanaka	.03016	.05205	1.000	-.1075	.1678
		povremeno	.08650	.12700	1.000	-.2494	.4224
	bez izostanaka	?esto	.22412*	.07187	.011	.0340	.4142
		redovno	-.03016	.05205	1.000	-.1678	.1075
povremeno		?esto	.11664	.14190	1.000	-.2586	.4919
		redovno	.01060	.13071	1.000	-.3351	.3563
		bez izostanaka	-.01122	.13715	1.000	-.3739	.3515
	?esto	povremeno	-.11664	.14190	1.000	-.4919	.2586
		redovno	-.10604	.06766	.705	-.2850	.0729
bez izostanaka		-.12786	.07938	.646	-.3378	.0821	
redovno		povremeno	-.01060	.13071	1.000	-.3563	.3351
		?esto	.10604	.06766	.705	-.0729	.2850
	bez izostanaka	-.02182	.05703	1.000	-.1726	.1290	
	bez izostanaka	povremeno	.01122	.13715	1.000	-.3515	.3739
		?esto	.12786	.07938	.646	-.0821	.3378
redovno		.02182	.05703	1.000	-.1290	.1726	
povremeno		?esto	.06827	.13827	1.000	-.2974	.4340
		redovno	-.10480	.12805	1.000	-.4435	.2338
	bez izostanaka	-.19577	.13438	.873	-.5511	.1596	
	?esto	povremeno	-.06827	.13827	1.000	-.4340	.2974
		redovno	-.17308*	.06485	.047	-.3446	-.0016
bez izostanaka		-.26404*	.07658	.004	-.4666	-.0615	
redovno		povremeno	.10480	.12805	1.000	-.2338	.4435
		?esto	.17308*	.06485	.047	.0016	.3446
	bez izostanaka	-.09097	.05606	.630	-.2392	.0573	
	bez izostanaka	povremeno	.19577	.13438	.873	-.1596	.5511
		?esto	.26404*	.07658	.004	.0615	.4666
redovno		.09097	.05606	.630	-.0573	.2392	
povremeno		?esto	-.07211	.13444	1.000	-.4277	.2834
		redovno	-.14871	.12407	1.000	-.4768	.1794
	bez izostanaka	-.24143	.13022	.385	-.5858	.1030	
	?esto	povremeno	.07211	.13444	1.000	-.2834	.4277
		redovno	-.07660	.06374	1.000	-.2452	.0920
bez izostanaka		-.16932	.07502	.146	-.3677	.0291	
redovno		povremeno	.14871	.12407	1.000	-.1794	.4768
		?esto	.07660	.06374	1.000	-.0920	.2452
	bez izostanaka	-.09272	.05428	.528	-.2363	.0508	
	bez izostanaka	povremeno	.24143	.13022	.385	-.1030	.5858
		?esto	.16932	.07502	.146	-.0291	.3677
redovno	redovno	.09272	.05428	.528	-.0508	.2363	

aktivnost studenata	povremeno	?esto	-.10292	.12820	1.000	-.4420	.2361
		redovno	-.29303	.11838	.081	-.6061	.0200
		bez izostanaka	-.26979	.12447	.183	-.5990	.0594
	?esto	povremeno	.10292	.12820	1.000	-.2361	.4420
		redovno	-.19012*	.06104	.011	-.3515	-.0287
		bez izostanaka	-.16687	.07215	.126	-.3577	.0239
	redovno	povremeno	.29303	.11838	.081	-.0200	.6061
		?esto	.19012*	.06104	.011	.0287	.3515
		bez izostanaka	.02324	.05276	1.000	-.1163	.1628
	bez izostanaka	povremeno	.26979	.12447	.183	-.0594	.5990
		?esto	.16687	.07215	.126	-.0239	.3577
		redovno	-.02324	.05276	1.000	-.1628	.1163
jasnoca sadrzaja	povremeno	?esto	.07652	.13918	1.000	-.2915	.4446
		redovno	-.07832	.12864	1.000	-.4185	.2619
		bez izostanaka	-.15708	.13509	1.000	-.5143	.2002
	?esto	povremeno	-.07652	.13918	1.000	-.4446	.2915
		redovno	-.15483	.06557	.111	-.3282	.0186
		bez izostanaka	-.23359*	.07746	.016	-.4385	-.0287
	redovno	povremeno	.07832	.12864	1.000	-.2619	.4185
		?esto	.15483	.06557	.111	-.0186	.3282
		bez izostanaka	-.07876	.05638	.977	-.2279	.0703
	bez izostanaka	povremeno	.15708	.13509	1.000	-.2002	.5143
		?esto	.23359*	.07746	.016	.0287	.4385
		redovno	.07876	.05638	.977	-.0703	.2279
pravedno i pravicno vrednovanje	povremeno	?esto	-.00471	.15523	1.000	-.4153	.4058
		redovno	-.08301	.14376	1.000	-.4632	.2972
		bez izostanaka	-.11471	.15058	1.000	-.5130	.2835
	?esto	povremeno	.00471	.15523	1.000	-.4058	.4153
		redovno	-.07830	.07257	1.000	-.2702	.1136
		bez izostanaka	-.11000	.08529	1.000	-.3356	.1156
	redovno	povremeno	.08301	.14376	1.000	-.2972	.4632
		?esto	.07830	.07257	1.000	-.1136	.2702
		bez izostanaka	-.03170	.06200	1.000	-.1957	.1323
	bez izostanaka	povremeno	.11471	.15058	1.000	-.2835	.5130
		?esto	.11000	.08529	1.000	-.1156	.3356
		redovno	.03170	.06200	1.000	-.1323	.1957
pripremljena okolina	povremeno	?esto	.10673	.15509	1.000	-.3034	.5169
		redovno	-.06514	.14351	1.000	-.4447	.3144
		bez izostanaka	-.03091	.15048	1.000	-.4289	.3671
	?esto	povremeno	-.10673	.15509	1.000	-.5169	.3034
		redovno	-.17187	.07293	.112	-.3647	.0210
		bez izostanaka	-.13764	.08584	.655	-.3647	.0894
	redovno	povremeno	.06514	.14351	1.000	-.3144	.4447
		?esto	.17187	.07293	.112	-.0210	.3647
		bez izostanaka	.03423	.06252	1.000	-.1311	.1996
	bez izostanaka	povremeno	.03091	.15048	1.000	-.3671	.4289
		?esto	.13764	.08584	.655	-.0894	.3647
		redovno	-.03423	.06252	1.000	-.1996	.1311
zajednicko odlucivanje	povremeno	?esto	.09893	.16496	1.000	-.3373	.5352
		redovno	-.06244	.15261	1.000	-.4660	.3412
		bez izostanaka	-.09598	.16012	1.000	-.5194	.3275
	?esto	povremeno	-.09893	.16496	1.000	-.5352	.3373
		redovno	-.16137	.07752	.226	-.3664	.0436
		bez izostanaka	-.19490	.09142	.200	-.4367	.0469
	redovno	povremeno	.06244	.15261	1.000	-.3412	.4660
		?esto	.16137	.07752	.226	-.0436	.3664

kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	bez izostanaka	bez	-.03354	.06659	1.000	-.2096	.1426
		izostanaka	.09598	.16012	1.000	-.3275	.5194
		povremeno	.19490	.09142	.200	-.0469	.4367
	?esto	redovno	.03354	.06659	1.000	-.1426	.2096
		redovno	.07752	.10005	1.000	-.1872	.3422
		povremeno	-.04804	.09225	1.000	-.2922	.1961
	bez izostanaka	bez	-.07052	.09674	1.000	-.3265	.1855
		izostanaka	-.07752	.10005	1.000	-.3422	.1872
		povremeno	-.12557	.04784	.053	-.2522	.0010
	?esto	redovno	-.14804	.05601	.050	-.2963	.0002
		izostanaka	.04804	.09225	1.000	-.1961	.2922
		povremeno	.12557	.04784	.053	-.0010	.2522
	redovno	bez	-.02247	.04049	1.000	-.1296	.0847
		izostanaka	.07052	.09674	1.000	-.1855	.3265
		povremeno	.14804	.05601	.050	-.0002	.2963
	bez izostanaka	redovno	.02247	.04049	1.000	-.0847	.1296

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

5.3 . Анализа варијансе (мјешовита студија случаја)

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
optimalno vježbanje	predskolsko vaspitanje	78	3.5910	.44669	.05058	3.4903	3.6917	2.70	4.90
	pedagogija	85	3.3859	.56149	.06090	3.2648	3.5070	1.80	4.50
	istorija	15	3.3267	.43991	.11359	3.0831	3.5703	2.30	4.10
	uciteljski studij	118	3.4432	.52322	.04817	3.3478	3.5386	1.70	4.80
	psihologija	63	3.7317	.43546	.05486	3.6221	3.8414	2.60	4.90
	Total	359	3.5075	.51320	.02709	3.4543	3.5608	1.70	4.90
metodicka raznovrsnost	predskolsko vaspitanje	79	3.0722	.45204	.05086	2.9709	3.1734	1.80	4.00
	pedagogija	85	2.8529	.59893	.06496	2.7238	2.9821	1.20	4.00
	istorija	16	2.7688	.50953	.12738	2.4972	3.0403	1.90	3.70
	uciteljski studij	116	2.8922	.58461	.05428	2.7847	2.9998	1.30	4.30
	psihologija	64	3.0813	.58767	.07346	2.9345	3.2280	1.40	4.30
	Total	360	2.9506	.56603	.02983	2.8919	3.0092	1.20	4.30
strukturisanost i sistematicnost	predskolsko vaspitanje	76	3.3224	.54554	.06258	3.1977	3.4470	2.25	4.75
	pedagogija	84	3.1741	.63797	.06961	3.0357	3.3126	1.88	4.75
	istorija	14	3.4643	.53356	.14260	3.1562	3.7724	2.50	4.25
	uciteljski studij	117	3.3002	.51041	.04719	3.2068	3.3937	1.88	4.63
	psihologija	64	3.6113	.60139	.07517	3.4611	3.7615	2.25	4.50
	Total	355	3.3377	.58284	.03093	3.2768	3.3985	1.88	4.75
pedagoska klima i komunikacija	predskolsko vaspitanje	79	3.4937	.53738	.06046	3.3733	3.6140	1.83	5.00
	pedagogija	85	3.4314	.57061	.06189	3.3083	3.5544	1.83	4.67
	istorija	16	3.6146	.35859	.08965	3.4235	3.8057	3.00	4.17
	uciteljski studij	116	3.3376	.58171	.05401	3.2307	3.4446	1.83	4.67
	psihologija	64	3.8229	.52105	.06513	3.6928	3.9531	2.83	5.00
	Total	360	3.4926	.57367	.03024	3.4331	3.5521	1.83	5.00

aktivnost studenata	predskolsko vaspitanje	80	3.2641	.51519	.05760	3.1494	3.3787	1.88	4.50
	pedagogija	84	3.1905	.57642	.06289	3.0654	3.3156	1.75	4.38
	istorija	16	3.1172	.51935	.12984	2.8404	3.3939	1.63	3.75
	uciteljski studij	117	3.0929	.51228	.04736	2.9991	3.1868	1.75	4.38
	psihologija	64	3.5254	.50698	.06337	3.3987	3.6520	2.00	4.75
	Total	361	3.2313	.54629	.02875	3.1748	3.2878	1.63	4.75
jasnoca sadrzaja	predskolsko vaspitanje	80	3.6167	.50204	.05613	3.5049	3.7284	2.33	4.50
	pedagogija	82	3.3659	.63959	.07063	3.2253	3.5064	2.00	4.67
	istorija	16	3.5625	.45082	.11271	3.3223	3.8027	2.33	4.17
	uciteljski studij	115	3.2797	.68844	.06420	3.1525	3.4069	1.33	5.00
	psihologija	63	3.6958	.43640	.05498	3.5859	3.8057	2.50	4.50
	Total	356	3.4616	.60985	.03232	3.3980	3.5252	1.33	5.00
pravedno i pravicno vrednovanje	predskolsko vaspitanje	75	2.8889	.59106	.06825	2.7529	3.0249	1.67	4.83
	pedagogija	82	2.8455	.70845	.07824	2.6899	3.0012	1.17	4.33
	istorija	14	3.3810	.44544	.11905	3.1238	3.6381	2.83	4.33
	uciteljski studij	115	2.7087	.59393	.05538	2.5990	2.8184	1.17	4.17
	psihologija	63	3.4630	.65817	.08292	3.2972	3.6287	2.33	5.00
	Total	349	2.9427	.68478	.03666	2.8706	3.0148	1.17	5.00
pripremljena okolina	predskolsko vaspitanje	78	3.4744	.52090	.05898	3.3569	3.5918	2.17	4.50
	pedagogija	85	3.3137	.54942	.05959	3.1952	3.4322	1.67	4.50
	istorija	15	3.2667	.55205	.14254	2.9610	3.5724	2.17	4.17
	uciteljski studij	118	3.4280	.56171	.05171	3.3256	3.5304	1.67	4.50
	psihologija	64	3.3854	.56020	.07002	3.2455	3.5254	1.83	4.67
	Total	360	3.3968	.55010	.02899	3.3397	3.4538	1.67	4.67
zajednicko odlucivanje	predskolsko vaspitanje	78	3.2917	.64140	.07262	3.1471	3.4363	1.50	4.50
	pedagogija	85	3.1676	.72824	.07899	3.0106	3.3247	1.50	4.50
	istorija	16	3.3125	.62249	.15562	2.9808	3.6442	2.00	4.25
	uciteljski studij	118	2.9025	.67624	.06225	2.7793	3.0258	1.00	4.25
	psihologija	62	3.5847	.66058	.08389	3.4169	3.7524	1.75	5.00
	Total	359	3.1859	.71428	.03770	3.1118	3.2601	1.00	5.00
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	predskolsko vaspitanje	69	3.3416	.32554	.03919	3.2634	3.4198	2.67	4.37
	pedagogija	73	3.2286	.38806	.04542	3.1380	3.3191	2.29	4.01
	istorija	12	3.2674	.33355	.09629	3.0554	3.4793	2.70	3.77
	uciteljski studij	101	3.1568	.39556	.03936	3.0787	3.2349	2.06	4.00
	psihologija	56	3.4994	.34925	.04667	3.4059	3.5929	2.64	4.13
	Total	311	3.2806	.38652	.02192	3.2375	3.3237	2.06	4.37

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	2.119	4	354	.078
metodicka raznovrsnost	2.467	4	355	.045
strukturisanost i sistematicnost	1.481	4	350	.207
pedagoska klima i komunikacija	1.361	4	355	.247
aktivnost studenata	1.606	4	356	.172
jasnoca sadrzaja	3.824	4	351	.005
pravedno i pravicno vrednovanje	1.678	4	344	.155
pripremljena okolina	.148	4	355	.964
zajednicko odlucivanje	.565	4	354	.688
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	1.051	4	306	.381

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F
--	----------------	----	-------------	---

optimalno vježbanje	Between Groups	5.947	4	1.487	5.958
	Within Groups	88.342	354	.250	
	Total	94.290	358		
metodicka raznovrsnost	Between Groups	3.994	4	.999	3.193
	Within Groups	111.025	355	.313	
	Total	115.020	359		
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	7.447	4	1.862	5.776
	Within Groups	112.809	350	.322	
	Total	120.255	354		
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	10.325	4	2.581	8.499
	Within Groups	107.822	355	.304	
	Total	118.147	359		
aktivnost studenata	Between Groups	8.209	4	2.052	7.363
	Within Groups	99.227	356	.279	
	Total	107.436	360		
jasnoca sadrzaja	Between Groups	10.097	4	2.524	7.267
	Within Groups	121.933	351	.347	
	Total	132.031	355		
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	27.030	4	6.757	17.073
	Within Groups	136.157	344	.396	
	Total	163.187	348		
pripremljena okolina	Between Groups	1.433	4	.358	1.186
	Within Groups	107.202	355	.302	
	Total	108.635	359		
zajednicko odlucivanje	Between Groups	20.491	4	5.123	11.183
	Within Groups	162.160	354	.458	
	Total	182.651	358		
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	4.686	4	1.171	8.611
	Within Groups	41.629	306	.136	
	Total	46.314	310		

ANOVA

		Sig.
optimalno vježbanje	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
metodicka raznovrsnost	Between Groups	.014
	Within Groups	
	Total	
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
aktivnost studenata	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
jasnoca sadrzaja	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
pripremljena okolina	Between Groups	.317
	Within Groups	
	Total	
zajednicko odlucivanje	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	

kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
optimalno vježbanje	Welch	6.603	4	85.575	.000
	Brown-Forsythe	6.448	4	205.237	.000
metodicka raznovrsnost	Welch	3.445	4	89.318	.011
	Brown-Forsythe	3.337	4	202.740	.011
strukturisanost i sistematicnost	Welch	4.938	4	79.229	.001
	Brown-Forsythe	5.776	4	178.654	.000
pedagoska klima i komunikacija	Welch	8.890	4	95.154	.000
	Brown-Forsythe	9.837	4	302.415	.000
aktivnost studenata	Welch	7.719	4	88.641	.000
	Brown-Forsythe	7.408	4	182.357	.000
jasnoca sadrzaja	Welch	7.853	4	91.948	.000
	Brown-Forsythe	8.543	4	253.162	.000
pravedno i pravicno vrednovanje	Welch	17.799	4	82.508	.000
	Brown-Forsythe	18.768	4	254.496	.000
pripremljena okolina	Welch	1.195	4	84.134	.319
	Brown-Forsythe	1.189	4	165.961	.318
zajednicko odlucivanje	Welch	11.273	4	89.001	.000
	Brown-Forsythe	11.610	4	202.590	.000
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Welch	8.539	4	68.845	.000
	Brown-Forsythe	9.182	4	160.962	.000

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) st_prog	(J) st_prog	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
optimalno vježbanje	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.20514	.07833	.092	-.0161	.4264
		istorija	.26436	.14084	.613	-.1335	.6622
		uciteljski studij	.14781	.07290	.434	-.0581	.3537
		psihologija	-.14072	.08462	.972	-.3798	.0983
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.20514	.07833	.092	-.4264	.0161
		istorija	.05922	.13990	1.000	-.3360	.4544
		uciteljski studij	-.05734	.07107	1.000	-.2581	.1434
		psihologija	-.34586*	.08305	.000	-.5805	-.1113
	istorija	predskolsko vaspitanje	-.26436	.14084	.613	-.6622	.1335
		pedagogija	-.05922	.13990	1.000	-.4544	.3360
		uciteljski studij	-.11655	.13694	1.000	-.5034	.2703
		psihologija	-.40508	.14352	.050	-.8105	.0003
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.14781	.07290	.434	-.3537	.0581
		pedagogija	.05734	.07107	1.000	-.1434	.2581
		istorija	.11655	.13694	1.000	-.2703	.5034
		psihologija	-.28853*	.07795	.002	-.5087	-.0683

	psihologija	predskolsko vaspitanje	.14072	.08462	.972	-.0983	.3798
		pedagogija	.34586*	.08305	.000	.1113	.5805
		istorija	.40508	.14352	.050	-.0003	.8105
		uciteljski studij	.28853*	.07795	.002	.0683	.5087
metodicka raznovrsnost	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.21921	.08740	.126	-.0277	.4661
		istorija	.30340	.15332	.486	-.1297	.7365
		uciteljski studij	.17991	.08158	.281	-.0505	.4103
		psihologija	-.00910	.09405	1.000	-.2748	.2566
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.21921	.08740	.126	-.4661	.0277
		istorija	.08419	.15240	1.000	-.3463	.5147
		uciteljski studij	-.03930	.07985	1.000	-.2648	.1862
		psihologija	-.22831	.09255	.141	-.4897	.0331
	istorija	predskolsko vaspitanje	-.30340	.15332	.486	-.7365	.1297
		pedagogija	-.08419	.15240	1.000	-.5147	.3463
		uciteljski studij	-.12349	.14914	1.000	-.5448	.2978
		psihologija	-.31250	.15631	.463	-.7540	.1290
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.17991	.08158	.281	-.4103	.0505
		pedagogija	.03930	.07985	1.000	-.1862	.2648
		istorija	.12349	.14914	1.000	-.2978	.5448
		psihologija	-.18901	.08708	.306	-.4350	.0570
	psihologija	predskolsko vaspitanje	.00910	.09405	1.000	-.2566	.2748
		pedagogija	.22831	.09255	.141	-.0331	.4897
		istorija	.31250	.15631	.463	-.1290	.7540
		uciteljski studij	.18901	.08708	.306	-.0570	.4350
strukturisanost i systematicnost	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.14826	.08988	.999	-.1056	.4022
		istorija	-.14192	.16512	1.000	-.6084	.3245
		uciteljski studij	.02215	.08364	1.000	-.2141	.2584
		psihologija	-.28896*	.09632	.029	-.5611	-.0169
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.14826	.08988	.999	-.4022	.1056
		istorija	-.29018	.16389	.775	-.7532	.1728
		uciteljski studij	-.12611	.08119	1.000	-.3555	.1033
		psihologija	-.43722*	.09420	.000	-.7033	-.1711
	istorija	predskolsko vaspitanje	.14192	.16512	1.000	-.3245	.6084
		pedagogija	.29018	.16389	.775	-.1728	.7532
		uciteljski studij	.16407	.16055	1.000	-.2895	.6176
		psihologija	-.14704	.16751	1.000	-.6202	.3262
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.02215	.08364	1.000	-.2584	.2141
		pedagogija	.12611	.08119	1.000	-.1033	.3555
		istorija	-.16407	.16055	1.000	-.6176	.2895
		psihologija	-.31111*	.08827	.005	-.5605	-.0618
	psihologija	predskolsko vaspitanje	.28896*	.09632	.029	.0169	.5611
		pedagogija	.43722*	.09420	.000	.1711	.7033
		istorija	.14704	.16751	1.000	-.3262	.6202
		uciteljski studij	.31111*	.08827	.005	.0618	.5605
pedagoska klima i komunikacija	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.06230	.08613	1.000	-.1810	.3056
		istorija	-.12091	.15109	1.000	-.5477	.3059
		uciteljski studij	.15603	.08039	.531	-.0711	.3831
		psihologija	-.32925*	.09268	.004	-.5910	-.0674
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.06230	.08613	1.000	-.3056	.1810
		istorija	-.18321	.15019	1.000	-.6074	.2410
		uciteljski studij	.09373	.07869	1.000	-.1285	.3160
		psihologija	-.39154*	.09121	.000	-.6492	-.1339

aktivnost studenata	istorija	predskolsko vaspitanje	.12091	.15109	1.000	-.3059	.5477
		pedagogija	.18321	.15019	1.000	-.2410	.6074
		uciteljski studij	.27694	.14697	.603	-.1382	.6921
		psihologija	-.20833	.15404	1.000	-.6434	.2268
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.15603	.08039	.531	-.3831	.0711
		pedagogija	-.09373	.07869	1.000	-.3160	.1285
		istorija	-.27694	.14697	.603	-.6921	.1382
		psihologija	-.48527*	.08581	.000	-.7277	-.2429
	psihologija	predskolsko vaspitanje	.32925*	.09268	.004	.0674	.5910
		pedagogija	.39154*	.09121	.000	.1339	.6492
		istorija	.20833	.15404	1.000	-.2268	.6434
		uciteljski studij	.48527*	.08581	.000	.2429	.7277
	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.07359	.08248	1.000	-.1594	.3066
		istorija	.14688	.14458	1.000	-.2615	.5553
		uciteljski studij	.17111	.07659	.261	-.0452	.3875
		psihologija	-.26133*	.08854	.034	-.5114	-.0112
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.07359	.08248	1.000	-.3066	.1594
		istorija	.07329	.14401	1.000	-.3335	.4801
		uciteljski studij	.09753	.07550	1.000	-.1157	.3108
		psihologija	-.33491*	.08760	.002	-.5823	-.0875
jasnoca sadrzaja	istorija	predskolsko vaspitanje	-.14688	.14458	1.000	-.5553	.2615
		pedagogija	-.07329	.14401	1.000	-.4801	.3335
		uciteljski studij	.02424	.14072	1.000	-.3733	.4217
		psihologija	-.40820	.14757	.060	-.8250	.0086
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.17111	.07659	.261	-.3875	.0452
		pedagogija	-.09753	.07550	1.000	-.3108	.1157
		istorija	-.02424	.14072	1.000	-.4217	.3733
		psihologija	-.43244*	.08208	.000	-.6643	-.2006
	psihologija	predskolsko vaspitanje	.26133*	.08854	.034	.0112	.5114
		pedagogija	.33491*	.08760	.002	.0875	.5823
		istorija	.40820	.14757	.060	-.0086	.8250
		uciteljski studij	.43244*	.08208	.000	.2006	.6643
	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.25081	.09262	.071	-.0108	.5125
		istorija	.05417	.16141	1.000	-.4018	.5101
		uciteljski studij	.33696*	.08581	.001	.0946	.5794
		psihologija	-.07910	.09928	1.000	-.3596	.2014
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.25081	.09262	.071	-.5125	.0108
		istorija	-.19665	.16108	1.000	-.6517	.2584
		uciteljski studij	.08614	.08519	1.000	-.1545	.3268
		psihologija	-.32991*	.09874	.009	-.6089	-.0510
	istorija	predskolsko vaspitanje	-.05417	.16141	1.000	-.5101	.4018
		pedagogija	.19665	.16108	1.000	-.2584	.6517
		uciteljski studij	.28279	.15727	.730	-.1615	.7270
		psihologija	-.13327	.16500	1.000	-.5994	.3328
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.33696*	.08581	.001	-.5794	-.0946
		pedagogija	-.08614	.08519	1.000	-.3268	.1545
		istorija	-.28279	.15727	.730	-.7270	.1615
		psihologija	-.41606*	.09238	.000	-.6770	-.1551
	psihologija	predskolsko vaspitanje	.07910	.09928	1.000	-.2014	.3596
		pedagogija	.32991*	.09874	.009	.0510	.6089
		istorija	.13327	.16500	1.000	-.3328	.5994

		uciteljski studij	.41606*	.09238	.000	.1551	.6770
pravedno i pravico vrednovanje	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.04336	.10052	1.000	-.2406	.3274
		istorija	-.49206	.18316	.076	-1.0096	.0254
		uciteljski studij	.18019	.09338	.545	-.0836	.4440
		psihologija	-.57407*	.10752	.000	-.8778	-.2703
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.04336	.10052	1.000	-.3274	.2406
		istorija	-.53542*	.18193	.035	-1.0494	-.0214
		uciteljski studij	.13683	.09093	1.000	-.1201	.3937
		psihologija	-.61743*	.10540	.000	-.9152	-.3196
	istorija	predskolsko vaspitanje	.49206	.18316	.076	-.0254	1.0096
		pedagogija	.53542*	.18193	.035	.0214	1.0494
		uciteljski studij	.67226*	.17808	.002	.1691	1.1754
		psihologija	-.08201	.18589	1.000	-.6072	.4432
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.18019	.09338	.545	-.4440	.0836
		pedagogija	-.13683	.09093	1.000	-.3937	.1201
		istorija	-.67226*	.17808	.002	-1.1754	-.1691
		psihologija	-.75427*	.09861	.000	-1.0329	-.4757
	psihologija	predskolsko vaspitanje	.57407*	.10752	.000	.2703	.8778
		pedagogija	.61743*	.10540	.000	.3196	.9152
		istorija	.08201	.18589	1.000	-.4432	.6072
		uciteljski studij	.75427*	.09861	.000	.4757	1.0329
pripremljena okolina	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.16063	.08616	.631	-.0828	.4040
		istorija	.20769	.15493	1.000	-.2299	.6453
		uciteljski studij	.04639	.08019	1.000	-.1801	.2729
		psihologija	.08894	.09268	1.000	-.1729	.3507
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.16063	.08616	.631	-.4040	.0828
		istorija	.04706	.15390	1.000	-.3877	.4818
		uciteljski studij	-.11424	.07818	1.000	-.3351	.1066
		psihologija	-.07169	.09095	1.000	-.3286	.1852
	istorija	predskolsko vaspitanje	-.20769	.15493	1.000	-.6453	.2299
		pedagogija	-.04706	.15390	1.000	-.4818	.3877
		uciteljski studij	-.16130	.15064	1.000	-.5868	.2642
		psihologija	-.11875	.15764	1.000	-.5640	.3265
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.04639	.08019	1.000	-.2729	.1801
		pedagogija	.11424	.07818	1.000	-.1066	.3351
		istorija	.16130	.15064	1.000	-.2642	.5868
		psihologija	.04255	.08531	1.000	-.1984	.2835
	psihologija	predskolsko vaspitanje	-.08894	.09268	1.000	-.3507	.1729
		pedagogija	.07169	.09095	1.000	-.1852	.3286
		istorija	.11875	.15764	1.000	-.3265	.5640
		uciteljski studij	-.04255	.08531	1.000	-.2835	.1984
zajednicko odlucivanje	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.12402	.10612	1.000	-.1757	.4238
		istorija	-.02083	.18575	1.000	-.5455	.5039
		uciteljski studij	.38912*	.09877	.001	.1101	.6681
		psihologija	-.29301	.11516	.114	-.6183	.0323
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.12402	.10612	1.000	-.4238	.1757
		istorija	-.14485	.18444	1.000	-.6659	.3762
		uciteljski studij	.26510	.09629	.062	-.0069	.5371
		psihologija	-.41703*	.11304	.003	-.7363	-.0977
	istorija	predskolsko vaspitanje	.02083	.18575	1.000	-.5039	.5455
		pedagogija	.14485	.18444	1.000	-.3762	.6659
		uciteljski studij	.40996	.18031	.236	-.0994	.9193

kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	uciteljski studij	psihologija	-.27218	.18979	1.000	-.8083	.2639
		predskolsko vaspitanje	-.38912*	.09877	.001	-.6681	-.1101
		pedagogija	-.26510	.09629	.062	-.5371	.0069
		istorija	-.40996	.18031	.236	-.9193	.0994
		psihologija	-.68214*	.10616	.000	-.9820	-.3823
	psihologija	predskolsko vaspitanje	.29301	.11516	.114	-.0323	.6183
		pedagogija	.41703*	.11304	.003	.0977	.7363
		istorija	.27218	.18979	1.000	-.2639	.8083
		uciteljski studij	.68214*	.10616	.000	.3823	.9820
	predskolsko vaspitanje	pedagogija	.11306	.06193	.689	-.0620	.2882
		istorija	.07427	.11536	1.000	-.2519	.4005
		uciteljski studij	.18481*	.05761	.015	.0219	.3477
		psihologija	-.15779	.06634	.180	-.3454	.0298
	pedagogija	predskolsko vaspitanje	-.11306	.06193	.689	-.2882	.0620
		istorija	-.03879	.11489	1.000	-.3637	.2861
		uciteljski studij	.07175	.05666	1.000	-.0885	.2320
		psihologija	-.27085*	.06552	.000	-.4561	-.0856
	istorija	predskolsko vaspitanje	-.07427	.11536	1.000	-.4005	.2519
		pedagogija	.03879	.11489	1.000	-.2861	.3637
		uciteljski studij	.11055	.11262	1.000	-.2079	.4290
		psihologija	-.23206	.11733	.488	-.5638	.0997
	uciteljski studij	predskolsko vaspitanje	-.18481*	.05761	.015	-.3477	-.0219
		pedagogija	-.07175	.05666	1.000	-.2320	.0885
		istorija	-.11055	.11262	1.000	-.4290	.2079
		psihologija	-.34260*	.06145	.000	-.5164	-.1688
	psihologija	predskolsko vaspitanje	.15779	.06634	.180	-.0298	.3454
		pedagogija	.27085*	.06552	.000	.0856	.4561
		istorija	.23206	.11733	.488	-.0997	.5638
		uciteljski studij	.34260*	.06145	.000	.1688	.5164

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Descriptives

		Descriptive				95% Confidence Interval for Mean
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound
optimalno vježbanje	2	111	3.5937	.46423	.04406	3.5064
	3	166	3.5512	.52567	.04080	3.4706
	4	82	3.3024	.50184	.05542	3.1922
	Total	359	3.5075	.51320	.02709	3.4543
metodicka raznovrsnost	2	112	3.1813	.47202	.04460	3.0929
	3	168	2.8887	.57974	.04473	2.8004
	4	80	2.7575	.55775	.06236	2.6334
	Total	360	2.9506	.56603	.02983	2.8919
strukturisanost i sistematicnost	2	108	3.4572	.58435	.05623	3.3457
	3	166	3.3065	.55996	.04346	3.2207
	4	81	3.2423	.60768	.06752	3.1079
	Total	355	3.3377	.58284	.03093	3.2768
pedagoska klima i komunikacija	2	111	3.6246	.59053	.05605	3.5135
	3	169	3.5089	.51827	.03987	3.4302
	4	80	3.2750	.60477	.06762	3.1404
	Total	360	3.4926	.57367	.03024	3.4331

aktivnost studenata	2	111	3.3266	.49232	.04673	3.2340
	3	169	3.2596	.55968	.04305	3.1746
	4	81	3.0417	.54879	.06098	2.9203
	Total	361	3.2313	.54629	.02875	3.1748
jasnoca sadrzaja	2	109	3.6407	.46876	.04490	3.5517
	3	166	3.4608	.57762	.04483	3.3723
	4	81	3.2222	.75093	.08344	3.0562
	Total	356	3.4616	.60985	.03232	3.3980
pravedno i pravicno vrednovanje	2	108	3.1065	.71494	.06880	2.9701
	3	163	2.9407	.65726	.05148	2.8390
	4	78	2.7201	.64213	.07271	2.5753
	Total	349	2.9427	.68478	.03666	2.8706
pripremljena okolina	2	110	3.4273	.55094	.05253	3.3232
	3	168	3.4087	.55825	.04307	3.3237
	4	82	3.3313	.53319	.05888	3.2141
	Total	360	3.3968	.55010	.02899	3.3397
zajednicko odlucivanje	2	111	3.4910	.61693	.05856	3.3749
	3	166	3.0949	.67507	.05240	2.9914
	4	82	2.9573	.78253	.08642	2.7854
	Total	359	3.1859	.71428	.03770	3.1118
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	2	98	3.4123	.34040	.03439	3.3441
	3	143	3.2881	.36657	.03065	3.2275
	4	70	3.0809	.40811	.04878	2.9836
	Total	311	3.2806	.38652	.02192	3.2375

Descriptives

		95% Confidence Interval for Mean	Minimum	Maximum
		Upper Bound		
optimalno vjezbanje	2	3.6810	2.30	4.90
	3	3.6318	1.80	4.80
	4	3.4127	1.70	4.90
	Total	3.5608	1.70	4.90
metodicka raznovrsnost	2	3.2696	1.70	4.30
	3	2.9770	1.20	4.00
	4	2.8816	1.30	4.30
	Total	3.0092	1.20	4.30
strukturisanost i sistematicnost	2	3.5686	1.88	4.75
	3	3.3923	2.00	4.38
	4	3.3767	1.88	4.75
	Total	3.3985	1.88	4.75
pedagoska klima i komunikacija	2	3.7357	1.83	5.00
	3	3.5876	1.83	4.67
	4	3.4096	1.83	5.00
	Total	3.5521	1.83	5.00
aktivnost studenata	2	3.4192	1.88	4.38
	3	3.3446	1.63	4.75
	4	3.1630	1.75	4.50
	Total	3.2878	1.63	4.75
jasnoca sadrzaja	2	3.7297	2.17	4.67
	3	3.5494	1.67	5.00
	4	3.3883	1.33	5.00
	Total	3.5252	1.33	5.00
pravedno i pravicno vrednovanje	2	3.2429	1.67	4.67
	3	3.0424	1.17	5.00
	4	2.8649	1.33	4.83
	Total	3.0148	1.17	5.00
pripremljena okolina	2	3.5314	1.67	4.67
	3	3.4938	1.67	4.50
	4	3.4485	1.83	4.33

	Total	3.4538	1.67	4.67
zajednicko odlucivanje	2	3.6070	1.50	4.75
	3	3.1983	1.25	5.00
	4	3.1293	1.00	4.25
	Total	3.2601	1.00	5.00
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	2	3.4806	2.55	4.13
	3	3.3487	2.29	4.13
	4	3.1782	2.06	4.37
	Total	3.3237	2.06	4.37

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	.612	2	356	.543
metodicka raznovrsnost	3.612	2	357	.028
strukturisanost i sistematicnost	.046	2	352	.955
pedagoska klima i komunikacija	.669	2	357	.513
aktivnost studenata	.346	2	358	.708
jasnoca sadrzaja	8.781	2	353	.000
pravedno i pravicno vrednovanje	1.229	2	346	.294
pripremljena okolina	.252	2	357	.778
zajednicko odlucivanje	4.145	2	356	.017
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	.382	2	308	.683

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F
optimalno vjezbanje	Between Groups	4.590	2	2.295	9.108
	Within Groups	89.700	356	.252	
	Total	94.290	358		
metodicka raznovrsnost	Between Groups	9.585	2	4.793	16.228
	Within Groups	105.435	357	.295	
	Total	115.020	359		
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	2.441	2	1.220	3.646
	Within Groups	117.815	352	.335	
	Total	120.255	354		
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	5.768	2	2.884	9.161
	Within Groups	112.379	357	.315	
	Total	118.147	359		
aktivnost studenata	Between Groups	4.056	2	2.028	7.023
	Within Groups	103.380	358	.289	
	Total	107.436	360		
jasnoca sadrzaja	Between Groups	8.137	2	4.068	11.592
	Within Groups	123.894	353	.351	
	Total	132.031	355		
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	6.763	2	3.382	7.480
	Within Groups	156.424	346	.452	
	Total	163.187	348		
pripremljena okolina	Between Groups	.478	2	.239	.789
	Within Groups	108.157	357	.303	
	Total	108.635	359		
zajednicko odlucivanje	Between Groups	15.992	2	7.996	17.080
	Within Groups	166.660	356	.468	
	Total	182.651	358		
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	4.501	2	2.251	16.579
	Within Groups	41.813	308	.136	
	Total	46.314	310		

ANOVA

		Sig.
optimalno vježbanje	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
metodicka raznovrsnost	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	.027
	Within Groups	
	Total	
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
aktivnost studenata	Between Groups	.001
	Within Groups	
	Total	
jasnoca sadrzaja	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	.001
	Within Groups	
	Total	
pripremljena okolina	Between Groups	.455
	Within Groups	
	Total	
zajednicko odlucivanje	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
optimalno vježbanje	Welch	9.297	2	201.801	.000
	Brown-Forsythe	9.334	2	301.739	.000
metodicka raznovrsnost	Welch	18.566	2	198.269	.000
	Brown-Forsythe	16.679	2	288.277	.000
strukturisanost i sistematicnost	Welch	3.502	2	190.021	.032
	Brown-Forsythe	3.540	2	277.743	.030
pedagoska klima i komunikacija	Welch	7.998	2	184.888	.000
	Brown-Forsythe	8.632	2	266.685	.000
aktivnost studenata	Welch	7.082	2	198.702	.001
	Brown-Forsythe	7.140	2	292.433	.001
jasnoca sadrzaja	Welch	10.745	2	185.151	.000
	Brown-Forsythe	10.621	2	211.195	.000
pravedno i pravicno vrednovanje	Welch	7.452	2	190.040	.001
	Brown-Forsythe	7.487	2	289.095	.001
pripremljena okolina	Welch	.822	2	200.286	.441
	Brown-Forsythe	.801	2	304.653	.450
zajednicko odlucivanje	Welch	18.115	2	191.979	.000
	Brown-Forsythe	16.311	2	256.434	.000
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Welch	15.421	2	166.678	.000
	Brown-Forsythe	16.019	2	229.926	.000

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) god_stud	(J) god_stud	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
optimalno vjezbanje	2	3	.04249	.06155	1.000	-.1055	.1905
		4	.29125*	.07309	.000	.1154	.4671
	3	2	-.04249	.06155	1.000	-.1905	.1055
		4	.24877*	.06775	.001	.0858	.4117
	4	2	-.29125*	.07309	.000	-.4671	-.1154
		3	-.24877*	.06775	.001	-.4117	-.0858
metodicka raznovrsnost	2	3	.29256*	.06629	.000	.1331	.4520
		4	.42375*	.07955	.000	.2324	.6151
	3	2	-.29256*	.06629	.000	-.4520	-.1331
		4	.13119	.07382	.229	-.0464	.3088
	4	2	-.42375*	.07955	.000	-.6151	-.2324
		3	-.13119	.07382	.229	-.3088	.0464
strukturisanost i sistematicnost	2	3	.15070	.07152	.107	-.0213	.3227
		4	.21489*	.08504	.036	.0103	.4194
	3	2	-.15070	.07152	.107	-.3227	.0213
		4	.06419	.07841	1.000	-.1244	.2528
	4	2	-.21489*	.08504	.036	-.4194	-.0103
		3	-.06419	.07841	1.000	-.2528	.1244
pedagoska klima i komunikacija	2	3	.11575	.06855	.276	-.0491	.2806
		4	.34962*	.08228	.000	.1517	.5475
	3	2	-.11575	.06855	.276	-.2806	.0491
		4	.23388*	.07614	.007	.0507	.4170
	4	2	-.34962*	.08228	.000	-.5475	-.1517
		3	-.23388*	.07614	.007	-.4170	-.0507
aktivnost studenata	2	3	.06696	.06565	.925	-.0910	.2249
		4	.28491*	.07853	.001	.0960	.4738
	3	2	-.06696	.06565	.925	-.2249	.0910
		4	.21795*	.07262	.009	.0433	.3926
	4	2	-.28491*	.07853	.001	-.4738	-.0960
		3	-.21795*	.07262	.009	-.3926	-.0433
jasnoca sadrzaja	2	3	.17983*	.07304	.043	.0041	.3555
		4	.41845*	.08691	.000	.2094	.6275
	3	2	-.17983*	.07304	.043	-.3555	-.0041
		4	.23862*	.08030	.009	.0455	.4318
	4	2	-.41845*	.08691	.000	-.6275	-.2094
		3	-.23862*	.08030	.009	-.4318	-.0455
pravedno i pravicno vrednovanje	2	3	.16579	.08342	.143	-.0349	.3665
		4	.38640*	.09991	.000	.1460	.6267
	3	2	-.16579	.08342	.143	-.3665	.0349
		4	.22061	.09257	.053	-.0021	.4433
	4	2	-.38640*	.09991	.000	-.6267	-.1460
		3	-.22061	.09257	.053	-.4433	.0021
pripremljena okolina	2	3	.01854	.06751	1.000	-.1438	.1809
		4	.09597	.08030	.699	-.0972	.2891
	3	2	-.01854	.06751	1.000	-.1809	.1438
		4	.07743	.07415	.891	-.1009	.2558
	4	2	-.09597	.08030	.699	-.2891	.0972
		3	-.07743	.07415	.891	-.2558	.1009
zajednicko odlucivanje	2	3	.39611*	.08389	.000	.1943	.5979
		4	.53367*	.09963	.000	.2940	.7733
	3	2	-.39611*	.08389	.000	-.5979	-.1943
		4	.13756	.09235	.412	-.0846	.3597
	4	2	-.53367*	.09963	.000	-.7733	-.2940
		3					

		3		-.13756	.09235	.412	-.3597	.0846
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	2	3		.12422*	.04832	.032	.0079	.2405
		4		.33147*	.05766	.000	.1927	.4703
	3	2		-.12422*	.04832	.032	-.2405	-.0079
		4		.20725*	.05375	.000	.0779	.3366
	4	2		-.33147*	.05766	.000	-.4703	-.1927
		3		-.20725*	.05375	.000	-.3366	-.0779

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum
						Lower Bound	Upper Bound	
optimalno vježbanje	ocjena 6-7	33	3.5879	.43067	.07497	3.4352	3.7406	2.50
	ocjena8	185	3.5092	.50677	.03726	3.4357	3.5827	1.80
	ocjena 9	114	3.5035	.53793	.05038	3.4037	3.6033	1.70
	ocjena 10	20	3.3650	.57149	.12779	3.0975	3.6325	2.40
	Total	352	3.5065	.51395	.02739	3.4527	3.5604	1.70
metodicka raznovrsnost	ocjena 6-7	34	3.0765	.49973	.08570	2.9021	3.2508	1.80
	ocjena8	186	2.9269	.56676	.04156	2.8449	3.0089	1.20
	ocjena 9	113	2.9469	.58859	.05537	2.8372	3.0566	1.30
	ocjena 10	20	2.9850	.61582	.13770	2.6968	3.2732	2.00
	Total	353	2.9510	.56994	.03034	2.8913	3.0107	1.20
strukturisanost i sistematicnost	ocjena 6-7	34	3.4191	.58863	.10095	3.2137	3.6245	1.88
	ocjena8	182	3.3269	.55740	.04132	3.2454	3.4084	1.88
	ocjena 9	114	3.3268	.61294	.05741	3.2130	3.4405	1.88
	ocjena 10	19	3.3816	.72943	.16734	3.0300	3.7332	2.13
	Total	349	3.3388	.58721	.03143	3.2770	3.4006	1.88
pedagoska klima i komunikacija	ocjena 6-7	34	3.5735	.51769	.08878	3.3929	3.7542	2.50
	ocjena8	185	3.4414	.59868	.04402	3.3546	3.5283	1.83
	ocjena 9	114	3.5439	.55034	.05154	3.4417	3.6460	2.17
	ocjena 10	20	3.4750	.58808	.13150	3.1998	3.7502	2.17
	Total	353	3.4891	.57554	.03063	3.4289	3.5494	1.83
aktivnost studenata	ocjena 6-7	34	3.4118	.48022	.08236	3.2442	3.5793	2.25
	ocjena8	186	3.2655	.50689	.03717	3.1921	3.3388	1.75
	ocjena 9	114	3.2050	.58183	.05449	3.0971	3.3130	2.00
	ocjena 10	20	2.7563	.59944	.13404	2.4757	3.0368	1.63
	Total	354	3.2313	.54835	.02914	3.1740	3.2886	1.63
jasnoca sadrzaja	ocjena 6-7	33	3.6465	.54607	.09506	3.4528	3.8401	2.67
	ocjena8	182	3.4753	.60347	.04473	3.3870	3.5635	1.33
	ocjena 9	114	3.4123	.62840	.05886	3.2957	3.5289	1.33
	ocjena 10	20	3.2417	.66771	.14930	2.9292	3.5542	2.17
	Total	349	3.4575	.61343	.03284	3.3929	3.5221	1.33
pravedno i pravicno vrednovanje	ocjena 6-7	34	3.1225	.73662	.12633	2.8655	3.3796	1.50
	ocjena8	179	2.9311	.64784	.04842	2.8355	3.0267	1.17
	ocjena 9	111	2.8934	.74019	.07026	2.7542	3.0326	1.17
	ocjena 10	19	3.0526	.64562	.14812	2.7415	3.3638	2.17
	Total	343	2.9446	.68825	.03716	2.8715	3.0177	1.17
pripremljena okolina	ocjena 6-7	34	3.3529	.61787	.10596	3.1374	3.5685	2.00
	ocjena8	185	3.4523	.50328	.03700	3.3792	3.5253	1.83
	ocjena 9	115	3.2841	.59521	.05550	3.1741	3.3940	1.67
	ocjena 10	20	3.5500	.51327	.11477	3.3098	3.7902	2.50
	Total	354	3.3936	.55097	.02928	3.3360	3.4512	1.67
zajednicko odlucivanje	ocjena 6-7	33	3.4394	.72627	.12643	3.1819	3.6969	2.00
	ocjena8	184	3.1712	.67542	.04979	3.0730	3.2694	1.25
	ocjena 9	115	3.1217	.76903	.07171	2.9797	3.2638	1.00
	ocjena 10	20	3.2625	.67607	.15117	2.9461	3.5789	2.00
	Total	352	3.1854	.71456	.03809	3.1105	3.2603	1.00

kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	ocjena 6-7	30	3.4269	.34876	.06367	3.2967	3.5572	2.64
	ocjena8	155	3.2634	.36367	.02921	3.2057	3.3211	2.29
	ocjena 9	102	3.2637	.42484	.04207	3.1802	3.3471	2.06
	ocjena 10	18	3.2418	.42409	.09996	3.0309	3.4527	2.67
	Total	305	3.2783	.38867	.02226	3.2345	3.3221	2.06

Descriptives

		Maximum
optimalno vjezbanje	ocjena 6-7	4.50
	ocjena8	4.90
	ocjena 9	4.90
	ocjena 10	4.50
	Total	4.90
metodicka raznovrsnost	ocjena 6-7	4.00
	ocjena8	4.30
	ocjena 9	4.30
	ocjena 10	3.80
	Total	4.30
strukturisanost i sistematicnost	ocjena 6-7	4.13
	ocjena8	4.63
	ocjena 9	4.75
	ocjena 10	4.75
	Total	4.75
pedagoska klima i komunikacija	ocjena 6-7	4.50
	ocjena8	4.67
	ocjena 9	5.00
	ocjena 10	4.67
	Total	5.00
aktivnost studenata	ocjena 6-7	4.38
	ocjena8	4.75
	ocjena 9	4.50
	ocjena 10	3.88
	Total	4.75
jasnoca sadrzaja	ocjena 6-7	5.00
	ocjena8	5.00
	ocjena 9	4.50
	ocjena 10	4.67
	Total	5.00
pravedno i pravicno vrednovanje	ocjena 6-7	4.50
	ocjena8	4.67
	ocjena 9	5.00
	ocjena 10	4.33
	Total	5.00
pripremljena okolina	ocjena 6-7	4.50
	ocjena8	4.50
	ocjena 9	4.67
	ocjena 10	4.50
	Total	4.67
zajednicko odlucivanje	ocjena 6-7	4.50
	ocjena8	5.00
	ocjena 9	4.75
	ocjena 10	4.25
	Total	5.00
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	ocjena 6-7	4.00
	ocjena8	3.98
	ocjena 9	4.37
	ocjena 10	3.93
	Total	4.37

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
optimalno vjezbanje	.657	3	348	.579
metodicka raznovrsnost	.798	3	349	.495
strukturisanost i sistematicnost	1.549	3	345	.202
pedagoska klima i komunikacija	.257	3	349	.856
aktivnost studenata	1.646	3	350	.178
jasnoca sadrzaja	.716	3	345	.543
pravedno i pravicno vrednovanje	.798	3	339	.496
pripremljena okolina	1.817	3	350	.144
zajednicko odlucivanje	.775	3	348	.509
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	1.615	3	301	.186

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F
optimalno vjezbanje	Between Groups	.621	3	.207	.783
	Within Groups	92.094	348	.265	
	Total	92.715	351		
metodicka raznovrsnost	Between Groups	.668	3	.223	.684
	Within Groups	113.674	349	.326	
	Total	114.342	352		
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	.296	3	.099	.285
	Within Groups	119.700	345	.347	
	Total	119.996	348		
pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	1.008	3	.336	1.015
	Within Groups	115.589	349	.331	
	Total	116.597	352		
aktivnost studenata	Between Groups	5.916	3	1.972	6.887
	Within Groups	100.225	350	.286	
	Total	106.142	353		
jasnoca sadrzaja	Between Groups	2.401	3	.800	2.148
	Within Groups	128.552	345	.373	
	Total	130.953	348		
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	1.622	3	.541	1.143
	Within Groups	160.381	339	.473	
	Total	162.003	342		
pripremljena okolina	Between Groups	2.562	3	.854	2.857
	Within Groups	104.597	350	.299	
	Total	107.159	353		
zajednicko odlucivanje	Between Groups	2.751	3	.917	1.808
	Within Groups	176.466	348	.507	
	Total	179.217	351		
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	.743	3	.248	1.650
	Within Groups	45.181	301	.150	
	Total	45.924	304		

ANOVA

		Sig.
optimalno vjezbanje	Between Groups	.504
	Within Groups	
	Total	
metodicka raznovrsnost	Between Groups	.562
	Within Groups	
	Total	
strukturisanost i sistematicnost	Between Groups	.836
	Within Groups	
	Total	

pedagoska klima i komunikacija	Between Groups	.386
	Within Groups	
	Total	
aktivnost studenata	Between Groups	.000
	Within Groups	
	Total	
jasnoca sadrzaja	Between Groups	.094
	Within Groups	
	Total	
pravedno i pravicno vrednovanje	Between Groups	.332
	Within Groups	
	Total	
pripremljena okolina	Between Groups	.037
	Within Groups	
	Total	
zajednicko odlucivanje	Between Groups	.145
	Within Groups	
	Total	
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	Between Groups	.178
	Within Groups	
	Total	

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) ocjena_kat	(J) ocjena_kat	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
optimalno vjezbanje	ocjena 6-7	ocjena8	.07869	.09721	1.000	-.1792	.3366
		ocjena 9	.08437	.10169	1.000	-.1855	.3542
		ocjena 10	.22288	.14578	.763	-.1639	.6097
	ocjena8	ocjena 6-7	-.07869	.09721	1.000	-.3366	.1792
		ocjena 9	.00568	.06125	1.000	-.1568	.1682
		ocjena 10	.14419	.12109	1.000	-.1771	.4655
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.08437	.10169	1.000	-.3542	.1855
		ocjena8	-.00568	.06125	1.000	-.1682	.1568
		ocjena 10	.13851	.12471	1.000	-.1924	.4694
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.22288	.14578	.763	-.6097	.1639
		ocjena8	-.14419	.12109	1.000	-.4655	.1771
		ocjena 9	-.13851	.12471	1.000	-.4694	.1924
metodicka raznovrsnost	ocjena 6-7	ocjena8	.14959	.10645	.965	-.1329	.4320
		ocjena 9	.12957	.11163	1.000	-.1666	.4258
		ocjena 10	.09147	.16083	1.000	-.3353	.5182
	ocjena8	ocjena 6-7	-.14959	.10645	.965	-.4320	.1329
		ocjena 9	-.02002	.06807	1.000	-.2006	.1606
		ocjena 10	-.05812	.13430	1.000	-.4145	.2982
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.12957	.11163	1.000	-.4258	.1666
		ocjena8	.02002	.06807	1.000	-.1606	.2006
		ocjena 10	-.03810	.13845	1.000	-.4055	.3293
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.09147	.16083	1.000	-.5182	.3353
		ocjena8	.05812	.13430	1.000	-.2982	.4145
		ocjena 9	.03810	.13845	1.000	-.3293	.4055

strukturisanost i sistematicnost	ocjena 6-7	ocjena8	.09219	.11005	1.000	-.1998	.3842
		ocjena 9	.09236	.11510	1.000	-.2131	.3978
		ocjena 10	.03754	.16872	1.000	-.4102	.4852
	ocjena8	ocjena 6-7	-.09219	.11005	1.000	-.3842	.1998
		ocjena 9	.00017	.07036	1.000	-.1865	.1869
		ocjena 10	-.05466	.14201	1.000	-.4315	.3222
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.09236	.11510	1.000	-.3978	.2131
		ocjena8	-.00017	.07036	1.000	-.1869	.1865
		ocjena 10	-.05482	.14596	1.000	-.4421	.3325
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.03754	.16872	1.000	-.4852	.4102
		ocjena8	.05466	.14201	1.000	-.3222	.4315
		ocjena 9	.05482	.14596	1.000	-.3325	.4421
pedagoska klima i komunikacija	ocjena 6-7	ocjena8	.13209	.10738	1.000	-.1528	.4170
		ocjena 9	.02967	.11246	1.000	-.2687	.3281
		ocjena 10	.09853	.16218	1.000	-.3318	.5288
	ocjena8	ocjena 6-7	-.13209	.10738	1.000	-.4170	.1528
		ocjena 9	-.10242	.06852	.815	-.2842	.0794
		ocjena 10	-.03356	.13546	1.000	-.3930	.3259
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.02967	.11246	1.000	-.3281	.2687
		ocjena8	.10242	.06852	.815	-.0794	.2842
		ocjena 10	.06886	.13952	1.000	-.3013	.4391
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.09853	.16218	1.000	-.5288	.3318
		ocjena8	.03356	.13546	1.000	-.3259	.3930
		ocjena 9	-.06886	.13952	1.000	-.4391	.3013
aktivnost studenata	ocjena 6-7	ocjena8	.14631	.09981	.861	-.1185	.4111
		ocjena 9	.20672	.10457	.293	-.0707	.4842
		ocjena 10	.65551*	.15080	.000	.2554	1.0556
	ocjena8	ocjena 6-7	-.14631	.09981	.861	-.4111	.1185
		ocjena 9	.06041	.06365	1.000	-.1085	.2293
		ocjena 10	.50921*	.12593	.000	.1751	.8433
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.20672	.10457	.293	-.4842	.0707
		ocjena8	-.06041	.06365	1.000	-.2293	.1085
		ocjena 10	.44879*	.12973	.004	.1046	.7930
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.65551*	.15080	.000	-1.0556	-.2554
		ocjena8	-.50921*	.12593	.000	-.8433	-.1751
		ocjena 9	-.44879*	.12973	.004	-.7930	-.1046
jasnoca sadrzaja	ocjena 6-7	ocjena8	.17119	.11549	.835	-.1353	.4777
		ocjena 9	.23418	.12066	.319	-.0860	.5544
		ocjena 10	.40480	.17298	.119	-.0542	.8638
	ocjena8	ocjena 6-7	-.17119	.11549	.835	-.4777	.1353
		ocjena 9	.06299	.07291	1.000	-.1305	.2565
		ocjena 10	.23361	.14380	.631	-.1480	.6152
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.23418	.12066	.319	-.5544	.0860
		ocjena8	-.06299	.07291	1.000	-.2565	.1305
		ocjena 10	.17061	.14798	1.000	-.2221	.5633
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.40480	.17298	.119	-.8638	.0542
		ocjena8	-.23361	.14380	.631	-.6152	.1480
		ocjena 9	-.17061	.14798	1.000	-.5633	.2221
pravedno i pravicno vrednovanje	ocjena 6-7	ocjena8	.19145	.12868	.826	-.1500	.5329
		ocjena 9	.22916	.13482	.541	-.1286	.5869
		ocjena 10	.06992	.19701	1.000	-.4529	.5928
	ocjena8	ocjena 6-7	-.19145	.12868	.826	-.5329	.1500
		ocjena 9	.03771	.08310	1.000	-.1828	.2582
		ocjena 10	-.12153	.16596	1.000	-.5620	.3189
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.22916	.13482	.541	-.5869	.1286
		ocjena8	-.03771	.08310	1.000	-.2582	.1828
		ocjena 10	-.15924	.17077	1.000	-.6124	.2940
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.06992	.19701	1.000	-.5928	.4529
		ocjena8	.12153	.16596	1.000	-.3189	.5620
		ocjena 9	.15924	.17077	1.000	-.2940	.6124
pripremljena okolina	ocjena 6-7	ocjena8	-.09931	.10201	1.000	-.3700	.1713

		ocjena 9	.06888	.10672	1.000	-.2143	.3520
		ocjena 10	-.19706	.15405	1.000	-.6058	.2117
	ocjena8	ocjena 6-7	.09931	.10201	1.000	-.1713	.3700
		ocjena 9	.16819	.06492	.060	-.0040	.3404
		ocjena 10	-.09775	.12868	1.000	-.4392	.2437
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.06888	.10672	1.000	-.3520	.2143
		ocjena8	-.16819	.06492	.060	-.3404	.0040
		ocjena 10	-.26594	.13244	.272	-.6174	.0855
	ocjena 10	ocjena 6-7	.19706	.15405	1.000	-.2117	.6058
		ocjena8	.09775	.12868	1.000	-.2437	.4392
		ocjena 9	.26594	.13244	.272	-.0855	.6174
zajednicko odlucivanje	ocjena 6-7	ocjena8	.26820	.13462	.283	-.0890	.6254
		ocjena 9	.31765	.14063	.147	-.0555	.6908
		ocjena 10	.17689	.20179	1.000	-.3586	.7123
	ocjena8	ocjena 6-7	-.26820	.13462	.283	-.6254	.0890
		ocjena 9	.04946	.08465	1.000	-.1752	.2741
		ocjena 10	-.09130	.16766	1.000	-.5362	.3536
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.31765	.14063	.147	-.6908	.0555
		ocjena8	-.04946	.08465	1.000	-.2741	.1752
		ocjena 10	-.14076	.17252	1.000	-.5985	.3170
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.17689	.20179	1.000	-.7123	.3586
		ocjena8	.09130	.16766	1.000	-.3536	.5362
		ocjena 9	.14076	.17252	1.000	-.3170	.5985
kvalitet nastave_drugi nivo faktorske	ocjena 6-7	ocjena8	.16354	.07728	.211	-.0417	.3688
		ocjena 9	.16327	.08047	.260	-.0504	.3770
		ocjena 10	.18517	.11551	.660	-.1216	.4919
	ocjena8	ocjena 6-7	-.16354	.07728	.211	-.3688	.0417
		ocjena 9	-.00027	.04940	1.000	-.1315	.1309
		ocjena 10	.02163	.09648	1.000	-.2346	.2779
	ocjena 9	ocjena 6-7	-.16327	.08047	.260	-.3770	.0504
		ocjena8	.00027	.04940	1.000	-.1309	.1315
		ocjena 10	.02190	.09905	1.000	-.2412	.2850
	ocjena 10	ocjena 6-7	-.18517	.11551	.660	-.4919	.1216
		ocjena8	-.02163	.09648	1.000	-.2779	.2346
		ocjena 9	-.02190	.09905	1.000	-.2850	.2412

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Прилог 6

ТРАНСКРИПТ ПРВЕ ФОКУС ГРУПЕ

Напомене:

- прије почетка реализације фокус групе студентима се обратио ментор проф. др Драго Бранковић и охрабрио студенте да отворено и слободно учествују у дискусији и докторанд мр Драган Партало који је упутио сличну поруку;
- ову фокус групу су реализовала три модератора: Свјетлана Мамић, Анкица Сузић и Александар Тубица
- у транскрипту су из етичких разлога осјенчени поједини дијелови текста са осјетљивим садржајем.

МОДЕРАТОР 1 (Свјетлана Мамић): Вас је асистент Драган Партало упознао о чему ћемо данас разговарати, то је заправо да видимо какав је квалитет универзитетске наставе. Овдје током нашег разговора биће двострука корист и двострука ваша помоћ факултету и нама. Првенствено сви ови подаци ће служити да се унаприједи квалитет универзитетске наставе, а са друге стране помажете и нама да ми урадимо наш рад за мастер студије. Ја сам Свјетлана Мамић, студент мастер студија педагогије, остале колеге ће се представити саме.

МОДЕРАТОР 2 (Анкица Сузић): Моје име је Анкица Сузић. Ми се већ знамо, иако немам никакав контакт с вама, осим у бифеу да се сретнемо. (Смијех)

МОДЕРАТОР 3 (Александар Тубица): Ја сам Александар, студент мастер студија. Вјероватно већину овдје познајем са факултета, тако да не вјерујем да се не требам нешто посебно представљати.

МОДЕРАТОР 1: Ваша имена видимо, једино можете да нам кажете шта студирате и која сте година студија?

ПСИХОЛОГ 1: Прва година мастер студија психологије.

ПСИХОЛОГ 2: Такође.

ПСИХОЛОГ 3: Друга година мастер студија психологије.

ПСИХОЛОГ 4: Прва година мастер психологије.

ФИЛОЗОФ: Студирам филозофију и историју. На филозофији мастер, на историји трећа година.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Ја сам на другој години предшколског васпитања.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Трећа година предшколског васпитања.

ИСТОРИЧАР: Апсолвент на историји.

МОДЕРАТОР 1: Е сада, овако ће тећи наш разговор ја ћу вама поставити нека питања и ви се слободно укључите. Чисто ћемо кренути мало док се не ослободимо, једно по једно износити своје мишљење. А слободно можете да сучељавате ваша мишљења, без

икаквог устручавања реците све, што на уму то на друму. Нико вас неће осудити какво год да је ваше мишљење.

МОДЕРАТОР 3: Само немојте устајати и бунити се... (Неразумљиво)

МОДЕРАТОР 1: Да,то.

-Групни смјех

МОДЕРАТОР 1: Хајте сада да се вратимо, када погледате ваш факултет односно одсјек и професоре који вам предају односно асистенте. Оно што мене за почетак интересује јесте да ли вас професори на почетку семестра, године упознају са вашим обавезама потпуно јасно, прецизно? Да ли сте уопште свијесни шта се од вас тражи у току те године односно на том наставном предмету.

ПСИХОЛОГ 1: Упознају наравно, упознамо се са свим на почетку, добијемо све црно на бијело. Мада има неких изузетака гдје долази до промјене распореда и промјене неких испитних обавеза у току семестра. Такође сусретала сам се са неодговорним професорима који у потпуности промјене силабус, с тим у смислу да уопште немамо обавезе које смо требали да имамо некад типа само два колоквија... (Неразумљива ријеч)

МОДЕРАТОР 1: Хвала.

ПСИХОЛОГ 2: Ја бих рекао да сам донекле упознат са током студија, ал видим неку неизвјесност до краја, шта ме све чека након, све то пише у складу са силабусом, које знање треба да очекујемо, шта треба да добијемо. Кад се уђе у предмет, кад се уђе у предметну наставу кад се то све заврши, ја немам тај доживљај да сам добио све оно што је најављено.

ПСИХОЛОГ 3: У потпуности се слажем са овим, на крају крајева имам више искуства, дуже на факултету на крају крајева. Али и то исто је и мој утисак мислим, а неки професори наравно некад ни не уведу нас у ствари шта ћемо ми радити током године, него једноставно тако крене се са нечим и онда идемо читав семестар.

МОДЕРАТОР 3: Шта уведе...(неразумљиво) тај пут, оно на почетку се добије шта требамо, а на крају не добије се то све што вам је професор рекао.

МОДЕРАТОР 1: Шта сматрате због чега је то? Шта мислите до кога је то?

ПСИХОЛОГ 2: И до једних и до других. С тим да професор као, ајде рећићемо као модератор групе студената, ето и она је рекла неодговорност је присутна у смислу да неко као модератор групе треба да зна (еее поштапалице), овај, на нивоу једног семестра шта може да очекује и од себе и од студената и у складу с тим да даје обећање. Тако да ометање значи долази с неке друге стране што ми као студенти немамо слободу од прве године да захтјевамо и тражимо додатне информације. Ја желим као студент прве године

да знам све шта ме чека у било ком тренутку. Има професора који то испоштују и који на почетку семестра кажу тај дан, то и то, крај.

МОДЕРАТОР 1: Да.

ПСИХОЛОГ 2: Ако ми као студенти немамо ту свијест да можемо то да тражимо и да имамо право као студенти то да радимо, ми до четврте године то не изгањамо и онда на четвртој, петој години кажемо шта би. А с друге стране професори исто тако имају неку слободу, јер ми као студенти не стварамо такав притисак да се обавезе поштују, јер некада и нама паше, кад је овако врућ, то јест кад је фин дан отићи на кафу, ако професора нема боже мој нема га.

МОДЕРАТОР 1: Психолог 4.

ПСИХОЛОГ 4: Ја мислим да уствари долази до разлаза ту између силабуса тог на почетку и онога што на крају имамо, зато што, све то на почетку фино буде постављено, треба знати ово, треба знати оно и ми то пролазимо донекле кроз теорију, али у ствари они практични радови којих буде, у ствари нису довољно да бисмо ми на крају стварно знали те одређене ствари. Значи више ми прочитамо из књиге и као пробамо нешто практично. Али јако је мало тих практичних радова који на крају, нам пруже, да ми стварно знамо то све што је предвиђено. Дакле, чешће по мени се дешава то, него што стварно неки професор није испоштовао, мислим у врх главе се прескочи једна лекција. Некад да нам се да прочитамо оно сами, да урадимо због мањка предавања. Дефинитивно мислим да је уствари та... (неразумљиво).

МОДЕРАТОР 1: А да вас питам овако све, још једно мало подпитање. Да ли имате неки позитиван примјер, односно примјер позитивне праксе и примјер негативне праксе, гдје професори, и обрете пражњу и на асистенте исто. Можемо направити неку малу паралелу између тога. Гдје професори или асистент на почетку вас стварно упуте у садржај у циљеве уопште свог наставног рада и колико они то испоштују, а са друге стране неки који вас уопште можда не упуте, и на који начин они дјелују, на који начин, како се ви уопште осјећате на тим предавањима, јер ви не знате ни због чега сте дошли, ни што сте пошли.

МОДЕРАТОР 3: (Благи смјех)

МОДЕРАТОР 1: Кажи.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Што се тиче лично мог одсјека, нашег одсјека ми смо на почетку благовремено о свему обавјештени и све буде дато у силабусу, наше обавезе буду дате, но међутим код нас је проблем незаинтересованости која влада код студената. Они уочи колоквија тек питају шта је наша обавеза, а на почетку је дато. И онда дођу тако питају професора и кажу професору Ви нама нисте рекли. А професори кажу и дају папир,

него они просто не копирају или нијесу заинтересовани, али то је проблем заправо код нас.

МОДЕРАТОР 1: Како професори реагују на примјер у тој ситуацији?

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Па они кажу нама ми смо вама рекли које обавезе имате, ми смо вама рекли знате шта је, ево колоквиј је обавеза уколико не положите немате бодове. На испит морате изаћи, то на нама остаје. Уколико неко жели помоћ од професора, они изађу у сусрет што се тиче консултација. Ту професор не може заправо ништа ни урадити.

МОДЕРАТОР 1: Сад да те питам на примјер како се ти осјећаш у тој ситуацији када си на примјер ти као студент ускраћена за одређени квалитет због твојих колега.

Прича у глас

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Па мене лично нервира то.

МОДЕРАТОР 1: Ако сам те добро разумјела студенти по твом утичу доста на тај поен.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Мене лично нервира, зато што не приступају озбиљно студирању, тако да, што се тиче мог студирања, он се буквално претворио као нешто што личи на средњу школу. Не праве уопште разлику између факултета и средње школе. Значи ја имам два колоквија, ја имам испит од мене се очекује да ја учим, а заправо они студенти који желе да уче не могу то да испуне јер је маса она која је повукла тај негативан утицај, односно незаинтересованост самог студирања.

МОДЕРАТОР 1: Да ли још неко има нешто да каже.

ИСТОРИЧАР: Ја ћу рећи и једну и другу страну и позитиван и негативан примјер. Има професора који тај термин силабус, под број један прво треба објаснити шта је то силабус? То је јадан термин који је дошао са болоњом, а болоње овде нема, да се не лажемо. Ово болоња није ни на једном смјеру, дефинитивно није болоња. Ово је крња болоња, такозвана. Има позитиван примјер гдје професори на почетку дадну све информармације о испиту термину испита и све то, али не испоштује ништа. Не испоштује ни литературу, ни оно термине својих предавања, ни термине вјежби, термине испита, и колоквија, већ онако како је коме воља. Нико од њих не борави осам сати на факултету, већ мислим, ја говорим за појединца сада да га не именујем, знао он ко је. Значи не ради уопште свој посао, а прима сигурну плату. Ради свој магистарски рад, свој докторат и иде кући. Док има и позитивних примјера, гдје не овај не користимо тај на историји, тај термин силабус, како год шта год да био. Нека су рецимо неки тестови између осталог. Међутим има позитивних примјера где дадне на почетку и литературу и изворе и тачне термине и све испоштују. Док има људи који не знају шта

раде, не зна ни шта обухвата његов дио испита, не долазе, дође кад им се како да кажем прохтје кад му је воља, тако да на овом факултету, моје искрено мишљење, то понављам већ неко вријеме, ради ко шта хоће и шта му је воља. Ради онако како је чији утицај овдје на факултету. Ко је јачи у позадини тако ће радити, тако ће се и понашати према студентима.

МОДЕРАТОР 3: Да ли то значи овај да садржај. Какав је садржај који професор износи на предавањима?

ИСТОРИЧАР: Ево да ти кажем одмах, јел могуће да садржај квалитетан буде ако [REDACTED] да не говорим даље. Јел могуће да исти квалитет буде у Бањалуци, ако [REDACTED] није ни важно, ради посао који он треба да ради, јел квалитет може да буде исти? [REDACTED]

МОДЕРАТОР 3: Да ли то има везе можда са бројем предмета?

ИСТОРИЧАР: [REDACTED] И то је тако и са болоњом доведено, да све попуњава, петсто хиљада папира, нема времена да ради своје, да кажем истраживање и све остало, ради и професоров посао, да би професор зарађивао већу плату. [REDACTED]

МОДЕРАТОР 1: Предшколац 2 ти си дигла исто руку.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да ја сам хтјела само да, да се надовежем на историчара, пошто нисмо с истог одсјека, и она је друга година. Па ми је драго да чујем, код нас је била катастрофа већа још. Значи они професори који су нам достављали тај силабус су били професори који нису са нашег одсјека, што значи ако неко са психологије долази да нам предаје, он ће нам, или са филозофије су нам давали силабус, на којем пише тачно сви датуми колоквија, предиспитне обавезе, литература и слично. А са нашег одсјека нам нико баш нико никад није доставио тај начин. Дођу први час, неки се чак ни не представе, не кажу своје име и презиме. Па студенти мјесецима не знају уопште, кад дође да се испуњава индекс, питају како се зове ова жена која нам предаје. Онда, с тим предиспитним даје нам литературу, која је у скриптарници која се губи, нестаје, вируси је једу и слично. И дођемо до. Још студенти који се труде, дођу у позицију да су они ситне душе које се боре за два или три поена, мисим такви коментари долазе од стране професора. Значи ви сте у одличној позицији ако вам ико доставља те силабусе, пошто ми нисмо имали искуства, да било ко са нашег одсјека дође и каже ево ово су ваше. Е сад на трећој години имамо. Позитиван примјер, морам навести ине професорице Тамаре Прибишев која је дошла заједно са својом асистентом Тањом Вујић. Првог часа изнијела силабусе, наше предиспитне обавезе, датум када се креће на праксу, које су нам

обавезе на пракси. Све нам је изнијела, држали се стриктно сваког датума. С тим да су дали и сваки пут раде евалуацију, студенти пишу своја искуства, говоре, дискусија се води и све што смо рекли се уважило. Генерације од прије све што су поменуле она је уважила и ове године нама је пуно лакше, јер су уважили. Има случајева гдје се професори појављују, значи то су професори на више предмета, који још немају аистента.

. Ја разумијем све обавезе али на крају испаштају студенти. Која не стиже да одржи своја предавања. Која листа пауер поинт презентацију и каже ово ћете прочитати, ово нећете, ово вам је небитно, или не знам ми сједимо и чекамо да она заврши. Ја се тада у том тренутку, осећам се фрустрирано. Јер на почетку када сам уписивала факултет очекивала сам пуно више. Напустла сам посао сигуран, имала сам примања од 1000 КМ са средњом школу, али нисам била срећна послом којим се бавим. Значи пропустила сам нешто сигурно јер сам хтјела више. Хтјела сам неко задовољство да радим он што волим. На крају сам такво разочарење доживјела у професоре. Већина их је таква нажалост, али опет кажем има и позитивних примјера гдје се људи држе и мислим да треба потенцирати и хвалити такве да се зна. И опет студенти не поштују такве професоре јер им не одговара то да се колоквијум одржава тад и тад. Не знам да се не може помјерити милион пута. Хвала.

МОДЕРАТОР 1: Хвала, ти си начела још једну тему, с тим што си споменула ту професорицу која трчи уз степенице и одржава ту презентацију. Вољела бих ето Филозоф ако хоћеш да се укључиш да коментаришеш ову тему, али са малим освртом на ово што ћу ја рећи. Колико је професора уопште припремљено и за један час, ето и за један час? Баш ме интересује, да ли има случајева гдје видите да су се они припремили (групни смјех) и да су се они трудили да нађу најбољи начин да вама пренесу знање, или је то ето тако, мало у зраку, како испадне испадне.

ФИЛОЗОФ: Не знам што се тиче ових силабуса, мање-више, више-мање нисам имао проблема с тим до сада. Увијек постоји неки изузетак, али нисам ни за такав поступак гдје ће мени у току семестра бити испаланирано свако предавање. Ми, ајде на филозофији је мало специфично, па све зависи од тренутка, од тренутног сентимента професора и тако даље. Што се мене тиче, мањи је проблем хоће ли доћи неки професор припремљен па ћемо да говоримо о неким основним филозофским проблемима или ћемо се можда бавити нечим што је друштвено актуелно. Много ми је значајније код тих људи који предају у ономе што предају да постоји неки ентузијазам и то је одмах најважније, за мене.

МОДЕРАТОР 3: Психолог 2 је нешто хтио да каже.

ПСИХОЛОГ 2: Ја сам се хтио баш надовезати за то што си ти причала за силабус, а сада си и ти направио увод. Мени је драго што на филозофији постоји и тај моменат, сантимет је ту, јер ту силабус у комплетном случају губи смисао, не можеш ти моменат испланирати, наручито када се ради о филозофији и чак шта више ја сматрам да један кавлитетан професор стварно треба да има не само свој сентимент него да осјети и групу. Да се не може очекивати од студента да у четири сата, а студент је прије тога имао у девет ујутро, па имао паузу од пет сати, и он треба да буде расположен и спреман. Нема тог силабуса који то може да предвиди.

МОДЕРАТОР 1: Колико имате прилику да и ви учествујете у креирању садржаја, колико се већ слуша ваше мишљење?

ПСИХОЛОГ 2: Не суша се наше мишљење, него се гледа гдје су погријешили нама? Сад мислим, ја говорим превише негативно није то толико страшно, ја сам генерално задовољан нашим наставника. Али критикујем их чисто зато што, Историчар је исто о томе причао то су људи који се не баве само једном струком, једним послом, већ су разбацани на масу ствари и то је уреду у смислу стицања искуства. Ја не желим професора који ће предавати педагошку психологију који није ни једном одржао час у школи.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Таквих је већина, мислим ја наводим примјер људи који нису радили три сата у вртићу и причају о том на који начин не треба да присутним дјетету о неком хумористичком приступу, а тридесет дјеце је у вртићу они то не знају, значи причају нам теорију која апсолутно нема везе са праксом. Програм предшколског васпитања је написан, а не може се спровести. То је толики раскол између тог.

ФИЛОЗОФ: Кад смо код тог већ сад, прелазимо на озбиљније ствари (смијех благи). Има доста овдје професора који су типично искорјенисани. Они покушавају да задовоље форму, мада се ту губи ентузијазам, а управо то и јесте са тим силабусима, када дође и насилно покушава да одржи ту форму, да би не знам био професионалан. Шта значи професионализам, рутинско одрађивање посла. Какве то везе има уопште са наставом. Друга ствар што ми имамо шири проблем у нашој академској заједници да нисмо ни одредили идеју универзитета. Па на основу те идеје универзитета, која је референтна тачка за хуманистичке науке, па да се онда од самог врха сви коригују па да знамо које мјесто заузимамо. Иначе то је једна ствар, друга сви смо овдје свјесни да је последице рата фалило људи професора па су се запошљавали, долазили су свакакви људи. Ја сам неки дан разговарао са колегом и сигуран сам да су на овом нашем факултету, пошто из разговора не само на мом студијском програму, да има људи који не би ово радили да

имају посао са истим овим примањима радили би нешто друго. Значи онда знате какве то све последице има за све студенте. То је то.

МОДЕРАТОР 1: А реците ми, да ли можете направити паралелу између професора и асистената? Да ли постоји ту нека разлика?

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Постоји, у већини случајева се асистент више залажу од професора и вуку читав посао.

ПСИХОЛОГ 2: Постоји.

ИСТОРИЧАР: Па мора вући када му је овај ментор, ако не вуче његов посао, ако не одрађује што му овај каже неће докторирати. Па реално, изгубиће норму сутра.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: А није, има људи који то раде стварно што желе, али стварно.

ИСТОРИЧАР: Да али је то утицај професора његовог ментора, ал већином је ментор тај професор.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да, али он сједи 8 сати у канцеларији. Ментор није рекао мораш бити ту читав дан и мораш мораш бити доступан за консултације свима.

ИСТОРИЧАР: Кад докторира, видјећемо.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да, али ја још увијек вјерујем да постоје они који воле стварно свој позив, који стварно заслужују то мјесто тог професора, више него тај професор.

ФИЛОЗОФ: Постоје не причамо овдје црно – бијело, чисто овако сад нијансе.

ИСТОРИЧАР: Изузеци постоје, то сигурно.

ПСИХОЛОГ 2: Разлика између професора и асистента је што је професор старији, долази из неке старије категорије људи.

ИСТОРИЧАР: Из старог ситема.

ПСИХОЛОГ 2: Да из старог система, и онда њихови асистенти, то није само менторство, то је шегртарство. Сад ћу ја теби показати шта треба да знаш, можеш, асистенти су у ствари моје неко мишљење је да су асистенти превазишли професоре у многим стварима. Али из тих неких релацијских поставки нашег система, уствари не могу да добију. Јер шта је данас, добити мастер диплому и докторирати.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ништа.

ПСИХОЛОГ 2: Ништа, значи за час. Свако од нас има прилику и свако од нас то може, значи није ствар у томе, докторирати се може. Али шта је онда проблем, шта је у тим асистентима, зашто они не могу да дођу до изражаја, зашто они морају да пролазе кроз неки, ја процјењујем да они пролазе дупли посао у односу на професоре, да би стекли неку академску титулу, а имам осјећај да већ имају на оном неком унутрашњем плану да су стекли, баш због тог, дјелује ми као да неки дрил пролазе.

ФИЛОЗОФ: Не, још што је важно, спомињете ви ту ријеч квалитет, јер то ништа овдје не значи. Када ја се ево запитам шта бих ја требао урадити на овом факултету да ме избаце. Мислим, стварно не постоји нека граница. Можда када би се попео човјеку на главу и тад би било питање, то је, шта треба неки професор да уради да би добио отказ. Шта ја знам, он може да скаче по главама, опет не постоји то да он може да добије отказ. Е у таквим условима не постоји нешто што би било, као неки такмичарски дух, не баш, требао бих да нађем неку другу ријеч, разумијете. И онда имамо-немамо, не постоји ентузијазам, некако сада опет оно што преовладава, нису сви, али преовладава, не постоји стимуланс, и не постоји санкција. И то логично, последица је апатија. У тој апатији сви одрађујемо тај посао. И на крају крајева имамо велико ништа. Немамо неког визионариста, не треба милион марака, али може сваки професор да се потруди или студенти, па да то буде једна група, заједница, једноставно да раде нешто, па неке ситне ствари.

МОДЕРАТОР 3 : Како то унаприједити на примјер. Ево сада те неке ствари које се овдје дешавају, скакање по глави?

ФИЛОЗОФ: Сад сам рекао. Значи када буду избацивали студенти, када буду избацивали професоре. Онда ће да постоји неки смисао, па брате ако сам заслужио неку похвалу, да ме похвале, ако сам заслужио да ме истјерају, па да ме истјерају. Или оно да постоји таква атмосфера, гдје је напетост толика, али ја због неке слободарске идеје или нечег другог, говорим, па прекорачим, па да ме избаце, то би било супер, то би већ имало смисла. Не овако да ми сад да долази професор, па да му говорим, онако чисто ако хоћу из своје сујете, онако када дођем у бабино село па да кажем. Не може ни то, може чак када говорим па да ме избаци, онда нема смисла.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Не може, већини студената којима је више постао небитан и тај просјек, и то, стварно се досађују. Дођу професори кажу, ја за вас, не знам шта да вам дам радимо, нема зоне наредног развоја за вас овдје. Идите студирајте негдје вани, то је порука, јер очигледно они су свјесни да не могу то пружити овдје, више, људима који хоће више.

МОДЕРАТОР 1: А колико професори и асистенти имају слуха за ваше потребе у смислу. Да ли се вама некада десило да сте се обратили неком професору или асистенту са одређеном идејом, да мислите да бисте неке вјежбе или нека предавања могли извести на одређен начин, и јел то неко уважио? Или да сте ви дали неку смјерницу. Нама се није свиђало што је била чисто фронтална настава и ми смо стално причали, да ли постоје такви примјери? Или на крају крајева и негативни, да сте ви нешто покушали... (неразумљиво) Изволи Психолог 4.

ПСИХОЛОГ 4: На нашем одсјеку, рецимо карактеристично је то да имамо стварно добар кадар људи који имају искуства у пуно области, што је с једне стране то и мана па онда због предавања. Имају јако пуно знања и онда није тај фазон да нема зоне наредног развоја код нас. Стварно нас могу научити, али као да им је понестало тог ентузијазма, гдје они сами нас гурају. Већ се врло често дешава да управо ми долазимо са неким идејама па њих морамо гурати. Али и то све иде јако споро. Значи, требало би некако у професоре вратити да они су уствари ти који имају неке идеје, да они нас гурају. А не док ми дођемо до четврте године или не знам ни ја кад, да схватимо да имамо ту слободу да иком ишта кажемо. Мислим прође колико хоћеш година нашег школовања, док ми сконтамо да то нешто можемо.

МОДЕРАТОР 1: А да ли имате слободу да кажете?

ПСИХОЛОГ 4: Да, на нашем одсјеку дефинитивно да.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да имамо слободу да кажемо али само је питање колико ће се то уважити. Јер демократија функционише супер.

ИСТОРИЧАР: Да има стварно.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: И ја се слажем демократија у више случајева је донијела лошег. На мом одсјеку, већина људи је незаинтересована за оно што студира. Предшколско, учитељски је за оне који не знају шта да упишу, упишу то. А не размишљају о томе да ће за пар година да се баве нечијом дјецом у вртићу. Незаинтересовано са ноктима од пола метра, не могу прићи дјеци, не могу их нахранити. Мислим то су стварно, васпитање је страшно битно, највећи умови се баве питањем васпитања, а ми да допуштамо да нам у ову зграду долазе људи који су незаинтересовани. Прво критеријум примања студената, на пријемном испиту су се појавили људи који су рекли да је Ангела Меркел пјевачица.

ГРУПНО: (Смјех)

Њих три је, са мном су сједиле, већ три године сједе. Прво што су, преко неких потписа накнадно упали, и нас умјесто 45 је било 92 на нашем одсјеку. И морали смо да сједиле једни на другима. Па нам је понестајало зрака, након пола сата, поред отвореног прозора, стварно то нису услови за рад. Поготово што се бавимо, мислим то је предшколско васпитање.

ИСТОРИЧАР: То је проблем, да кажем што вас је пристигло толико. То је проблем финансирања универзитета да се не лажемо.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Па то је то.

ИСТОРИЧАР: Ко хоће студирати, има пара, упиши.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Па нек повећају, нека буде дупло већа уписнина, нека се плаћа више, нека буде скупља школарина, али нека се примају људи који ће радити посао како треба. Јер то дугорочно доноси катастрофу.

ФИЛОЗОФ: Не, озбиљно ово што сам чуо, код нас на филозофији, ми то све усмено, ми немамо проблема са тим. Сад потврдите ми колегице да ли је то стварно истина, да постоји толика преписивачина наочиглед професора и да професор ту стоји гледа. Мислим такав професор не поштује ништа.

МОДЕРАТОР 1: Игноришу то што виде или?

ФИЛОЗОФ: Па да игнорише.

ИСТОРИЧАР: Мрско му правити записник ићи код декана, формирати комисију, покренути дисциплински поступак, све то траје пар месјеци. Он се завлачи, то њему ништа није плаћено и он то неће ништа он то пушта. Лакше је рећи, ајд ћао.

ПСИХОЛОГ 2: Овај немамо морал, немамо структуру, немамо хијерархију, ал не хијерахију у смислу да професор треба да буде Бог и батна, него у оном смислу подређености, не потчињености него подређености. Наши професори, рецимо говорим баш испред свог одејека и студената психологије, превише су сусретљиви. Говорим превише зато што се губи професионална дистанца, када се изгуби професионална дистанца, студенти на ходнику вичу е можете ли отказати испит?! Е могу супер. Помјери се рецимо за два дана, пола људи не зна. У најбољој намјери и једних и других, мени у најбољој намјери помјерити испит за два дана, можда ћу га спремити а можда и нећу.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: У главном се не спреми.

ПСИХОЛОГ 2: А углавном се не спреми.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: И увјек предлажу ови студенти који се на том року не појаве, а они траже. Ја стварно волим себи испланирати, ако сам пријавила три испита, тада учим, имамо одређене дане за одређене испите. Стварно планирам и волим се тога држати. И онда се појави наравно већина која увјек изгласа. То је та демократија која мене ужасно живцира. И то су људи који никад не раде, који једва полажу, чији је мото оно излазићу, пустиће ме некад. И поремети, ја сад изгубим два дана вамо за неки испит и онда се стурим од учења да положим ово вамо. И стално се то понавља.

МОДЕРАТОР 1: Сада смо се додирнули једне занимљиве, нама најзанимљивије теме на факултету, испити. Колико ваши професори и асистенти вама дају информације о томе шта се од вас очекује на испиту?

ПСИХОЛОГ 3: Могу ли ја? Хтио бих надовезати се на ово што је Психолог 2 причао, о тим помјерањима управо испитних рокова, помјерања колоквија значи код нас, и ту су

стварно професори толико сусретљиви да људи овако, кад год им не одговара неки датум, ајмо помјерити вамо, ајмо помјерити тамо, и увијек то тако заврши да нам се сви колоквији скупе не знам ни ја у пар дана. И то је проблем, мислим већине људи на мојој години, значи само да се то помјера што даље, што даље, и онда да се значи, буквално ради у три дана раде четири колоквија.

ПСИХОЛОГ 4: Спојиш рокове.

ПСИХОЛОГ 3: Буквално спојиш рокове.

ПСИХОЛОГ 2: Дође као годишњи одмор.

ПСИХОЛОГ 3: Моје мишљење је да се буквално треба направити закон да се, договори једном кад су испитни рокови, кад су колоквији кад се једном договори, да се то не помјера. Јер студенти који стварно уче и који стварно раде читав семестар буду оштећени.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Оштећени пуно.

ПСИХОЛОГ 3: Ја сам стално оштећен, мислим зато што учим, стално учим и онда дође неко и помјери ми датум пар дана, и онда ја морам да се усадим на галву да бих то стигао све. Док људи који то помјерају они оно два мјесеца пију.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ајде да бар да дођу спремини, нисам ја себична, ако ћете ви стврно учити ајде.

ПСИХОЛОГ 3: Него они ће за три дана све да спреме, ајде може, и онда дођу неспремни, ок идемо даље.

Групна прича:

ИСТПРИЧАР: Има и тога

МОДЕРАТОР 3: Филозоф је нешто хтио да каже

ИСТОРИЧАР: Извини прекинућу га, нема веза сачекаћеш.

ИСТОРИЧАР: Има и друга страна овога. Студенти помјерају све, а шта кад професор помјера испите?

ПРИАЧА У ГЛАС:

ПИХОЛОГ 3: ОК.

ИСТОРИЧАР: Није ок, како ће бити ок?

ПСИХОЛОГ 3: Не, не. И то није уреду, у потпуности се слажем са тобом.

МОДЕРАТОР 3: Само мало не можемо овако.

ПСИХЛОГ 3: Кажем само морају се усагласити око датума, када се напишу на огласној табли датуми колоквија и испита. То се мора поштовати, и сви морају поштовати.

Не да се улети са причом, ајте молим вас помјерити, ми не можемо то стићи. Помјерите за два дана. Шта то значи два дана? Ако ниси успио научити за два мјесеца неће ни за та два дана.

ИСТОРИЧАР: То стоји, али ја сам мишљења да више професори утичу на помјерање испита него студенти.

ПСИХОЛОГ 3: А није, ја говорим за наш одсјек, можда је на неком одсјеку другачије. (Прича у глас)

МОДЕРАТОР 3: Само мало, разумијем да имате различита мишљења али само да сви искажемо. Мислим није лоше што ти причаш, због тога кажем, него да чујемо сви.

ПСИХОЛОГ 3. Да.

ФИЛОЗОФ: Још, сјетио сам се ја још пар ствари, баш данас некако.

Смјех

ФИЛОЗОФ: Под један на примјер, мислим да и ви са психологије имате исти проблем. Како је могуће одржати ниво ако у семестру постоји дванаест, тринаест предмета. И ми богу хвала на филозофији немамо колоквија никаквих, пошто немамо гдје ни одржати. И имате у априлу сада први колоквиј, из шест области, шест. И онда други колоквиј, шест. И буквално када би то пратио, али не можеш пратити, јер имаш седам испита да пратиш. И то да буде на неком нивоу, а да ти не мора одвагати шта ћеш учити. Под један сама таква структура не придоноси ничему, а поготово нечему, што би било као квалитет, ако под тим подразумјевамо неки напредак, нарастање сазнања. Друга ствар, под један треба да се овај факултет што прије ријеш ових професора, а можемо се рјешавати родитеља који још долазе из оног комунистичког дискурса. То је друга ствар. Трећа ствар је доле у овој нашој библиотеци, нисам за то да се пале књиге, а доле је пола ствари, поготово од ових наших професора који још користе комунистички дискурс. Треба изоловати негдје горе на Мањачи, гдје је хладно, неке књиге бар, али пошто ово није вријеме гдје би могао неко да плати главом, као што је Сократ онда изолован. А нисам да се пале. Као то каже декан, то се показало истинито, гдје горе књиге, гориће и људи. Боље да изолујемо.

МОДЕРАТОР 3: Извињавам се, нешто си мало прије рекао оно да професори имају дванаест, тринаест предмета, да професори држе више предмета, па како је он успио изнети све то изнети током семестра. Односно како, које они све методе користе у раду са студентима?

ФИЛОЗОФ: Да, не знам ја немам тих професора.

МОДЕРАТОР 3: На који начин, та предавања?

ФИЛОЗОФ: То је проблем код нас, филозофија, неко филозофији, чак историји ријтко гдје предаје на приватним факултетима па онда немају гдје ни отићи.

Смјех групни

ИСТОРИЧАР: Ал питање је шта раде. Овај, асистент држи

клик, клик, клик, ово може ово не може. Пола семестра излагање, пола семестра презентације и то је то. Ако има плату за , то је оно у суштини. Хтједох овдје рећи другу ствар, калитет наставе и свега то, студенти нису свјесни онога дана, када дође она анкета да ју попуне, да оцјене тог професора. Ја сам имао страшне критике, нападе, од , свега. тражи ону чувену анкету, чувену да се објави. Па да видимо ко су ти професори који имај оцјену мању од три, сада по новом мању од седам и по, пошто је прешло од пет до десет. Ко су ти људи. Дај да их оцјенимо, дај да ставимо на листу, дај да добију награду најбољима, а оним најгорима скину норму. Разумијеш.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да, да.

ИСТОРИЧАР: Студенти нису свјесни онога дана када им дође анкета, анкета је ако се не варам ових дана кренула на факултету. Студенти нису свјесни, шта је то. И то је оно, професор дође и каже, а то је оно „нана“. И студенти заокруже најбоље оцјене, што су професори попустљиви и што када се преписује окрену главу. Али та анкета треба да буде најзначајнија ствар за побољшање квалитета наставе и овог универзитета. Ја ћу инсистирати, игром случаја имам ту могућеност да инсистирам и нећу посустати у томе до септембра, октобра док не дипломирам објавиће се анкета. Ако се не објави та анкета, ја ћу направити анкету и одрадити да се објави.

Групни смијех

ИСТОРИЧАР: Не, не није зајебанција. У Србији знам шта су урадили, и Србија и.

ФИЛОЗОФ: Зашто то не би било онлајн.

ИСТОРИЧАР: Е све то стоји, али проблеме је код нас не може онлајн. Нема информационог система на свим факултетима. На економији, праву, факултету политичких наука има информацијони систем, они то раде електронски и није спорно. Али опет ти резултати се ставе испод стола и то је то. Амин. Кажем ти, мене су напали професори Филолошког факултета, каже ако хоћеш да се то објави ти се потпиши на анкету. Ја му кажем ја не оцјењујем твој научни рад ја оцјењујем тебе, твој однос према мени. Проблем ја кад се потпишем, ти не гледаш мене као студента него као поједница.

МОДЕРАТОР 3: Да

ИСТОРИЧАР: Сутра када дођем на испит ти ћеш рећи, а ти си онај што се потписао што је оцјенио све јединице, и то је највећи проблем

МОДЕРАТОР 1: Ко је од вас јасан био, кад је стварно изразио мишљење о квалитету наставе, осим те анкете која се врти, не не мислим на анкету. Мислим да ли имате икада прилику да изразите небитно, био то један конкретан професор или ... (неразумљиво)?

ИСТОРИЧАР: Ја имам прилику, из разлога што радим ово што радим. Ја имам прилику. свакоме све кажем у фацу. Никоме

МОДЕРАТОР 1: А остали

ИСТОРИЧАР: Остали, не знам.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да кажем нешто професоресорима и они мене узму за зуб. Ја сам дошла на испиту и он је мене напао да сам ја преписивала, да би он мени дао забрану на годину дана, само зато што ме је узео на зуб.

ИСТОРИЧАР: Ко је професор.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Сада да не говорим име.

ИСТОРИЧАР: Реците.

Прича у глас: Реците

МОДЕРАТОР 1: Можете слободно говорити и имена професора, јер неће ни имена професора излазити.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ја сам дошла на испит, и уопште нисма преписивала, и он је дошао и рекао, [REDACTED] Да би он отишао код [REDACTED] причу која нема везе са тим што је било. И каже он мени [REDACTED], немаш пола, заборавио сам, него [REDACTED]

МОДЕРАТОР 3: Са ког је предмета.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ја сам изашла, по свему свакако сам ја то мислила и премјестити.

ПСИХОЛОГ 1: Па искрено.

ПСИХОЛОГ 2: Нерзумљиво

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ма нема везе, зато што то мени није битно, то мене неће промјенити. Ја кад год мислим њему рећи, ја ћу њему рећи, срела ја њега на улици, срела га у овој установи. Мене то не занима. И ја тако пар пута на часу, оповргла његово мишљење и он је мени рекао ти се стално са мном расправљаш, ако од куд теби право. Ја кажем ако Ви ово сматрате формалном наставом, ја онда немам право. Уколико сматрате да студент треба да буде интерактиван са Вама, ја имам право да Вам кажем. И ја тако њему рекла и он мене прозвао пред свима на испиту.

МОДЕРАТОР 1: За тај конкретно случај, пред свима на испиту је то.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да, да.

ФИЛОЗОФ: Јесу, јесу професори су злотвори, е ово ће бити мало смјешно. Смјех групни. Они стално користе субмерзивне елементе. Узели су, један, професори су крадљивци, не сви али већина. Пошто су узели најбоље књиге из библиотеке. Значи не можемо ништа да читамо, само комунистички дискурс и то је то. Групни смијех. Али озбиљно.

ИСТОРИЧАР: Реци именом и презименом.

ФИЛОЗОФ: Па не знам ја, знам фали милион књига сада. Ево записују. Али овај, снимајте, снимајте.

ИСТОРИЧАР: Рећићу ја ево.

МОДЕРАТОР 1: Не, не, ако вама значи нешто да ви дјелите нешто између себе то је ок, што каже ни име професора неће изаћи одавде.

ФИЛОЗОФ: Постоји шест фасцикали. Три су плаве, три су црвене, кажу све су то картице од књига које су профеорима дали. Ево квалитет наставе, професори који користе субмезирвне елементе да ми не бисмо њих престигли. Све можемо тако. Не, шалио сам се, али је то стварно проблем. Људи лопов ти предаје, шта да очекујеш. Ако ништа лопов ти предаје, па шта да направи, па лопова.

ИСТОРИЧАР: Те књиге су на списку обавезне литературе. Извјесни професор именом и презименом [REDACTED]

[REDACTED] Доле, игром случаја раде два нова радника у библиотеци. [REDACTED] када се тај човјек појави, слободно га пустите. [REDACTED] оставити картицу, неће. А те књиге су на списку обавезне литературе. Што нас сутра условљава. Са примјером једна или двије књиге [REDACTED], и ти сутра иди купуј књигу. Гдје да је купим. Више сам ја доле књига поклонио библиотеци него факултет или универзитет што је купио у задње четири-пет година колико сам ја ту. И то је проблем.

ФИЛОЗОФ: Није проблем, више не учимо из књига: Људи знају да су књиге покрадене и онда ураде презентације, неко од вас, како сам чуо спомиње презентације.

МОДЕРАТОР 1: Колико је вама литература доступна. За оно што се тражи код неких на испиту гдје ви то можете наћи? Да ли асистенити обезбједе, да ли вас пошаљу у библиотеку у којој нема ништа, или?

ИСТОРИЧАР: Од предмета до предмета, о професора до професора.

ПСИХОЛОГ 3: Што се тиче доступности литературе на нашем одсјеку, ми нисмо имали проблем. Али оно што бих ја хтио да напоменем а што се тиче квалитета наставе саме, је проблем литературе која је стварно застарјела. Код нас су то у ствари ствари које су се радиле 50-их и 60-их година 20. вијека. Ок, то су битне ствари из психологије,

али у ствари минимално се прати тренд. Трендови у науци, конкретно у психологији се стварно мало прате. И то је проблем.

ПСИХОЛОГ 1: Код нас је...Извини, заврши ти.

ПСИХОЛОГ 3: Друга ствар је практична настава која нам стварно фали, мислим то су ствари рецимо, из когнитивне психологије, психологије опажања, гдје би, за бављење научним стварима, стварно потребне ЕКГ, ГГ. Рецимо ми из предмета психологија опажања или когнитивна психологија, [REDACTED], ми нисмо никада измјерили пристисак некоме. А камоли било шта да урадимо неке друге ствари да урадимо са папирићима.

ПСИХОЛОГ 2: Боцкамо се иглицама.

ПСИХОЛОГ 3: Да боцкамо се иглицама неким. Мислим, то је стварно нешто што фали. Зашто људи који одлазе, траже своју прилику, људи који стварно желе нешто више, зато што нема тих најосновнијих ствари. Професори би жељели, али немај са чим, а нико се не бори, сем нас.

ПСИХОЛОГ 1: Што се тиче литературе ми стварно немамо проблем са тим, као што су колеге рекли. Уколико није досутпно у скриптарници, професори донесу на стику, ми скенирамо и то је то. Проблем јесте застарела литература проблем је исти тај то та страна литература која је нова, савремена која нама треба, на нашем одсјеку, психологији која се константно развија, проблем је што је она на енглеском. Док се она преведе тамо у Загребу, оне су превише скупе да се купе. Самим тим одсјек нема пара да купи. Професор нама каже ето имате, то је додатна литература, одлична књига, ал се испит мора полагати из те неке старе књиге, која нема смисла више. Тако да је проблем у финансирању тога. Професори су стварно што се тиче тога склони, прате нову литературу, препоруче нам истраживања научна. Тако да смо ту ко хоће да се труди прати.

МОДЕРАТОР 1: Морам те питати још нешто, сад си споменула то да можете користити нову савремену литературу, наћи неки нови начин, али када дођете на испит морате одговарати оно што је у тим неким старим књигама. Како уопште професори реагују када ви дођете на испит и са неким потпуно другачијим ставовима, са неким креативним, мишљењима идејама, неком дискусијом или то мора бити, баш како пише у књизи, што каже како је у дефиницијама тако мора бити написано.

ПСИХОЛОГ 1: Што да не, код мене су углавном позитивни примјери, на нашем одсјеку стварно цијене креативност. Што више читаш, то се све више прихвата, а тако да није уопште проблем ако хоћемо дискутовати уопште на испиту. С тим да има професора, мислим појединци, који стварно држе се, баш видим оно што је написано у

књизи, јер не усмјеравају се на неку другу литературу, јер не читају они. Тако да са њима и не трудим се, тамо нешто да даље читам, да би ушла у дискусију са њима.

МОДЕРАТОР 1: Изволи

ПСИХОЛОГ 2: Занимљива ми је комплетна ова сада дискусија у последњих десет минута одговара шта ми очекујемо из испита. И то ми је овако занимљиво, јер ми ништа не очекујемо. Ово сада, што је Психолог 1 говорио, ми имамо примјер гдје користимо литературу гдје је књига из 1980 и које је године Огњедовић?

ПСИХОЛОГ 1: Која је то?

ПСИХОЛОГ 2: Намјера и осјећања. Рецимо свуда у региону, Словенија, Хрватска, Србија, Црна Гора, на психологоји се користи рецимо за предмет емоције књига од Милосављевића, која, небитно да вас сад давим са ауторима. Битно је да се свуда користи само не код нас, код нас се користи књига из 80-их година. Ова књига је скоро написана, ја који знам од тог испита не очекујем ништа, од тог предмета не очекујем ништа и генерално знања мог да ћу га стећи на факултету из тог предмета те области не очекујем ништа. Али сам чврсто увјерен да ја сам, могу врло лако, врло брзо да се упустим само ако ми се буде дала прилика, као што смо наводили ову технику, за коју и студенти пишу пројекте. То јест конкретно случајно је било да смо ми имали обавезу да напишемо пројекат неки у оквиру једног предмета, па нам пало на памет да дамо професорима, па су они рекли, а ово је добра идеја ајде да.

МОДЕРАТОР 1: Значи прихватају.

ПСИХОЛОГ 2: Да прихватају стварно, и одлично је прихваћена идеја, одлично се прихватају наше идеје. Али кажем треба да дођемо до четврте године, да се сјетимо да ми имамо прилику да нешто предложимо с циљем унапређења, значи ми то, дајемо идеје с циљем да се направи настава коју смо ми већ изгубили.

МОДЕРАТОР 1: Да ли то сами тек негдје схватите на четвртој години, и нико вам не помаже да схватите да ви заправо имате моћ да на неког утичете.

ПСИХОЛОГ 2: Сами, зато што ето ми смо скоро имали расправу на четвртој години. Ја заступавам став да немамо свјест о томе, асистент, професор небитно заступа да имамо. Као ми вам не браним, а ми не знамо. А ви треба да знате, али не знамо... (Неразумљиво)

МОДЕРАТОР 2: Јел то питање колико се прихватају Ваше идеје само формално а шта остаје с тим да се реализују ти предмети, (пауза) те идеје?

-(Смјех модератора 2 и психолога 2)

ПСИХОЛОГ 2: Погрешан фокус групе. Па ево сада је у току реализација, и ја могу у своје име да говорим да се осјети неки минимални напредак, минимални. Што значи

говори да негдје, што нису наше идеје прихваћене, можда се грешке код нас на нашим генерацијама, односно њихове грешке на нама, да они стварају неко искуство како да унаприједи. Људи немају гдје да уче него на својим грешкама. Зато што немају с чим да уче, немају.

МОДЕРАТОР 1: Какво је стање, с циљем прихватања ваших нових идеја, коришћење неких нових метода на испиту када дођете.

ФИЛОЗОФ: Добро то је сада питање, то је нормално.

-Смјех групи.

ФИЛОЗОФ: Има људи који не прихватају, али то су поједници. Али има овај, можеш ти да кажеш, све је то кратког даха, немамо ни ми, ни професори ни ми воље да издржимо даље и то се негде тамо заврши. Али то је тако, чули нешто и то је тако. И то је све кратког даха у оквиру четири зида.

МОДЕРАТОР 3: Имамо реплику, психолог 1.

ФИЛОЗОФ: Само да завршим. Извини. И оно што, овај, можда поред свих проблема које сам навео раније, чини ми се да ми још немамо свјест, ни професори ни ми, да смо ми једна заједница, више свако држи своју страну и онда рововски се боримо, па ко кога устријели.

ПСИХОЛОГ 1: Да то је као што је колега Психолог 3 рекао и ови што су рекли. Није проблем прихватање идеја, проблем је што су те идеје појединаца. Ја не могу ако нас има тридесет, ако се нас само пет залаже за нешто, ако немамо подршку од других колега то ништа не значи.

МОДЕРАТОР 3: А зашто немате подршке.

ПСИХОЛОГ 1: То су људи који су дошли само да заврше, да то отаљају што прије, који немају никаквих обавеза. За разлику од нас на примјер пет који смо жељни знања. Тако да професор створи слику да ми нећемо, они се изненаде ако ми њима дођемо и кажемо можемо ли ми мало промјенити нешто, дајте нам нешто другачије, више нечега, оно изненађење као одкуд нама то сада одједном. То је самоиспуњавајуће пророчанство ми смо дошли да прођемо на факултет, дај само диплому па да идемо.

ИСТОРИЧАР: Има људи који прихватају идеје нове. Али прихватају тај семестар, док студент прође тај семестар, односно да прође тај испит. Не стврно говорим.

МОДЕРАТОР 1: Имаш ли примјер један.

ИСТОРИЧАР: Имам ја сам дао приједлог броја колоквија. Давао је неке да кажем дебилне колоквије тестове и нешто, нека попуњавања силна, сваки час нешто попуњавамо, све се то оцјењује, сабира. Дај ми човјече конкретно ако хоћеш два колоквија, немој ме смарати сваки час. Ја не дођем, дјелиш неке минусе. Да ти ја пишем

неке семинарске сваке седмице. Бјежи од тога. Ако хоћеш дај ми два колоквија. И он је испоштовао то док сам ја био, ја прошао, положио испит, он вратио све. Њему је сасвим свеједно, он ради упутства на послу, мислим лако је њему, да је неко био послѣ семестра, да га је смакао досађивао му са тим, он би и даље то, мислим тај семестар па би опет вратио. То је од 80-их година, од када је професор [REDACTED]

ПСИХОЛОГ 3: Комнистички режим, нема шта.

ИСТОРИЧАР: Не стварно, ја говорим, човјек неће промјенити свој систем предавања, докле год је жив овај професор, и док је год он професор сада тренутно.

МОДЕРАТОР 3: Шта си ти хтио да се надовежеш.

ПСИХОЛОГ 3: Ту причу о прихватању идеје, мислим то је стварно проблем наше студентске свјести, што ми нисмо, мислим проблем нестудентске свјести, него свјести нашег народа на тим просторима. Што смо ми навикли да неко одрађује посао за нас, а ми да шутимо и да то радимо. Од комунистичког режима, па да се враћамо до Отоманског периода. Мислим то је, нећемо о томе сада причати. Овдје шта нама треба, требају нам људи који ће нешто да раде, требају нам људи да покрећу, да мотивишу. Да правимо промјене, јер нико нама од нас, неће нико ко мисли својом главом. Па ни професори, они су ту, ушушкани у своје позиције, њих то не интересује много. Инцијатори прави морамо бити ми и то мора бити круг људи. Мали круг људи који ће то да ради на својим одсјецима са својим групама са својим колегама.

МОДЕРАТОР 1: Питам да се надовежем на вашу причу. Ајде сада свако од вас нека одприлике упита себе, па нека одговори, колико ви доприносите квалитету наставе у односу на професоре, ви као појединци.

ФИЛОЗОФ: Па управо то је та прича.

МОДЕРАТОР 1: Колико ти?

ПСИХОЛОГ 2: Ја мислим да сам ја исто тај пасивни тип. Који сједи, ајде ок, ајде нећу да се хвалим, али добар сам студент, али на томе се то завршава. Не на томе се то завршава, ја не иницирам промјене, а то је оно што треба наше друштво. Ко ће иницирати промјене ако нећеш ти.

МОДЕРАТОР 1: А зашто ти на примјер, конкретно ти не иницираш.

ФИЛОЗОФ: Није тај тип, психолошки јел?

ИСТОРИЧАР: Чекаш неког да те дође поведе за руку, јел?

-ГРУПНИ СМЈЕХ

ПСИХОЛОГ 3: Али не, већина нас је таква.

МОДЕРАТОР 3: Да ли то има везе са смјером, оно да ме не узме на зуб?

Прича у глас.

ИСТОРИЧАР: Могу ли ја?

ПСИХОЛОГ 3: Ма нема везе.

МОДЕРАТОР, Чекајте психолог 3, се јавио, па онда психолог 1, па онда историчар.

ПСИХОЛОГ 1: Чек сада сам изгубила оно што сам хтјела рећи.

МОДЕРАТОР: [REDACTED] јеси ли ти изгубио?

ИСТОРИЧАР: Нисам, нисам никад.

ПСИХОЛОГ 1: Шта је било питање колико доприносимо настави?

МОДЕРАТОР 1: Моје питање је било колико ви, због чега да због чега не?

ПСИХОЛОГ 1: Ја доприносим са својим приједлозима. Ти приједлози су мени, да то сам хтијела рећи, мени је више смјешно, што смо ми ти студенти који волимо професоре у зони наредног развоја. То је мени пресмјешно, што ја ми морамо. Друга ствар, они јесу тактични, зато што је њима овај посао успутни, они дођу да отаљају те обавезе, јер су уопштено запослени у толико институција, ко зна колико пројеката, тако да се њима генерално не да. Ја сматрам, можда, кажем, стварно мислим, „еииии“, самим тим ок, он, то је ок, таква личност, то је он, није вођа тима, али ја нећу такав квалитет наставе. Ја дођем и кажем, професорице ја више нећу писати нацрт истраживања, мени је тога преко главе, хоћете, можемо нешто другачије, ајмо радити нешто практично што ме из тог предмета интересује. ОК, није проблем, супер, супер, супер и два часа, касније се то заборави. И онда се ја, стварно нећу више да се трудим.

ПСИХОЛОГ 3. Да то је проблем, што си ти један глас у том мору, глас вапајуће пустиње оно.

ПСИХОЛОГ 1: Да, идеја појединаца.

ПСИХОЛОГ 3: Морамо се сви покеренути.

ФИЛОЗОФ: (неразумљиво)

МОДЕРАТОР 2: Ајде историчару.

ИСТОРИЧАР: Лично као појединац, не знам од чега да почнем, личност стварно да кажем. Од праксе што сам нашао на одсјеку Историје, од промјене правилника на нивоу факултета, од одлука на нивоу универзитета, тону и то тону ове задње четири године. Ја када кажем професору, [REDACTED]
[REDACTED] студенте, и он каже хвала.

МОДЕРАТОР 1: Како реагујеш када погледаш около студенте који не реагују, који се не труде ни дјелићем, како се осјећаш ти?

ИСТОРИЧАР: Ја не знам шта би више? Ја не знам студенту да даднем диплому, њему би било свеједно. Нервирам се. Мене ово сада нервира што она није рекла ко је

професор, ја се не бојим ни једног јединог професора на овом факултету и на нивоу универзитета. Таман да стоји Бог иза њега, ја се не бојим никога.

ПСИХОЛОГ 1: Али ти имаш [REDACTED], она нема.

ИСТОРИЧАР: [REDACTED] је још гора, што људи схватај мене, баш као мене, нико ме не гледа као оно што јесам, као нешто [REDACTED] што ти кажеш. Лично и ја сам као појединац, то је мач са двије оштрице. Имам ту неку позицију и свако мисли да мене та позиција штити. [REDACTED], то је мач са двије оштрице, мене гледају као појединца и мене сјеку као поједница, а не као позицију. У томе је проблем.

ПСИХОЛОГ 1: А сјеку и њу дупло, ти имаш ту [REDACTED]

ИСТОРИЧАР: Не зна тај професор ко је мени рекао, јер ја њему [REDACTED] кажем јел то и то истина. Нека каже он да није, нек он каже да није.

ПСИХОЛОГ 1: Он зна јел то истина, јер си је прозвао, он ће знати ко га је посало.

ИСТОРИЧАР: Неће, нећу ја рећи њено име, ја ћу рећи ја сам, то је моја информација. Ја ћу се против њега борити, својим методама.

ПСИХОЛОГ 1: Ја се не бих борила против професора, који имају позицију, као што се не борим, ја са таквим професорима не улазим у расправе.

ИСТОРИЧАР: Е ја хоћу да се борим.

ПСИХОЛОГ 1: Има професора који.

ИСТОРИЧАР: Шта онда хоћемо и онда хоћемо квалитет на нивоу универзитету.

ПСИХОЛОГ 1: Па квалитет, да се борим као појединац, ја немам никакву подрушку. Ја не желим да мене, ја завршавам сада за годину дана, и немам чему сада да се борим.

ИСТОРИЧАР: „Е,Е,Е,Е“.

ПСИХОЛОГ 1: С друге стране ја када се запослим, ако је неко типа, узећу [REDACTED] [REDACTED] то, јер ће она [REDACTED], када почнем радити.

ИСТОРИЧАР: Извини, да ја сада завршим, шта онда причамо о квалитету, ако се бојимо, сутра када завршимо, боримо се док смо ми ту. Шта имамо од тога, и ја ћу у септембру завршити. И шта онда, ја ћу уписати мастер.

МОДЕРАТОР 1: Историчару, Јесу ли студенти криви за квалитет наставе?

ИСТОРИЧАР: Јесу, јесу, у том што ћуте.

МОДЕРАТОР 1: Ко је највећи кривац?

МОДЕРАТОР 1: Шта остали мисле?

ПСИХОЛОГ 1: Јесу.

ФИЛОЛОЗФ: Људи моји, титоистичка дјеца праве титоистичку дјецу. Они су ћутали сада ти требаш да ћутиш. Не знам колико уче на настави, али чини ми се да само субмерзивне елементе. Ја мјењам људске судбине око себе, то је ваљда довољно од мене. Осмјех...

МОДЕРАТОР 1: Остали

ПСИХОЛОГ 2: Ја сам диго руку, јер сам хтио мало више рећи о томе. Ми имамо, психолози имамо Друштво психолога. Педагози имај РПЗ, историчари шта ви имате?

ИСТОРИЧАР: РПЗ не може бити педагогија, за одсјек педагогију.

ПСИХОЛОГ 2: Да али говоримо о протекцији некој, да се штите педагози преко тога. Као што друштво психолога треба да штити психологе.

МОДЕРАТОР 3: Немамо овај.

ИСТОРИЧАР: Имаћемо од октобра Удружење историчара Републике Српске. И ја се не бојим тога ко ће бити ту и онога ко је тамо. Ја ћу рећи своје мишљење.

ПСИХОЛОГ 1: Јер ти учествујеш у стварању.

ПСИХОЛОГ 2: Да, говорим од људској свјести. Ја рецимо.

ИСТОРИЧАР: А ти не учествујеш у раду психолога.

ПСИХОЛОГ 1: Слабо.

ИСТОРИЧАР: Па слабо, зато што се бојиш [REDACTED], јел?

ПСИХОЛОГ: Ма не кажем, [REDACTED]
[REDACTED]

МОДЕРАТОР 3: Да ли значи да овдје морамо неког тјерати на квалитет?

ИСТОРИЧАР: Морамо.

ПСИХОЛОГ 1: Морамо.

ИСТОРИЧАР: Али ћутањем.

МОДЕРАТОР 3: Јел то једино рјешење

ИСТОРИЧАР: Нема од тога ништа.

МОДЕРАТОР 3: А шта остали мисле, да чујемо другачији ставови?

ПСИХОЛОГ 1: То је тако научио систем. Ћутиш у пракси, ћутиш због политичког система.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: А што прихватамо тај систем?

ПСИХОЛОГ 1: Зато што тако мораш, зато што ће касније.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Не мораш.

ПСИХОЛОГ 1: Ово цензуришите.

ИСТОРИЧАР: Нећемо причати о квалитету.

МОДЕРАТОР 1: Само да вас још нешто питам, ко је више крив професори или асистенти?

Прича у глас.

ПСИХОЛОГ 1: Ма исто.

ПСИХОЛОГ 2: Ма сви исто.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Сви исто

ФИЛОЗОФ: (неразумљива реченица) Ко има веће учешће уопште у друштвеној заједници, професори. Ко има значајније учешће у академској заједници професори. Ко материјално има бољу ситуацију, професори, значи (неразумљиво).

ПСИХОЛОГ 2: Само да завршим оно што сам почео. Ја сам сада набрајао. Друштво психолога. Педагошки завод. Наводио сам то из принципа, зато што неки људи који су на одређеним позицијама, могу имати неку протекцију. Ми имамо савез студената, који не препознајемо као нешто наше, по самом чину уписивања. Значи ми у самом старту чим добијемо диплому и потпишемо онај уговор, шта год нам дају исто. Ми постајемо дио савеза студената. Шта је тијело да нас штити, ми прво не знамо да то постоји. Ми не знамо да је то тијело које стоји иза нас, да може да стане иза нас, које ће стати иза нас, и који је до сада стало иза нас ко год се обратио. Колико ја знам Историчара, тако је било. Али ко нама брани, ко нама брани да на нивоу психологије покренемо ново Удружење психолога. Шта има удружење психолога друштва Републике Српске, па има их и у Републици Српској и у Брчко дистрикту има у Федерацији, та три удружења, та три друштва психолога не могу да постигну консензус. На нивоу државе РС има једно огромно удружење које се бави исто са тим. Исто тако је са било којом институцијом. Ми стално имамо неке разлоге, неке свађе, расправе ко је крив, ко није, ко је више, ко мање. Мислим ја не волим уопште да, да дефинитивно сам критичан према нашем друштву, према студентима и према професорима, али ја мислим да ми од кукања немамо вајде. Јер ми, сви смо овдје дошли са одређеном емоцијом, јер да нисмо дошли не би се овако брзо развила ова дискусија. Ми смо планули подигли овај плафон. Али опет шта, дошло нас је овдје колико нас има.

ИСТОРИЧАР : Има, терапија иде послје овога опет.

ПСИХОЛОГ 2: Има, па не и ја смирујем се овај, и послје ћемо се ми вратити у тај наш разред. Ја то и даље зовем школским терминима, тај разред, контролни и то, вратићемо се тамо, видјећемо те класичне фаце, предложимо неку идеју, опет се ништа неће десити. Мислим ја жалим што сам ја прве три године одлучивао да будем пасиван, па тек сам сада у четвртој години, ми је кликнуло, боли ме уво ја ћу да радим што се мени ради, и не на начин који они раде. Сматрам да сам довољно стручан, има пар људи који

ме препознају као таквог, од професора, што је мени било драго, што је онај, о томе смо негдје и причали, да ли су прфесори, не знам да ли су сујетни па се држе неке величине и неће да сиђу по тог студента и питају њега за мишљење, па сад би нешто заједно да раде. Ху...

МОДЕРАТОР 1: Изволите.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ја константно примјећујем да сви студенти који након средње школе одмах упишу факултет. Да се тек на некој трећој, четвртој, петој години, јави та свјест. Можемо се питати да ли смо спремни са 19 година да студирамо. И да ли студенту шта значи, знај шта је студирати. Мислим, студирање је проучавање. Прво то професори не знају, он од мене тражи [REDACTED]

[REDACTED]. И тражи од мене тај испит. И ја, ја сам студент који има просјек 9,75 и изашла сам на све испите, осим на два [REDACTED]

ПСИХОЛОГ 1: Исто зато што се тај испит полаже из 101 дјела. Он има нешто своје и нико му за то ништа није рекао, нити му ко смије.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Зато што [REDACTED] то отворено испољава.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Замислите ви то.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Зато јер нас књига да копирамо кошта 15 КМ, а [REDACTED]

ФИЛОЗОФ: Још једна ствар, јел неко од вас хтио?

ГРУПНО: Не, не.

ФИЛОЗОФ: Мислим прегледао сам неке књиге. Натјерају и нас из психологије, из педагогије, па вас систематски уништавај.

-Групни смјех

ФИЛОЗОФ: Ово што каже колега, да поручите на првој години да то не читају. И то што вас тјерају, ви са педагогије, углавном са педагогије.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: И са предшколског.

ФИЛОЗОФ: Па то је исто, питање је да ли је то уопште научна дисциплина, нећемо сада о томе.

-Групни смјех.

ФИЛОЗОФ: Шта је ваш отпуст литературе, колико домаћих професора, преко 70% јел тако?

ПСИХОЛОГ 2: 100 %

ФИЛОЗОФ: 100%

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ма није, није, нама литература коју препоручују је супер.

ФИЛОЗОФ: Гдје то супер божија жено.

ПСИХОЛОГ 1: Није то супер.

ФИЛОЗОФ: То није ништа ни само, то је пресликано овако, то је хаос.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Није, у том силабусу који ми добијамо има литература, мислим има необавезна литература, која се препоручује, коју студенти уопште не разматрају. Ја већину књига које сам прочитала није наведено као обавезна литература, мислим дођем на испит причам о том, професор не зна о чему ја причам. Мислим јел то студирање, гдје ја дођем и њему објашњавам неко ново виђење нечег. У колегице ви сте то прочитали, необавезну литературу. Мислим ОК је да и они не знају, они су.

МОДЕРАТОР 1: Како реагују на то? Позитивно или негативно?

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Неки позитивно, неки негативно.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Богојевић позитивно.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: [REDACTED] опет се враћам на ту застартјелу литературу.

[REDACTED] Ја када сам то читала код куће, мени је притисак био 200. Јер рекла сам себи, значи ако ја извучем ту књигу на испиту, да ја њему, ја се нећу моћи сабрати да му кажем професоре, ја стварно не могу о овоме причати, јер је, а он уопште није свјестан, не знам из које је године та књига.

ПСИХОЛОГ 2: Једно четрдесетих.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Није, није. 1600-те чак.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Неке програме, ја не знам шта је то, први пут читам, први програми који су се појавили не знам на којим компјутерима, немам појма и то сад одговарамо.

ФИЛОЗОФ: Људи можда стварно, да усвојимо ово као приједлог, преко савеза да прогурамо. Да значи, једно три камиона књига је иселимо из ове земље. Дефинитивно има неке лоше енергије. А да вратимо оне књиге што је...(Неразумљиво)

МОДЕРАТОР 3: Филозоф је малоприје споменуо оно, да ли имате оно све редовне професоре који су овдје стално запослени, јел има нека ситуација можда да неко има пуно гостујућих професора? И шта мислите о томе.

ИСТОРИЧАР: Могу ли ја, свјеже од јуче. Смјех гурупни. Професор гостујући јако утицајна личност у Србији. Четири седмице за редом најваљује долазак, мање од 24 сата помјера, хоћу-нећу доћи, нећу-хоћу доћи. Да би јуче рекао да ће доћи у девет, долази у пола једанаест. Предавање за 45 минута држи, испит држи петнаест минута, писмени, усмени, све завршава и иде назад за Србију.

МОДЕРАТОР 3: Шта је са таквом наставом?

ИСТОРИЧАР: Шта је са таквом наставом.

ФИЛОЗОФ: Па нема је.

ИСТОРИЧАР: (неразумљиво), по хитном поступку.

ПСИХОЛОГ 3: Што се тиче гостујућих професора.

ПСИХОЛОГ 1: Ајде настави када си почео па ћу се ја надовезати.

ПСИХОЛОГ 3: Да гостујући професори. Ми имамо на одсејку гостујућих професора, који буквално оно у фазону да је он Бог и батина када дође.

ИСТОРИЧАР: Овај из [REDACTED]

ПСИХОЛОГ 3: Да, да, да. Сви знамо о коме ми причамо.

Прича у глас

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Мислим ево људи овдје.

ПСИХОЛОГ 3: Какав је то став, кад ти дође неко.

ИСТОРИЧАР: Ми смо нижа категорија за њих.

ПСИХОЛОГ 3: Да, буквално ти, понаша се према, ајде што се понаша према студентима него и према колегама [REDACTED]

ИСТОРИЧАР: Да, да, да знам све.

ПСИХОЛОГ 3: Дође ти овдје човјек потпуно неприпремљен за предавања. Завали се у столицу, бога питај шта је радио дан прије. [REDACTED]

МОДЕРАТОР 3: Извини молим те, нешто си рекао, нешто нисам чула, не мораш уопште наводити ко и шта. Јеси ли ти мало прије рекао професора који туче студента?

ИСТОРИЧАР: [REDACTED]

ПСИХОЛОГ 3: „[REDACTED] постоји јутјуб видео.

МОДЕРАТОР 3: Ево Предшколац 2.

ПСИХОЛОГ 3: За вријеме [REDACTED]

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ја бих само рекла, само да се вратим оно за књиге, ја не знам шта је боље користити стару страну литературу или ову нашу нову домаћу, коју пишу наши професори? Који одавно не знам одакле ваде литературе и изворе какве имају. И буквално су то професори, који имају не знам ти ни ја своје, не знам колико референце, и то су књиге све на исти фазон, које се потписују, само су различити наслови, то је мени пресмјешно. А што се тиче гостујућих професора, мени је јако жао, што ми имамо само једног гостујућег професора. Мени је жао, што тај професор који има толико знања, нема времена овдје кад нама да пренесе, јер буквално дође на један дан, одржи испите, то и враћа се назад. Жао ми је што су сви професори који су долазили. Рецимо имали смо два професора из Ниша, који значи, ови наши професори нису њима ни до кољена. Мени је жао што су они престали радити.

МОДЕРАТОР 1: А по чему, због чега? Можеш мени на пример која не знам ни једне ни друге, шта поредиш ту?

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Поредим њихово знање, зато што су људи интелектуалци неvjероватни, који дођу буквално, јесте да одрже, одрже у комаду предавања од осам сати, ал научиш нешто што не можеш научити код неког другог професора или асистента за читав семестар.

ПСИХОЛОГ 3: Супер је то његово знање, али да ли он има воље да га пренесе?

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ова два професора конкретно, али распоред им је така.

ПСИХОЛОГ 3: Добро ОК! Имали смо и ми професорицу из развојне, Татјана она је стварно феноменална.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Татјана, феноменална, мени је жао не знам теби да ли је предавала?

ПСИХОЛОГ 2: Једно је када је област таква да се може предавати на такав начин, да ти држиш једно практично предавање. Сад примјена рада на рачунару на примјер. Замисли ти Хегела осам сати издурати.

ФИЛОЗОФ: Па то. У 45 минута, или осам сати на истом си ти ту, нема ту пуно... (неразумљиво)

ПСИХОЛОГ 2: Зато кажем што се тиче тих гостујућих професора, то је по мени јако лош квалитет, ако он нема асистенат на нашем одељењу који ће парирати његовом знању. Који је он тек толико да зна то што је он осам сати причао или два, да извуче на један мјесец, четири седмице. Причао он два или осам, ми смо знали доћи у десет сати, а изађемо навече у седам са факултета, зато што после предавања после пет сати, останемо још сат, два да испитамо шта нас још занима. Једноставно такав је лик био, па нам је давао прилику и да питамо и да провјежбамо, и да 100 пута прођемо колоквији, једноставно је, стварно је добро одрађивао тај посао. Али њега нема мјесец дана. Он то прође за мјесец дана.

МОДЕРАТОР 1: Колико остали професори дају вама могућност да питате, да остајете послије да питате шта вас интересује, да будете стварно мотивисани за то?

ПСИХОЛОГ 2: Дају професори, али не дају студенти.

ПСИХОЛОГ 3: Што се тиче наших професора ми увјек имамо послије предавања, буквално нас некада и моле, јел имате неко питање, реците ми шта вам није јасно.

МОДЕРАТОР 1: Што не дају студенти. Ово ми је занимљиво, дају професори, али не дају студенти, како то?

ПСИХОЛОГ 2: Једном сам ја човјече поставио питање, када завршава ручак у мензи, у пола три. Било два и петнаест и ја поставим неко питање професорици, и она се расприча. Људи исто као да си их ланцем везао.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Што не устану и изађу вани, то је предавање и слободно могу изаћи вани.

ПСИХОЛОГ 1: То је та незаинтересованост, али и ако он постави питање, а нас 35 изађе из те учионице, мислим шта је направио?

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Неке нека он задовољи своју знатижељу, мене нешто не занима.

ПСИХОЛОГ 1: А што се тиче тога, извини, што се тиче тога, ако ми имамо нека питања с професором ту обавезно останемо, и послјије по завршетку наставе, доступни су сваки дан нама за консултације. И ми ћемо отићи.

ПСИХОЛОГ 2: Зато и ја оно што ме занима, ја питам послјије наставе, зато ако питам на настави они ће „пху“.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: И врте очима и одпухуј на било које питање, шта год да се постави. Ја стално враћам на тај критеријм примања људи, не треба нас толико студената, па шта ће и онако нас има на бироу, немају посла, треба нас срезат нека нас буде двадесет.

ПСИХОЛОГ 1: Ајд што их и примају, али што их завршава сви. Јел има нека селекција, ишта, ништа. Људи завршавају, долазе до дипломе не дођу искажу ништа.

МОДЕРАТОР 3: Ти спомену то. Какав је начин тај оцјењивања асистената или професора? И ово све што се дешава? Шта мислите о томе?

ПСИХОЛОГ 1: Њихово начин оцјењивања

МОДЕРАТОР 1: Поставите се у своју ситуацију, да ли сте ви када дођете на тај испит, стварно оцјењени, адекватно оцјењени? Необавезно, ево и ја сам студент, имате сигурно примјер гдје сте ви оцјењени и више него што сте заслужили и примјера гдје сте били наравно неадекватно оцјењени, а да сте можда пуно боље знали и сматрате да сте више залужили а добили сте нижу оцјену.

ФИЛОЗОФ: То је константно.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: То тренутно на том испиту када одговарамо, то не може заправо показати наше знање. Јер ја можда у том времену, у том тренутку можда је мене глава бољела.

МОДЕРАТОР 1: А имали код професора могућност да узме у разматрање оно што си радила раније?

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Не, не, таман посла. Он мене оцјењује на основу тога што сам ја тада одговарала, а то што сам ја била раније активна, то се сматра као моја обавеза нека.

МОДЕРАТОР 1: Има ли ико примјер да је неко од професора узео у разматрање, то што сте ви раније радили?

ПСИХОЛОГ 1: Ма има.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Ма има, али је ко мањина.

ИСТОРИЧАР: Има

ФИЛОЗОФ: Одувјек би требало, па се оцјене уписују на углед.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: А касније се оцјене уписују на углед, али стварно. Ја не знам [REDACTED] апсолутно не функционише стварно. Таблица [REDACTED] и ћао. Не знам, нисам се никада ни интересовала. Овај умјетнички сам настројена и идем у том смјеру. [REDACTED]

јер је човјек отворено и рекао, а колегице да не кваримо просјек, ја сам тај дан била толико разочарана, јер ја стварно нисам дошла по те бројеве. Ја сам дошла да нешто нучим, да сазнам, да будем задовољна ту међу тим зидовима. И ево то је примјер, и нећу, сада да кажем ма немојте ми професоре давати, ја сам њему рекла питајте ме било шта, он мене није питао ништа. Значи човјек ми није поставио питање. Ја сам тај писмени дио положила, то је био неки колоквиј ја сам то извјежбала неке задатке, ја то јесам тад положила, али то није било за 10.

ФИЛОЗОФ: Добро мени дају 7, зато што сам баш мислио овако

МОДЕРАТОР 3: Извини сада је Психолог 1.

ПСИХОЛОГ 1: Мени је прво смјешно то што је Предшколац 2 рекла. То што се не узима у обзир та активност. Мени је смјешно како ја могу, узећу ово за примјер, то ми је близу, како ја могу, а била сам активна на свим предавањима, како ја могу имати 5 бодова из активност. А Оги који шути, типа игра игрице на телефону, како он може имати исто број бодова? Друга ствар не постоји разлике између шестике и осмице.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да апсолутно.

ПСИХОЛОГ 1: Нема разлике никакве. Била сам у ситуацији када сам оцјењивана, када сам знала мање него колегиница моја, а добила сам десетку, само зато, а добро била сам активна, професор је предавао на претходним годинама па ме зна каква сам. А била сам исто у ситуацијама, када сам овај добијала лошију оцјену, него што сам знала, јер био је фазон оцјењивања репродуктивног знања из, исто идентично онако како пише у књизи да се тако мора и написати.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Е то је ужас.

ПСИХОЛОГ 1: На таквим предавањима, и уопште на таквим предметима и будуће када будем имала наставу код таквог професера, ја уопште немам.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: мотовацију

ПСИХОЛОГ 1: Нити ћу учити, мислим само усликати и преписати.

МОДЕРАТОР 3: Споменули сте, како професори и асистенти оцјене ту активност, присуство како?

ФИЛОЗОФ: Коју активност?

ПСИХОЛОГ 2: Па вреднују одокативноном методом, или колико си био присутан.

Прича у глас

МОДЕРАТОР 1: Па јел има разлике? (неразумљиво)

ПСИХОЛОГ 3: На крају се сведе на то...

ПСИХОЛОГ 2: Е то, е то, да ли је потписано.

ПСИХОЛОГ 3: На крају се сведе на то, да ли неко долази на предавање. А да ли си ти забијен у ћошку и гледаш у овако сат и по времена. Или стварно?

-Групни смјех

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Или спаваш.

ИСТОРИЧАР: Ја на крај предавања, тражим од професора табелу свих људи свих активности, ако ја сматрам, неко ко није био ту, није учествовао у предавању, добије више бодова од мене, е не може то тако. Е неће то ући у оцјену да буде сигурно.

МОДЕРАТОР 1: Ти си значи реговао?

ИСТОРИЧАР: Па регова и рекао не може тако и добио сам више бодова. Само зато што сам се успротивио а имао разлог.

МОДЕРАТОР 1: Остали јел ико икада?

ФИЛОЗОФ: Шта имамо када добијемо сви по 10 бодова. Мислим ја те бодове не рачунам, неће ме сада неко тамо малтретирати.

ИСТОРИЧАР: Ако већ оцјењује мораш се свађати са њиме.

ФИЛОЗОФ: Ма нема шта ту да оцјењује.

МОДЕРАТОР 1: Јел мислиш да је потпуно уреду да ти имаш свих десет бодова, да има твој колега, да сви имају?

ФИЛОЗОФ: Наравно, мислим он неће да долази, уреду не смета мени ја долазим не сметам њему. Сви смо срећни.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Нека не буде бодова. Онда нека буду необавезна предавања.

ИСТОРИЧАР: Нису необавеза за све.

ФИЛОЗОФ: Па необавезна су.

ФИЛОЗОФ: Па то договориш се са људима који су разумни.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

ГРУПНИ СМИЈЕХ

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да се не лажемо, мислим.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: [REDACTED] и то на нас искаљује директно.

ИСТОРИЧАР: Браво

ФИЛОЗОФ: Тешка су та задовољења, баш тако... (неразумљиво). Ако је професор [REDACTED]

-Групни смијех.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Па нек се не хвали отворено да [REDACTED]

-Групни смијех

МОДЕРАТОР 3: Ако можемо ово закључити, још ме интересује. Ко је заступнио у смислу те комуникације, да се обрати, професор или асистент?

ПСИХОЛОГ 1: Асистенти.

ПСИХОЛОГ 2: То су људи који су нам мало блиски. У мом случају асистенти

ПСИХОЛОГ 2: Зависи гдје. У мом случају.

ИСТОРИЧАР: У мом случају више су професори доступни, јер већина асистенита тренутно код нас раде докторат, па их нема никада на факултету. Да будем искрен ја сам га питао када си ти на факултету. Два сата има предавање, пола сата вјежби и ђао, раде докторате и то је то.

ФИЛОЗОФ: Категорички одбијам да имам икакве односе са њима, али најозбиљније.

МОДЕРАТОР 1: Имам још два брзинска питања питања, јел. Психолог 4, јел могу тебе укључити. Да ли се слажеш са тим, пошто си била тиха у последње вријеме?

ПСИХОЛОГ 4: Можеш.

МОДЕРАТОР 1: Што се тиче услова код вас, ево на одсјеку за психологију. Какви су материјално технички услови? Колико су људи задовољни учионицама, да ли се ви осјећате стварно на факултету или се осјећате као да сте не знам ни ја гдје, како се теби то чини?

ПСИХОЛОГ 4: Немамо услове са те материјално стране, али то није приоритет, зато што ми не искористимо ни оно што имамо. Мислим, ми бисмо могли свашта радити, ето скоро нас је, први пут се десило да нас је, ми смо имали праву праву праксу, кад нас је Милица Дробац водила да испитујемо првачиће у школи. Мислим прва година мастера је, и зато не требају никакви материјални услови да добијеш знање, јер сада свако жив зна урадити то, још пар пута и са те стране си ти формиран. А значи такве се ствари не искориштавају, јест да недостају одређене ствари за ову когнитивну, уствари општу психологију. Али мислим ми не радимо ни оно што имамо три године.

МОДЕРАТОР 1: Предшколац 1 и Предшколац 2 какви су услови код вас на вашем одсјеку?

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Ми смо више-мање, као да смо набијени у кутију.

ПСИХОЛОГ 2: Браво.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Нас је пуно, не знам. Значи килима се, сакрива се даљински од климе, да се не би трошила струја. А у истој учионици, ако је Научни скуп, ако су професори ту клима се пали. Не знам ко доноси тај даљински гдје се крије.

МОДЕРАТОР 1: Да ли можете радити у таквим условима, да ли можете бити сконцентрисани, или вам је вруће, загушљиво?

ПРЕДШКОЛАЦ 2: То је за мене изазов, ја када дођем на предавања, за мене је изазов да ли могу два сата да слушам константно некога. И сваки пут побјеђујем сама себе, у тој у цврктању, обирањем очима, причи, спавању, дописивању телефонима. Значи ја се борим сама са собом изађем као побједник тако са неког предавања. То је једна борба.

ФИЛОЗОФ: Ја, брзо ћу, знам да се ви спремате. Јесте ли ви били горе на нашем спрату, на филозофији?

МОДЕРАТОР 2: Јесмо, јесмо били смо.

ФИЛОЗОФ: Видјели сте, оно је уживанција жива.

ИСТОРИЧАР: Занима ме чије је то дјело?

ФИЛОЗОФ: Асистент један наш има.

ИСТОРИЧАР: Значи, човјек који је појединац, отишао и све то урадио исто као и код нас на историји. Видјели сте оне слике на историји. То је професор својим средствима, и уоквирио слике и окачио. Ја од њега тражим карте, код мене карте стоји, ја мислим да је можда и Тито чак купио када је био он жив. Пошто је рупа на сред карте, нема Европе. Имаш карту свијета, а немаш Европе. То није карте.

ФИЛОЗОФ: Али има СССР.

ИСТОРИЧАР: Шта има?

ФИЛОЗОФ: СССР, Титоризам

ИСТОРИЧАР: Па добро.

ПСИХОЛОГ 2: Нама студенти у техничко-материјална средства спадају, једини начин да задрже на предавањима, то јест да их задрже, је да ставе да су предавања обавезна. Јер је чин оставио ту функцију, као у каубојским филмовима, ко индијанци. Једноставно студенти ни једним дијелом свог бића, нису заинтересовани да буду на овом факултету. Сем ако је нека, јер организована су бесплатана предавања, ето колегинице су организовале предавање на тему „селекција“. Да професори нису ставили као обавезу студентима, да дођу, не би било никога, било би празно.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Нека не буде, али то је стање, нека се види да нема заинтересованих. Шта ће 50 људи који нису заинтересовани. Ајде нека буде двоје, који стварно слушају који уживају.

ПСИХОЛОГ 2: Да али овдје, довести људе у празну учионицу, људе који су исто тако заузети. Али то је слика друштва, нек се види. Због чега се поставља, дођите добићете плус пет бодова ако дођете. Неки дан је било организовано, одлазак у центар „Заштити ме“, и професорица је мамила студенте, тако што је рекла да ће свако добити оцјену више. Ја радим, ја радим у продавници и једноставно не могу доћи тај дан. Јавила сам се регуларно мејлом, извињавам се не могу доћи. О стварно ми је жао, што нећу моћи узети у обзир као на испиту. Мислим, замислите то, ако теби треба оцјена више да одеш да будеш сат времена са дјецом, да обогатиш себе, своје искуство да имаш ново. Мислим ја нисам за то, ако неће да долазе не морају долазити. Нека полажу испит како знају и умију. Нека чита шта хоће или не чита. Ја их не би пуштала да положи, ако неће да студира, иди брате, не можемо сви бити академски грађани, мора неко и радити на селу, неко мора земљу обрађивати, неко мора радити у продавници. Ништа није за потцјенити.

ФИЛОЗОФ: А неко богами и рађати.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: А неко и рађати.

МОДЕРАТОР 1: Ево историчар још.

ИСТОРИЧАР: Ево ја још и завршавам, свакако морам ићи и устајем ево сад. Прије два мјесеца на моју иницијативу су организовали предавања, прво и правила студитања код нас и било је уосталом ријечи о квалитету студија на нашем факултету. Знате ли колико се људи појавило? Само је Вучко овдје био и нико више.

ФИЛОЗОФ : Добро ја сам.

ИСТОРИЧАР: Добро, добро ти долазиш редовно на све могуће. Било је можда тридест људи, од тога пет, шест професора. Иако је на Наставничком вјећу, гдје су сви присутни рекао, и обавјестио и плакате ставио на читавом факултету и на фејсбуку, не знам по чему више.

МОДЕРАТОР 1: Јел те још једном могу замолити, да закључиш сад овако на блеф.

ИСТОРИЧАР: Да

МОДЕРАТОР 1: Шта све утиче на квалитет наставе овдје код нас на Филозофском факултету? Кратко. Ко, шта, можете и овако бреинсторминг.

ИСТОРИЧАРА: Професори под број један.

ПРЕДШКОЛАЦ 1: Управо то.

ИСТОРИЧАР: Нису довољно ентузијасте за свој посао. Имају сигурну плату и лик није условљен ничим. Нико га неће казнити ако не дође на предавање и не одради своје вјежбе или дадне неком мању оцјену. Тај студент се наравно неће жалити јер се боји. Под број два студенти. И под број три, ајде да кажемо да квалитет наставе, ако се може узети у обзир и пракса у квалитету наставе, и мањак те праксе. И под четири материјално-техничко средства. То и са тим да завршим ето.

ФИЛОЗОФ: Све ће бити другачије кад падне прва глава, не знам чија, али мора да падне. Све се из коријена мијења.

ИСТОРИЧАР: Кад падне глава прва, да ће бити боље.

МОДЕРАТОР 1: Јел нек има још нешто да каже, да је битно да смо изоставили. Ја стварно да вам се захвалим. Значи.

ПРЕДШКОЛАЦ 2: Да дигнемо студенску револуцију.

ИСТОРИЧАР: Револуцију

ПСИХОЛОГ 3: Па после револуције да идемо у нову револуцију.

МОДЕРАТОР 3: Како је кренуло, ја мислим да мало је фалило.

МОДЕРАТОР 1: Зато хвала вам пуно још једном гарантујем све што је остаје у овој учионици, тако да, хвала.

ФИЛОЗОФ: То ће бити цензура и ово кад буде објављено, то је већ анализа, ништа од тог.

МОДЕРАТОР 2: Само матичне бројеве још молим вас.

ИСТОРИЧАР: Никакав проблем, то се може добити од [REDACTED]

Прилог 7

Приказ начина обраде квалитативних података

(иницијално кодирање транскрипта фокус група по студијским програмима)

Студијски програм	Професори			
	1фг	2фг	3фг	4фг
Педагогија		Професори на почетку наставе упознају студенте са силабусом свог предмета; Професори често мијењају планове и захтјеве према студентима у току извођења наставе; Професори и асистенти нису увијек усклађени; Професори и асистенти понекад пред студенте постављају исувише високе захтјеве; Не праве се разлике између основних и изборних предмета; За квалитет наставе су сви одговорни, и професори и студенти; Професори нису у могућности да мотивишу све студенте; Асистенти су оптерећени и на њима је највећа одговорност;	Већина професора дозвољава да им се постављају питања у току предавања; Поједини наставници и асистенти примјењују интерактивне методе рада; Постоје велике разлике у погледу начина извођења наставе међу појединим професорима и сарадницима; Настава код појединих професора је губљење времена за студенте; Организација праксе је веома лоша; Претјерује се са презентацијама; Оцјењивање није објективно, посебно, када је ријеч о презентацијама и пројекту; Часове неких предмета треба повећати, а неких смањити; Нека предавања и вјежбе су веома досадне; Асистенти су углавном доступни; Пороблем неусклађености професора и асистената; Професори психологије	Професори углавном одступају од плана и програма који су представили на почетку наставе; <i>Сматрам да неки предмети имају превише часова, а да је неким предметима потребно повећати број часова;</i> Неки професори су недовољно посвећени настави и студентима; У настави се користе различите методе учења и поучавања, али преовладава традиционални фронтални облик наставе;

			подцјењују студенте других студијских програма;	
Психологија	Професори упознају студенте на почетку наставе са силбусима предмета, али се дешава да их у току наставе дјелимично мијењају или пак у потпуности промијене; Промјене су присутне и у распореду одржавања наставе; Промјеном силабуса понекад се мијењају и предиспитне обавезе студената; <i>Када се одслуша предмет ја немам доживљај да сам добио то све што је најављено; Неки професори нас и не уведу у предмет, односно у оно што ћемо радити током године, него се једноставно крене са нечим и тако заврши читав семестар;</i> Силабус је обавеза професора; <i>Професор као модератор групе мора да зна шта да очекује и од себе и од студената;</i> Разлог у лошој реализацији силабуса можемо тражити и у професорима и у студентима; Студенти желе да знају шта се од њих очекује; Силабус не може да предвиди стварну студентску оптерећеност; Професори и асистенти имају знање и искуство, али немају ентузијазам; Превелика сусретљивост професора према студентима нарушава потребну дистанцу међу њима; Нема довољно практичне наставе; Професори		Средњошколци нису довољно информисани и немају реалну представу о томе шта уписују; Са појединим професорима је тешко остварити добру комуникацију- <i>Постоје појединци који не одговарају на е-маил и код којих се све сазнаје у посљедњи час;</i> Проблем гостујућих професора (проблем је посебно наглашен уколико ти професори немају асистенте који изводе вјежбе) ; Професори и сарадници примјењују савремене методе рада у настави, али уџбеници из којих студенти уче нису осмишљени на исти начин;	Силабуси предмета су доступни свим студентима на почетку наставе, али их се не придржавају нити професори нити студенти;

	цијене креативност студената; Изузеци су професори који траже репродуковање чињеница из уџбеника;			
Филозофија	Силабус није најважнији - можда није добро унапријед испланирати све теме; Филозофија је специфичан студијски програм гдје је важнија припремљеност професора за предавање неке филозофске теме и тренутно расположење да одржи то предавање; <i>Много ми је значајније код тих људи који предају да постоји неки ентузијазам...</i> Професори који настоје да задовоље форму, односно да се придржавају силабуса, често ради тога губе ентузијазам за предавање; Професор који дозвољава студентима да преписују на испиту не поштује ништа; Професори су одговорни за квалитет наставе;	<i>На филозофију су подјељена мишљења по питању силабуса – поједини професори их детаљно образложе на почетку наставе и настоје колико толико да их се придржавају или они који сматрају да су силабуси тотално беспотребни и уопште се не уносе у њихову суштину; Није важно коју методу рада користе са студентима, важно је да остваре свој циљ, а то је да развију дискусију и критичко мишљење студената...</i>		
Историја	Постоје примјери гдје професори дају силабусе и све детаљно образложе, а не испоштују ништа од тога; Стиче се утисак да постоји неразумијевање појма силабус; Постоје професори који уопште не користе термин силабус, а уведу студенте у садржај предмета, литературу, предиспитне и испитне обавезе, те се тога и придржавају; Професори због оптерећености часовима нарушавају квалитет наставе; Професори велики дио	Квалитет наставе зависи од групе студената с којима професор ради; Уколико су студенти незаинтересовани за наставу тешко је одржати добро предавање; Код неких професора предавање се своди на пуштање филмова и презентације студената...		

	својих обавеза пребацују на асистенте; Професори су оптерећени сувишном документацијом;			
Учитељски студиј		Настава је лоше организована; <i>Силабус и распред се мијењају из дана у дан; Дешава се да студенти пет минута пред почетак наставе сазнају да је настава отказана;</i>		<i>Већина предавања на мом студијском програму се своди на презентације студента; Предавање може бити одлично, а да се не примјењују презентације;</i>
Предшколско васпитање	Студенти су благовремено обавијештени о томе шта се од њих очекује, али се јавља проблем незаинтересованости студената – <i>Они тек пред колоквијум питају какве су њихове обавезе;</i> Професори су отворени за консултације; Студенти који желе да уче губе мотивацију уколико су чланови групе незаинтересованих студената; Постоје професори који нас уопште не упознају са силабусима; <i>Студентина, нажалост не поштују професоре који се држе унапријед договорених обавеза;</i> Професори дају слободу да студенти изнесу своје мишљење, али то мишљење не буде увијек уважено;		Нисам имала реалну слику свог позива; Очекивања која су студенти имали прије уписа на факултет нису испуњена; Квалитет је нарушен слабом организацијом наставе; Поједини професори кажу све унапријед, али има и оних који <i>изненађују пред сам испит;</i> Условњеност појединим предметима није увијек оправдана (<i>Здравствена њега и исхрана дјеце се може полагати само уколико је очишћена друга година</i>); Уколико је професор добар предавач није нужно да примјењује интерактивне методе рада; Неки професори дозвољавају интеракцију у току извођења наставе, али су њихова предавања <i>досадна и не</i>	<i>Професори подијењују наш студијски програм, јер не схватају важност нашег позива;</i>

			подстичу студенте дискусију;	на	
--	--	--	------------------------------------	----	--

Студијски програм	Асистенти			
	1фг	2фг	3фг	4фг
Педагогија			Асистенти морају да поштују професора; Неки асистенти не подстичу студенте на активност, док постоје и они који „дају своју душу за студенте“;	Асистенти су доступни студентима;
Психологија	<i>Моје је мишљење да су асистенти превазишли професоре у неким стварима; Асистенти пролазе дупли посао у односу на професоре;</i>			
Филозофија		<i>Неки асистенти су превазишли своје професоре у много чему</i>		
Историја	Асистенти су приморани да раде посао професора и да поступају онако како им он одреди; Напредовање асистената зависи од њихових професора;	<i>Асистенти често раде посао професора</i>		
Учитељски студиј		<i>Асистенти су копија својих професора и немају своје мишљење;</i>		
Предшколско васпитање	У већини случајева асистенти се више залажу од професора у настави и вуку цјелокупан процес; Постоје асистенти на којима се види да заиста воле свој посао и уживају у њему и увијек су отворени за		Асистенти пружају највећу подршку студентима; Асистенти нас највише упознају са практичном наставом;	Асистенти увијек имају времена за консултације;

	консултације и рад са студентима;			
--	-----------------------------------	--	--	--

Студијски програм	Студенти			
	1фг	2фг	3фг	4фг
Педагогија			Студенти се не осјећају компетенто да обављају позив за који се образују; Иако се студенти подстичу на отворено изношење мишљења они то не чине из страха да ће се професори лоше односити према њима приликом оцјењивања;	<i>Студенти имају прилику да износе своје мишљење и на настави и на вјежбама, али најчешће са наставницима и асистентима комуницирају исти студенти који неријетко буду изигнорисани од стране својих колега;</i>
Психологија	Студенти који редовно уче буду оштећени због сталног помјерања рокова на захтјев углавном неодговорних студената; Студенти су у страху од јавне критике својих професора, јер они могу утицати на њихово касније запослење;		Студентске побуне углавном имају негативан исход; <i>Студенти тешко износе своје мишљење јер га немају;</i> Од амбиција студената зависи квалитет наставе	
Филозофија	<i>На сву срећу, ми на филозофији, немамо никаквих колоквијума;</i> Студенти се не могу посветити истовремено учењу свих предмета; Због студената који бесциљно студирају тешко је креирати квалитетну наставу;			
Историја	Студенти не приступају озбиљно испуњавању анкете за евалуацију квалитета универзитетске наставе; Студенти најбоље оцјењују	<i>Студенти нису довољно заинтересовани за наставу;</i>		

	попустљиве професоре; Студенти морају отворено износити своје мишљење ако желе побољшати квалитет наставе; <i>Студенти су криви за квалитет наставе, јер ћуте;</i>			
Учитељски студиј		<i>Корисност презентације зависи од припреме студената; У настави сви треба да буду одговорни - и студенти и професори;</i>		<i>Студенти нису колегијални нпр. уколико неко од студената излаже презентацију, слуша га један до три студента, док остали причају и баве се другим активностима. Још је горе када и професори и асистенти не реагују на такво понашање.</i>
Предшколско васпитање	Слаби критеријуми пријема студената; <i>Нека се повећа школарина, али нека се примају људи који ће квалитетно обављати свој посао;</i> Неодговорни студенти увијек траже неке измјене не уважавајући потребе и планове других; Помјерање рокова за испите најчешће не даје добре резултате; Студенти имају страх јавно критиковати професоре ради страха да ће се то негативно одразити на њихове оцјене; Студентска свијест се јавља на завршним годинама студија;		<i>Свиђа ми се дискусија у којој имам повратну информацију од професора;</i>	Уважава се мишљење студената – нпр. Након реализације студентске праксе ради се евалуација и у сљедећој пракси се настоје превазићи недостаци и потешкоће;

Студијски програм	Материјално технички услови			
	1фг	2фг	3фг	4фг
Педагогија	-----	-----	-----	-----
Психологија	Литературу обезбијеђују професори тако што		Литература је тешко доступна, посебно	

	је донесу скенирану на мемори стик; Студентима представља проблем то што је већина савремене литературе на енглеском језику;		савременија, што отежава студентима реализацију предиспитних обавеза као што је нацрт истраживања; Новија и добра литература изискује новчанасредства; Доступни су чланци наших професора;	
Филозофија	Библиотека не посједује потребне књиге; <i>Нисам за то да се пале књиге, али у библиотеци из моје области је већина књига које још увијек користе комунистички дискурс;</i>			
Историја		<i>Библиотека нема довољан број књига које су нам потребне.</i>		
Учитељски студиј				Није нам обезбијеђена литература која нам је предвиђена силабусом; За неке предмете због недостатка књига у библиотеци се шира литература сведе на само двије књиге, те студенти и немају право избора; Неодстатак простора;
Предшколско васпитање	<i>Студенти су принуђени да сједе једни на другима, те им понестаје ваздуха;</i>		Многа литература није доступна студентима; На појединим предметима <i>кружи стик са набацаним презентацијама без иједне књиге;</i> Проблем недостатка простора и неадекватне опреме	

Прилог 8

Партиципацијска студија случаја (Евалуацијски листићи, планови рада и др.)

Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студијски програм педагогије, 3. година студија

КВАНТИТАТИВНА ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

План наставе – предавања и вјежбе

Р.б.	Наставна јединица	Датум
1.	Уводно предавање (проф. Бранковић)	25.02.2015.
2.	Гносеолошке и епистемолошке основе квантитативних истраживања у педагогији	04.03.2015.
3.	Појам и основна обиљежја квантитативних истраживања у педагогији	04.03.2015.
4.	Мјерење у педагогији	11.03.2015.
5.	Варијабле у педагошким истраживањима	11.03.2015.
6.	Појам и класификација метода, техника и инструмената квантитативних истраживања у педагогији	18.03.2015.
7.	Дескриптивна или емпиријско-неекспериментална метода	18.03.2015.
8.	Истраживачка техника скалирање (инструмент скала процјене)	18.03.2015.
9.	Истраживачка техника скалирање (инструмент скала процјене)	25.03.2015.
10.	Истраживачка техника скалирање (инструмент скала процјене)	01.04.2015.
11.	Истраживачка техника социометрија (инструмент социометријски упитник)	01.04.2015.
12.	Истраживачка техника социометрија (инструмент социометријски упитник)	08.04.2015.
13.	Експериментална метода – уводно предавање	15.04.2015.
14.	Експериментална метода – модел експеримента с једном групом	15.04.2015.
15.	Експериментална метода – модел експеримента с паралелним групама	15.04.2015. 1.К*
16.	Експериментална метода – модел експеримента с ротацијом фактора	22.04.2015. 1.К
17.	Истраживачка техника тестирање (инструмент тест)	22.04.2015.
18.	Истраживачка техника тестирање (инструмент тест)	29.04.2015.
19.	ЂУРЂЕВДАН	06.05.2015.
20.	Екс пост факто метода	13.05.2015. 1.К
21.	Истраживачка техника анкетирање (инструмент анкетни упитник)	13.05.2015.
22.	Истраживачка техника систематско научно посматрање (инструмент листа посматрања)	20.05.2015.
23.	Метријске карактеристике истраживачких инструмената	20.05.2015.
24.	Израда пројекта истраживања**	27.05.2015. до 10.06. 2.К

Напомене:

*Први колоквиј (1.К) ће се одржати 15.04., 22.04. или 13.05. (теме од 2. до 12.)

** *Израда пројекта истраживања* ће бити стална тема за вјежбу на свим часовима

Евалуацијски листић

Наставни предмет: **КВАНТИТАТИВНА ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ**

Датум: 08.04.2015.

1. Оцијените квантитативно и дескриптивно квалитет предавања!

Оцјена (5 до 10): 9

Дескриптивна оцјена (+)	Дескриптивна оцјена (-)
Јасно говори, сигуран је, износи студентима у сусрет, одушевљен је, нека искусија на предвањима.	Понекад претерано обрађује, нове ствари.

2. Оцијените квантитативно и дескриптивно квалитет вјежби!

Оцјена (5 до 10): 9

Дескриптивна оцјена (+)	Дескриптивна оцјена (-)
Прецизно и детаљно објасни и јасно дефинише задатак.	Задаци претерано обавеза и понекад претерано прелазе преко неких дијела трајања.

3. Оцијените квантитативно и дескриптивно рад наставника с аспекта изградње повољне емоционалне климе и педагошке комуникације!

Оцјена (5 до 10): 10

Дескриптивна оцјена (+)	Дескриптивна оцјена (-)
Овај нам се што све студент неги да укључи у рад, што ситуација да нека одређених одговора, ико да су и студент одговорни.	

4. Оцијените квантитативно и дескриптивно активност студената на часовима!

Оцјена (5 до 10): 6

Дескриптивна оцјена (+)	Дескриптивна оцјена (-)
Уче! Садржини који неле да се укључе, имају могућности.	И они који могу не неле да се укључе у наставу.

5. Како унаприједити...

Квалитет предавања?	Избацим невољне ствари из тродива, извући само суштину.
Квалитет вјежби?	Бити креативнији у химичкој задацима.
Емоционалну климу и педагошку комуникацију?	/

Мр Драган Партало
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет

Стручна биографија

Драган Партало је рођен 26. децембра 1975. године у Кикинди. Основну школу и први разред Класичне гимназије (Шеста загребачка гимназија) завршио је у Загребу. Од јесени 1992. до јуна 1994. године похађао је Бањалучку гимназију стекавши звање *сарадник у настави*. Додипломски студиј педагогије завршио је 2003. године одбранивши рад на тему *Вриједности и ограничења социометрије у васпитању и образовању*. Од октобра 2003. године запослен је као асистент на Филозофском факултету у Бањој Луци. Постдипломски магистарски студиј уписао је децембра 2004. године на Филозофском факултету у Бањој Луци. Магистарску тезу под називом *Комплементарност квантитативне и квалитативне парадигме у истраживању кохезивности ученичког одјељења* одбранио је у новембру 2009. године. Тренутно је ангажован као виши асистент на предметима Увод у методологију педагогије, Методологија педагогије, Квантитативна истраживања, Квалитативна истраживања, Акциона истраживања, Студија случаја, Педагошка статистика, Основи педагошке статистике, Параметријска и непараметријска статистика, Основи школске педагогије и Структура и организација ВОР-а у школи. Учествовао је у више пројеката као што су: *Strengthening Higher Education in Bosnia and Herzegovina - Јачање високог образовања у БиХ*), *Регионална сарадња – истраживање знања и ставова ученика средњих школа у области демократије и људских права у 10 земаља*, *Доступност школских спортских објеката у Републици Српској и могућност укључивања дјеце и омладине у школске спортске активности*, *Насиље и злостављање младих и др*. Учествовао је на 11 научних скупова међународног и националног значаја. Пише радове из области опште педагогије и методологије педагогије.

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације

Драган Партало

Датум, мјесто и држава рођења аутора

26.12.1975., Кикинда, СФРЈ

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, 2003. године

Датум одбране мастер / магистарског рада аутора

25.11.2009.

Наслов мастер / магистарског рада аутора

Комплементарност квантитативне и квалитативне парадигме у истраживању кохезивности ученичког одјељења

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада

Магистар педагошких наука

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације

Доктор педагошких наука

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране

Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику

S270

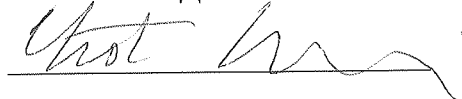
Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације

1. академик др Драго Бранковић, професор емеритус и редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Општа педагогија, ментор;
2. проф. др Светозар Богојевић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Општа педагогија, предсједник;
3. проф. др Миленко Кундачина, редовни професор Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област Педагогија, дидактика, методике, члан;
4. проф. др Биљана Сладоје Бошњак, редовни професор Филозофског факултета на Палама Универзитета у Источном Сарајеву, ужа научна област Општа педагогија, члан.

У Бањој Луци, дана

. године

Декан



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



07/553
01.04. 20

ИЗВЈЕШТАЈ
о оцјени урађене докторске дисертације

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

На основу члана 54 Статута Универзитета у Бањој Луци Наставно-научно вијеће Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци је на сједници одржаној 17.01.2020. године донијело Одлуку бр. 07/3.40-12/20 о именовању Комисије за оцјену урађене докторске дисертације под називом **Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе**, кандидата мр Драгана Партала, у саставу:

1. академик др Драго Бранковић, професор емеритус и редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Општа педагогија, председник;
2. проф. др Светозар Богојевић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, ужа научна област Општа педагогија, члан;
3. проф. др Миленко Кундачина, редовни професор Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, ужа научна област Педагогија, дидактика, методике, члан;
4. проф. др Биљана Сладоје Бошњак, редовни професор Филозофског факултета на Палама Универзитета у Источном Сарајеву, ужа научна област Општа педагогија, члан.

- 1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
- 2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

- 1) Име, име једног родитеља, презиме: Драган (Недељко) Партало;

- 2) Датум рођења, општина, држава: 26.12.1975., Кикинда, СФРЈ;
- 3) Постдипломски магистарски студиј: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, студијски програм педагогија;
- 4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, *Комплементарност квантитативне и квалитативне парадигме у истраживању кохезивности ученичког одјељења*, Општа педагогија, 25.11.2009.
- 5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука: Општа педагогија;
- 6) Докторски студиј: Није похађао докторски студиј.

- 1) Име, име једног родитеља, презиме;
- 2) Датум рођења, општина, држава;
- 3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно последијипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;
- 4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;
- 5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;
- 6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

- 1) Наслов докторске дисертације: Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације: Тема докторске дисертације одобрена је Одлуком бр. 02/04-3.1537-93/13 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 28.05.2013. године. Накнадно је од стране Сената Универзитета у Бањој Луци 28.02.2019. године донесена Одлука о продужењу рока за одбрану докторске дисертације бр. 02/04-3.409-34/19 којом је рок продужен до 28.05.2020. године.

- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем:

УВОД	1
ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОУЧАВАЊУ ПРОБЛЕМА	3
Проблем термиолошко-појмовног одређења студије случаја	4
Историјски преглед развоја схватања о студији случаја	23
Теоријско-методолошки проблеми класификације студија случаја	29
Епистемолошко-методолошке основе студије случаја	38
Парадигматско утемељење студије случаја.....	38
Међуоднос научне теорије и студије случаја.....	45
Проблеми квалитета студије случаја.....	56
Ток спровођења студије случаја.....	70
Вриједности студије случаја	79
О квалитету универзитетске наставе	89

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	96
Приступ проблему истраживања и предмет истраживања.....	97
Циљеви и хипотезе истраживања.....	104
Дефинисање случаја и јединица анализе	105
Методе, технике и инструменти истраживања	106
Научно - истраживачке методе	106
Истраживачке технике и инструменти.....	108
Популација и узорак истраживања	110
Квантитативна и квалитативна обрада података	112
Организација и ток истраживања	113
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА	115
Квантитативна студија случаја о квалитету универзитетске наставе.....	116
Факторска анализа скале ставова студента о квалитету универзитетске наставе.....	116
Анализа дескриптивних статистичких показатеља.....	124
Разлике у ставовима студената о квалитету универзитетске наставе.....	128
Квалитативна студија случаја о квалитету универзитетске наставе.....	131
Компетенције универзитетских наставника и квалитет наставе.....	132
Компетенције асистената и квалитет наставе.....	136
Студентска партиципација у настави и ваннаставним активностима.....	137
Материјално-технички услови факултета	139
Мјешовита студија случаја о квалитету универзитетске наставе.....	141
Партиципацијска студија случаја о квалитету универзитетске наставе.....	147
Активности унапређења наставе методологије и статистике.....	148
Како су студенти вредновали наставу?.....	149
Рефлексија о партиципацијској студији случаја.....	151
ЗАКЉУЧЦИ	154
ЛИТЕРАТУРА	158
ПРИЛОЗИ	178
Прилог 1: Скала ставова	179
Прилог 2: Протокол за фокус групу.....	186
Прилог 3: Факторска анализа скале	188
Прилог 4: Релијабилност скале	232
Прилог 5: Статистичке табеле (дескриптиван статистика, анализа варијансе).....	248
Прилог 6: Транскрипт фокус групе.....	311
Прилог 7: Приказ начина обраде квалитативних података.....	345
Прилог 8: Партиципацијска студија случаја (евалуацијски листићи, планови рада и др.)	353

4) Основни подаци о докторској дисертацији:

Дисертација садржи 23 табеле (не укључујући табеле из прилога) и осам слика/схема. У

писању рада кориштено је 225 релевантних и референтних библиографских јединица литературе.

Структуру докторске дисертације чини сљедећих седам поглавља: 1. Увод, 2. Теоријски приступ проучавању проблема, 3. Методолошки оквир истраживања, 4. Резултати истраживања и дискусија, 5. Закључци, 6. Литература и 7. Прилози.

- 1) Наслов докторске дисертације;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
- 4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикона, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Врло су ријетки теоријски, а нарочито емпиријски радови о специфичностима примјене студије случаја. С друге стране, проблем квалитета универзитетске наставе, иако актуелан, није у довољној мјери нити проучен нити истражен из угла педагошке науке. У образложењу проблема истраживања аутор констатује да постоје снажни аргументи за спровођењем методолошких истраживања у педагогији какво је и ово истраживање у којем се процјењују вриједности студије случаја, да студија случаја пружа могућност да се цјеловито истражи и разумије квалитет универзитетске наставе као динамичан, комплексан и композитан феномен, да је квалитет наставе неопходно сагледати из педагошког дискурса, који сам по себи, не искључује и друге дискурсе (антрополошки, социолошки, економски, бирократски...) и да све те дискурсе обједињује не само педагогија, већ управо студија случаја као стратегија којом се холистички истражује случај у његовом контексту.

Проблем истраживања подразумијева разматрање вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе. *Предмет истраживања* је конкретније одређен као сагледавање педагошких и методолошких вриједности студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе. Из формулације предмета истраживања произилазе његове двије димензије:

1. студија случаја искустава студената о квалитету универзитетске наставе,
2. анализа педагошких и методолошких вриједности спроведене студије случаја (метаметодолошки ниво).

Свака од наведене двије димензије се даље логички разлаже на још уже димензије, сегменте предмета, односно хипотезе и циљеве истраживања.

Хипотезе и циљеви

С обзиром на дефинисани предмет истраживања *циљ истраживања* је утврдити педагошке и методолошке вриједности различитих типова студије случаја у истраживању

искустава студената о квалитету универзитетске наставе.

Циљ истраживања је операционализован слједећим истраживачким задацима:

1. Утврдити педагошке и методолошке вриједности квантитативне студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе,
2. Установити педагошке и методолошке вриједности квалитативне студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе,
3. Сагледати педагошке и методолошке вриједности комбинације квантитативног и квалитативног приступа студији случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе,
4. Сагледати педагошке и методолошке вриједности партиципацијске студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе,

Општа хипотеза гласи: претпостављамо да ће различити типови студије случаја показати квалитативно различите аспекте педагошких и методолошких вриједности студије случаја у истраживању искустава студената о квалитету универзитетске наставе.

Општа хипотеза је разложена на *четири посебне хипотезе*:

1. Могуће је идентификовати педагошке и методолошке вриједности квантитативне студије случаја на основу статистичких показатеља проистеклих испитивањем ставова студената о квалитету универзитетске наставе и интерпретираних у контексту,
2. Педагошке и методолошке вриједности квалитативне студије случаја могуће је сагледати на основу анализе спроведеног фокусгрупног испитивања искустава студената о квалитету наставе,
3. Комбинација квантитативних и квалитативних података у мјешовитој студији случаја резултираће различитим педагошким и методолошким вриједностима у односу на примјену само једног типа података,
4. Партиципацијаска студија случаја има у већој мјери изражене педагошке у односу на методолошке вриједности.

У теоријском дијелу рада дат је синтетички и критички преглед схватања најзначајнијих свјетских аутора студије случаја (Basse, 1999; Creswell, 2003, 2007; Flyvbjerg, 2006, 2011; Gerring, 2004, 2007; Guba & Lincoln, 2005; Merriam, 1998, 2009; Merriam & Tisdell, 2016; Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Ragin & Becker, 1992; Ragin, 1999; Stake, 2003, 2005, 2010; Thomas, 2010, 2011, 2016; Yin, 1994, 1999, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009; Woodside, 2010), као и аутора са наших подручја који су писали о студији случаја (Банђур и Поткоњак, 1999; Bogdanović, 1993; Fajgelj, 2014; Halmi, 1996, 2005; Ristić, 2005, 2016; Savićević, 2011; Slunjski; Шевкушић, 2006, 2008, 2011). Анализа теоријских схватања о

студији случаја, али и емпиријских истраживања у којима је примјењена студија случаја, резултирала је идентификовањем вишеструких педагошких и методолошких вриједности студије случаја. Под *педагошким вриједностима студије случаја* кандидат подразумијева: 1. истраживање случаја је истовремено и учење о случају (о случају уче учесници истраживања и читаоци извјештаја студије случаја), 2. студија случаја може подстаћи развој компетенција (истраживачких, педагошких, професионалних, стручних...), 3. студија случаја може допринијети развоју и унапређењу различитих нивоа и аспеката педагошке праксе, 4. студија случаја може утицати на осмишљавање нових просвјетних политика, 5. студија случаја подстиче дијалог, креативност и рефлексивност учесника истраживања. Под *методолошким вриједностима студије случаја* подразумијевају се: 1. истраживање феномена уз уважавање контекстуалних чиниоца (контекст: историјски, социјални, друштвени, економски, педагошки, и др.), 2. холистички приступ истраживању, 3. флексибилност и инклузивност (на парадигматском нивоу, на нивоу дизајна истраживања, на нивоу примјене метода и поступака прикупљања и анализе података, на нивоу сарадње са другим стратегијама и типовима истраживања, на нивоу интерпретације и писања извјештаја...), 4. има развијене стратегије валидности и поузданости (без обзира на парадигматске оквире), 5. истовремено гради и развија однос са теоријом и праксом на различите начине, 6. дубински опис и дубинско разумијевање случаја, 7. омогућава увид у узрочне механизме (компаративна анализа, подударање образаца, праћење процеса, конструисање објашњења и др.).

С друге стране, анализирана су теоријска схватања и емпиријска истраживања феномена квалитет универзитетске наставе (Biggs & Tang, 2011; Barnett, 2007; Бранковић, 2014; Бранковић и Партало, 2015; Bodroški-Spariosu, 2010, 2012; Marinković, Bjekic & Zlatić, 2012; Turner, 2011; Williams, 2016; Јевремов, Лунгулов и Динић, 2016; Bognar i Kragulj, 2010; Meyer, 2005; Walker, 2006; Tight, 2003). Ипак, кандидат детаљније образлаже рад њемачког дидактичаја Хилберта Мајера (Hilbert Meyer), опредјељујући се да на његовој концепцији десет обиљежја квалитетне наставе утемељи и операционализује своје емпиријско истраживање, односно студију случаја квалитета универзитетске наставе. Разлози за такав избор су сљедећи: 1. свих десет обиљежја је могуће директно посматрати; 2. сва обиљежја се односе и на ученике (студенте) и на наставнике, 3. обиљежјима је могуће анализирати и вредновати директну инструкцију, отворену наставу и конструктивистичку околину за учење, 4. у методичком смислу обиљежја су неутрална, али их је могуће конкретизовати и допунити, 5. обиљежја су означена редним бројевима, али то не значи да је такав редосљед показатељ њихове важности (исправније их је

посматрати као дијелове или елементе који, када се споје, чине цјелину).

Комисија сматра да је кандидат методолошки коректно теоријски утемељио своје истраживање, те да је успјешно повезао разматрање теоријских проучавања и емпиријских истраживања са основним поставкама властитог истраживања.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Студија случаја као истраживачка стратегија омогућава примјену различитих метода, техника и инструмената. У овом истраживању кориштене су сљедеће научно-истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе, емпиријско-неекспериментална метода (сервеј), акциони метод, феноменолошки метод и херменеутика. Неке од наведених метода кориштене су само у домену истраживања квалитета универзитетске наставе, док су неке методе поред тог домена кориштене у анализи и разматрању педагошких и методолошких вриједности студије случаја.

Метода теоријске анализе и синтезе примјењена је у свим етапама рада: избору и образложењу проблема и формулисању предмета истраживања, теоријско-методолошком утемељењу рада, те анализи и интерпретацији резултата истраживања. Такође, различити аспекти методе теоријске анализе и синтезе (компаративна анализа, структурална анализа, генетичка анализа и др.) су били снажно укључени у обје претходно поменуте димензије предмета истраживања. Ова метода је имала посебну улогу у сагледавању педагошких и методолошких вриједности спроведене студије случаја. Наиме, истраживачки налази и интерпретације проистекли из студије случаја квалитета универзитетске наставе (прва димензија предмета истраживања) су у наредном нивоу анализе (друга димензија предмета истраживања) сагледавани кроз призму теоријских сазнања о студији случаја која су синтетизована у виду педагошких и методолошких вриједности.

Емпиријско-неексперименталну методу или дескриптивну (сервеј) методу кандидат је примијенио у истраживању ставова студената Универзитета у Бањој Луци о квалитету универзитетске наставе. Сврха примјене ове методе није ограничена на пуко прикупљање чињеница с циљем описа појаве која се истражује, већ је њена сврха у

трагању за суштином проучаваних појава, односно одговором на питања као што су зашто су чињенице такве какве јесу, шта је довело до тих чињеница, шта је условило баш такве чињенице и др. Захваљујући примјени ове методе ово истраживање има обиљежја структуралног истраживања чија је сврха откривање латентне структуре која се крије иза манифестних варијабли. Надаље, с обзиром да је емпиријско-неекспериментална метода кориштена у оквиру студије случаја такве латентне структуре су посматране и интерпретиране у њиховом контексту.

За разлику од емпиријско-неексперименталне методе која је аналитичког карактера, примјена феноменолошке и херменеутичке методе обезбиједила је разумијевање и холистичко посматрање случаја. Феноменологија и херменеутика су широки појмови који се, поједностављено речено, могу посматрати као филозофије и као методе. За разлику од чисте феноменологије (филозофија), феноменологија као метода се кроз феноменолошки опис и редукцију прилагођава феноменима (случајевима) који су предмет истраживања. За феноменолошку методу је карактеристично разумијевање искустава учесника истраживања. У овој студији случаја вршена је интерпретација искустава студената у вези са проблемом квалитета наставе. Сличну сврху има и херменеутичка метода. Феноменолошка и херменеутичка метода су примјењене у интерпретацији квалитативних налаза, приликом укрштања квантитативних и квалитативних резултата, и при интерпретацији и разумијевању педагошких и методолошких вриједности реализованих студија случаја.

Акциона метода је примијењена у оквиру партиципацијске студије случаја (четврти задатак истраживања и четврта посебна хипотеза). Истраживање путем акционе методе је, у ствари, синоним за акционо истраживање. Дакле, партиципацијска студија случаја има обиљежја акционог истраживања. Студија случаја и акционо истраживање треба да се ослањају једно на друго, да се у теоријском и практичном смислу узајамно допуњају (Blichfeldt & Andersen, 2006).

Истраживачке технике и инструменти

Сходно претходно образложеним научно-истраживачким методама кандидат је у раду примјенио сљедеће истраживачке технике и њима одговарајуће инструменте: скалирање, фокус групе, анализа садржаја, тестирање и анкетирање.

У оквиру квантитативне студије случаја кориштена је техника скалирање. Инструментом *Скала ставова студента о квалитету универзитетске наставе* испитани су ставови 866 студената 23 студијска програма (10 факултета) Универзитета у Бањој Луци. Поред неколико питања анкетног типа, овај инструмент садржи 150 ставки

подјелених у 10 субскалера. Субскалери представљају, у ствари, обиљежја или критерије квалитета наставе према схватању дидактичара Хилберта Мајера који су резматрани у последњем поглављу теоријског дијела рада. Ставке у скали су дефинисане на основу индикатора које је изложио Мајер у својој књизи Шта је добра настава? (Meyer, 2005). С обзиром да се ради о индикаторима који су генеричког карактера и важећи су за различите нивое и типове наставе, при конструкцији инструмента ставке су прилагођене контексту наставе на универзитетском нивоу. Скала је Ликертовог типа, тако да је за сваку ставку дато пет степена слагања (1 – никако се не слажем, 2 – не слажем се, 3 – неодлучан/на сам, 4 – слажем се и 5 – у потпуности се слажем). Поузданост скале утврђена је помоћу Кронбах алфа коефицијента унутрашње конзистенције (Cronbach's Alpha) који на нивоу комплетне скале (150 ставки) износи $\alpha = 0,97$. Међутим, с обзиром да је кандидат за потребе овог рада скалу изложио факторској анализи на три нивоа, за свако факторско рјешење је провјерена релијабилност.

У оквиру квалитативне студије случаја примијењена је техника фокус група или фокусгрупног интервјуа. Суштинско својство фокус група јесте да се до истраживачких података долази кроз динамичку групну дискусију и интеракцију између чланова групе. Фокус групе су модерирали студенти мастер студија педагогије који су претходно прошли обуку за ову активност. У оквиру ове технике кориштен је инструмент Протокол за вођење фокус група. Уз помоћ и подршку Студентске организације Филозофског факултета у истраживање је укључено 25 студената добровољаца који су, уважајајући претходно наведене договорене критерије, распоређени у четири групе. Према плану све четири фокус групе су реализоване у простору психолошке лабораторије Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Фокусгрупни интервју је у просјеку трајао око 90 минута, како је претходно предвиђено и планирано.

Анализа транскрипта тонских записа спроведена је техником квалитативна анализа садржаја. Анализа је подразумијевала примјену поступака отвореног, аксијалног и селективног кодирања, са крајњим циљем теоријског засићења феномена који се истражује. У партиципацијској студији случаја је кориштена техника тестирања, јер су примјењени неформални тестови знања (низ задатака објективног типа). Такође, у оквиру партиципацијске студије случаја кандидат је примијенио технику анкетања у сврху испитивања мишљења учесника истраживања о квалитету реализованих наставних јединица (инструмент – евалуацијски листић у форми анкетног упитника).

Поред описаних поступака квалитативне анализе, у оквиру квантитативне студије случаја примијењени су сљедећи статистички поступци: анализа дескриптивне статистике (мјере

средњих вриједности, мјере дисперзије, скјунис и куртозис), анализа варијансе, факторска анализа, непараметријска статистика (Хи квадрат тест, Вилкоксонов тест). Наведени статистички поступци су кориштени уз уважавање теоријских и статистичких претпоставки за њихову примјену. Све статистичке анализе су систематично уређене и приказане у прилозима рада.

- 1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;
- 2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чему је важно оцијенити сљедеће:
 1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
 2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
 3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
 4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања и дискусија су презентовани кроз четири поглавља у складу са постављеним истраживачким задацим и хипотезама.

У оквиру квантитативне студије случаја приказани су и интерпретирани налази факторске анализе, дескриптивне статистике и анализе варијансе. Факторска анализа је спроведена на три нивоа: на нивоу свих ставки скале, на нивоу просјечних скалних вриједности десет субскалера, на нивоу сваког од десет субскалера. На првом нивоу, кандидат се, након разматрања статистичких и теоријских претпоставки, определијелио за факторско рјешење које укључује: примјену методе главних компоненти, варимакс ротацију, девет фактора који објашњавају 49,33% варијансе и који обухватају 64 ставке скале. Након анализе садржаја ставки и анализе висина факторских засићења именовани су фактори на сљедећи начин: 1. оптимално вјежбање, 2. методичка разноврсност и примјереност, 3. структурисаност и систематичност, 4. педагошка клима и комуникација, 5. активности студената, 6. јасноћа садржаја, 7. праведно и правично вредновање, 8. припремљена околина, 9. заједничко одлучивање. На другом нивоу (просјечне скалне вриједности десет субскалера), уз примјену методе главних компоненти издвојен је један фактор који објашњава 60,98 % тоталне варијансе. Факторска засићења су висока и крећу се у распону од 0,70 до 0,85, изузев за обиљежје припремљена околина (0,54). Фактор је именован као „квалитетна универзитетска настава“. На трећем нивоу, односно на нивоу сваког од десет субскалера дато је десет факторских рјешења, посебно за свако обиљежје наставе. Кориштена је метода главних компоненти уз косоуглу облимин ротацију. Због обимности статистички налази су стављени у прилоге, а интерпретација спроведена у самом тексту рада.

Упоредна анализа три приказана нивоа или приступа факторској анализи указују на неколико битних закључака. Обиљежја квалитета наставе које је дидактичар Мајер (Meuer) еклектички објединио на основу дугогодишњег изучавања дидактичких теорија и истраживања „остварују“ се и на Универзитету у Бањој Луци. Прикази факторских рјешења заједно са анализама поузданости показују да ова скала представља солидну основу на којој би требало и даље радити и развијати у смислу конструкције што свеобухватнијег, али једноставнијег инструмента за процјену квалитета универзитетске наставе. На првом нивоу факторске анализе уочљиво је, на основу својствених вриједности и процената објашњене варијансе фактора, да не постоји велика разлика у доприносу фактора (нарочито првих пет) укупној варијанси. Факторске солуције утврђене на другом и трећем нивоу додатно потвђују факторско рјешење на првом нивоу. Три приказана факторска рјешења су комплементарна, јер посматрана заједно дају цјеловитије виђење квалитета наставе на Универзитету у Бањој Луци.

Дескриптивни статистички показатељи су приказани у прилозима за сваки од 23 студијска програма. Анализа је урађена на неколико примјера унутар и између студијских програма, као и на нивоу свих студијских програма. Кандидат констатује да истраживач студије случаја треба трагати за разлозима утврђених резултата прикупљањем додатних података који ће их потврдити и разјаснити или оповргнути. Могуће је интервјуисати наставнике и студенте, анализирати секундарне изворе (нпр. резултате процјене квалитета од стране универзитетске канцеларије за квалитет) и сл.

Статистичким поступком анализе варијансе испитане су разлике у ставовима студената о квалитету универзитетске наставе, при чему је утврђено: да постоји статистички значајна разлика у ставовима студената десет факултета Универзитета у Бањој Луци о свим обиљежјима квалитета наставе (анализа вишеструких поређења открива и лоцира разлика између „парова“ факултета), да постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о свим обиљежјима квалитета наставе с обзиром на годину студија (у већини обиљежја квалитета студенти друге године студија позитивније вреднују наставу у односу на студенте других година студија), да постоји разлика у ставовима о квалитету наставе с обзиром на пол (за пет од девет обиљежја квалитета и за квалитет наставе који је произашао из другог факторског рјешења), да постоји разлика у ставовима студената о квалитету наставе с обзиром на академски успјех и то у два обиљежја квалитета наставе – педагошка клима и комуникација и припремљена околина.

Сумирајући резултате квантитативне студије случаја кандидат констатује да их је потребно опрезно тумачити, те додатно провјерити и надопунити другим изворима како

би се ушло у тумачење узрочних механизма при чему је могуће примјенити неку од техника које препоручују истраживачи студије случаја (конкурентска објашњења, подударење образаца, триангулација...). Кроз анализу примјера указано је на дијагностичку вриједност квантитативне студије случаја и могућности да се на основу њених налаза развијају просвјетне политике, унапређује пракса и преиспитује и надопуњује теорија.

Налази квалитативне студије случаја која је реализована кроз четири фокусгрупна интервјуа са студентима Филозофског факултета указују на то да квалитет универзитетске наставе одређују сљедећа четири елемента: 1. компетенције универзитетских наставника 2. компетенције асистената, 3. студентска партиципација у настави и ваннаставним активностима и 4. материјално-технички услови универзитета. У вези са компетенцијама наставника студенти истичу неколико битних аспеката: компетентност наставника да изврши јасно структурисање градива на нивоу академске године, предавачку компетентност професора, компетентност у вредновању активности студената, комуникацијске способности и др. Према мишљењима студената Филозофског факултета асистенти се више залажу од професора у настави и вуку цјелокупан наставни процес. Студенти доживљавају асистенте као медијаторе између професора и студената. Међутим, студенти указују и на негативне примјере рада асистената указујући некомпетентност у реализацији наставних садржаја и недовољно ангажовање у подстицању студената на активност.

Унутар дискусионих фокус група студенти су расправљали и о томе какава је њихова улога у обезбјеђивању квалитета универзитетске наставе. Добијени резултати истраживања указују на то да су студенти самокритични, те да себе сматрају одговорним за квалитет наставе. Посебно је дискутована позитивна педагошка атмосфера за квалитетан рад у групи, при чему је указано на проблеме у међусобном уважавању и колегијелности студента. Студенти посебно истичу проблем објективности и неспремности студената да јавно изнесу своје мишљење. То поткрепљују на примјеру испуњавања анкете за евалуацију квалитета наставе. Истичу како студенти дају боље оцјене оним професорима који су попустљиви и који су више сусретљиви студентима. Негативне оцјене и критике углавном упућују захтјевнијим професорима и асистентима. Они схватају да су и сами неспремни да изнесу јавну критику из страха да угрозе своју позицију, чиме директно умањују могућност побољшања квалитета наставе. Студенти посебну пажњу посвећују библиотеци, која према њиховом схватању није опремљена савременом и стручном литературом.

У цјелини гледно, налази квалитативне студије случаја пружају дубљи увид у разумијевање квалитета универзитетске наставе из перспективе студената. Овим приступом је обезбијеђено потпуно „ураћање“ у контекст случаја и његово свеобухватније посматрање и разумијевање. Уочене су и посебно наглашене вриједности студије случаја: холистичност, флексибилност уважавање контекстуалних чинилаца, укљученост и рефлексивност учесника истраживања.

У мјешовитој студији случаја су укрштени квантитативни (скала процјене) и квалитативни подаци (фокус групе) на нивоу узорка студената Филозофског факултета. Утврђене разлике проистекле из квантитативне анализе допуњене су налазима квалитативне анализе. На примјер, утврђене су разлике у ставовима студената о квалитету наставе с обзиром на студијски програм, а затим је анализа транскрипта фокус група указала на квалитативне разлике између студената филозофије у односу на студенте психологије и педагогије. Показало се да триангулација квантитативних и квалитативних података доприноси валидности студије случаја, холистичности, да пружа могућност увида у узрочне механизме и сл.

Партиципацијска студија случаја коју је кандидат реализовао изводећи наставу са три студијске групе током једног семестра резултирала је не само вишим ефектима у академском постигнућу, него и активним учешћем студената у осмишљавању и креирању наставе и вредновању наставе и рада наставника (асистента). Такође, студенти су остварили улогу активних судионика истраживања што је из методолошког угла веома битан налаз. У партиципацијској студији случаја су, поред наведених уочене и још неке вриједности студије случаја: инклузивност и флексибилност, развој компетенција, рефлексивност и дијалог, холистичност. У већој мјери су уочене педагошке вриједности студије случаја у односу на остале приступе реализоване у овом истраживању.

Комисија констатује да је кандидат реализацијом и интерпретацијом четири студије случаја оставарио постављени циљ истраживања. Допринос дисертације је вишеструк како за методологију педагогије у смислу обогаћивања постојећег фондуса методолошких сазнања и искустава у педагогији, тако и за праксу универзитетске наставе јер је истраживање указало не само на постојеће проблеме већ и кроз партиципацијску студију случаја на смјер како је могуће унаприједити квалитет универзитетске наставе.

- 1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- 2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
- 3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

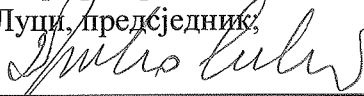
Докторска дисертација кандидата мр Драгана Партала под насловом *Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе* садржи свеобухватну и систематичну анализу домета студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе. С обзиром да је кандидат цјеловито, студиозно и критички сагледао теоријске, епистемолошке и методолошке аспекте студије случаја као истраживачке стратегије која није била у довољној мјери примјењивана у истраживању педагошких појава, можемо констатовати да дисертација представља оригиналан допринос педагошкој науци, нарочито подручју методологије педагогије. У раду се афирмише педагошки приступ у промишљањима о квалитету универзитетске наставе, при чему се овај истраживачки феномен сагледава контекстуално, уз уважавање његове динамичности, процесуалности и дијалектичности. Из таквог приступа произилазе и апликативне вриједности истраживања које се огледају не само у цјеловитом вредновању кључних дидактичких обиљежја квалитета универзитетске наставе, већ и у унапређењу квалитета наставе.

У складу са наведеним извјештајем Комисија позитивно оцјењује докторску дисертацију *Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе* кандидата мр Драгана Партала и предлаже Наставно-научном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да одобри јавну одбрану дисертације.

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се докторска дисертација одбија.

Бања Лука, Ужице, Источно Сарајево, 31.03.2020.

1. академик др Драго Бранковић, професор емеритус и редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, предсједник;



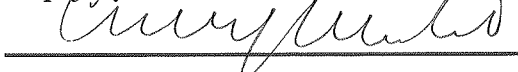
2. проф. др Светозар Богојевић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, члан;



3. проф. др Миленко Кундачина, редовни професор Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, члан



4. проф. др Биљана Сладоје Бошњак, редовни професор Филозофског факултета на Палама Универзитета у Источном Сарајеву, члан



Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

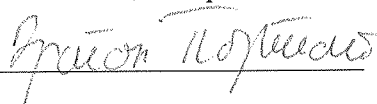
Наслов рада Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе

Наслов рада на енглеском језику The pedagogical and methodological relevance of case studies for researching the quality of university teaching

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада,
- ☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- ☒ да су резултати коректно наведени и
- ☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 22.04.2020. године

Потпис докторанта



Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању квалитета универзитетске наставе

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- ☐ Ауторство
- ☒ Ауторство – некомерцијално
- ☐ Ауторство – некомерцијално – без прераде
- ☐ Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- ☐ Ауторство – без прераде
- ☐ Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 08.04.2020. године

Потпис докторанта

Златан Портица

ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: <http://creativecommons.org.rs/>

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора Драган Партало

Наслов рада Педагошке и методолошке вриједности студије случаја у истраживању
квалитета универзитетске наставе

Ментор академик проф. др Драго Бранковић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској
верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 08.04.2020. године

Потпис докторанта

