

DOI 10.51558/2490-3647.2026.11.1.605

UDK 37.01:001.891

Primljeno: 16. 11. 2025.

Pregledni rad
Review paper

Milica Kandić

EPISTEMOLOŠKE I METODOLOŠKE OSNOVE KOMBINOVANOG ISTRAŽIVAČKOG PRISTUPA U PEDAGOGIJI¹

Kombinovani pristup u pedagoškom istraživanju omogućava sagledavanje pedagoških pojava u njihovoj složenosti, povezujući kvantitativne i kvalitativne dimenzije saznanja. Ovaj rad ističe da metodološki izbori nisu puki tehnički koraci, već refleksija epistemoloških pretpostavki o prirodi znanja i pedagoške stvarnosti. Pragmatizam, dijalektika i transformativno-emancipatorski okvir pružaju filozofsko-epistemološku fleksibilnost koja omogućava dijalog između suprotstavljenih perspektiva, istovremeno osiguravajući validnost, kredibilitet i teorijsku dosljednost. Kombinovani pristup omogućava istovremenu širinu i dubinu saznanja: kvantitativni podaci daju generalizaciju i predvidljivost, dok kvalitativni podaci osiguravaju razumijevanje konteksta, značenja i iskustava učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Fleksibilnost dizajna, diferencirano uzorkovanje i strategije integracije podataka čine istraživački proces refleksivnim i prilagodljivim. Istovremeno, izazovi kombinovanja paradigmi i disonantnih nalaza zahtijevaju svjesno artikulisanje epistemološkog stava istraživača. Ovaj rad nastoji doprinijeti teorijskom i metodološkom razumijevanju kombinovanog pristupa naglašavajući njegovu ulogu u prevazilaženju parcijalnosti monometodskih istraživanja i unapređenju pedagoške prakse. Time se potvrđuje kombinovani pristup kao strateški instrument za integraciju naučne rigoroznosti i kreativnog, dijalektičkog sagledavanja pedagoške stvarnosti.

1 Rad predstavlja prerađen i dopunjen tekst iz dva poglavlja master teze: *Paradigmatske osnove pedagoških istraživanja i Osnove kombinovanog metodološkog pristupa u istraživanju* autorke Milice Kandić. Master teza pod nazivom *Vrijednosti kombinovanog metodološkog pristupa u istraživanju odnosa između nastavnika i učenika* izrađena je pod mentorstvom prof. dr Dragana Partala i odbranjena 29. 9. 2025. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci.

Ključne riječi: kombinovani pristup; epistemološke osnove; metodološke osnove; paradigma; istraživački dizajn

1. UVOD

Čovjek neprestano teži saznavanju materijalnih i duhovnih vrijednosti. Spoznaja stvarnosti stoga predstavlja jedno od temeljnih pitanja ljudskog mišljenja (Bandur i Potkonjak 1999). Od prvih filozofskih promišljanja do savremene naučne refleksije čovjek nastoji misaono istražiti svijet koji ga okružuje, ali i vlastito mjesto u tom svijetu. Međutim, misaono istraživanje ne svodi se isključivo na postavljanje hipoteza koje se empirijskom provjerom potvrđuju ili opovrgavaju, već podrazumijeva “biti pri pojmu” i pratiti njegovo kretanje (Komar 2011). Takav pristup saznavanju bio je posebno karakterističan za antičke filozofe, koji su sisteme mišljenja o vaspitanju razvijali kroz razradu i kritiku ideja svojih prethodnika i savremenika (Mužić 1977). Ostanak pri pojmu, pri korišćenju njegovog izvornog značenja, predstavlja osnovu ne samo logičkog već i epistemološki utemeljenog saznanja. S obzirom na to da metodologija pedagoškog istraživanja nužno zavisi od filozofskih pretpostavki o prirodi stvarnosti i mogućnostima saznanja kojima se istraživač priklanja (Dubovicki 2019), legitimno je otvoriti pitanje odnosa filozofije, epistemologije i metodologije pedagoškog istraživanja.

Ovaj rad polazi od stava da metodološki izbori u pedagogiji ne predstavljaju puko tehničko pitanje, već su odraz dubljih epistemoloških pretpostavki o prirodi znanja i pedagoške stvarnosti. Bez obzira na to da li su te pretpostavke eksplicitno formulisane ili implicitno prisutne, svako naučno istraživanje situirano je u određenom paradigmatском okviru. U literaturi se izdvajaju četiri aksiomska područja značajna za razumijevanje različitih naučnih paradigmi (npr. pozitivizma, post-pozitivizma, konstruktivizma, instrumentalizma, pragmatizma): 1. *ontološko* područje, koje se odnosi na shvatanje prirode stvarnosti; 2. *epistemološko*, koje razmatra odnos između subjekta spoznaje i predmeta spoznaje; 3. *metodološko*, kojim se određuju procesi i metode spoznaje; te 4. *aksiološko*, u kojemu se razmatra uloga vrijednosti u istraživanju (Bognar 2012; Cohen, Manion & Morrison 2000; Giddings & Grant 2006; Wills 2007). Svako od ovih područja u određenoj mjeri usmjerava istraživačke odluke (Halmi 2013). Paradigma, kao nosilac dubokih uvjerenja o značenju stvarnosti, govori o tome u šta istraživač vjeruje i na koji način ta uvjerenja dovodi u vezu s onim šta istražuje. Zbog toga se u literaturi termin paradigma često prevodi kao „pogled na svijet“ ili „teorijske leće“ istraživača (Doyle, Brady & Byrne 2009).

Razvijanje kompetencija za kritičko razmatranje različitih paradigmi predstavlja važno polazište savremenog istraživača (Dawadi, Shrestha & Giri 2021), iako promjena paradigmatiskog, odnosno misaonog okvira nije jednostavna ni na individualnom, ni na nivou naučne zajednice. Problem izbora jedinstvene paradigme prisutan je još od antičke filozofije, kroz rasprave o postojanju univerzalnih naspram relativnih istina (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007), na čijim su osnovama razvijene i različite metodologije pedagoških istraživanja.

Tokom XIX i XX vijeka istraživanja u pedagogiji dominantno su bila vođena kvantitativnim pristupom u okviru pozitivističke i post-pozitivističke paradigme (Morgan 2007). Pozitivizam i post-pozitivizam odbacuju metafiziku i polaze od pretpostavke da je moguće dati objektivna objašnjenja stvarnog svijeta, pri čemu se spoznaja zasniva na činjenicama i ograničava na područja dostupna iskustvenoj provjeri (Milas 2009; Ristić 2016). Kao temeljni izvor znanja prihvata se čulno iskustvo, zasnovano na opservacijama i eksperimentalnim nalazima, dok se istina definiše kao ono što je objektivno, mjerljivo i što se putem numeričkih podataka može otkrivati. I to sve u cilju definisanja opšteprimjenljivih zakonitosti (Cohen et al. 2000). Krajnja interpretacija paradigmi kvantitativnog pristupa jeste shvatanje prema kojem ono što se ne može izmjeriti zapravo i ne postoji (Vuković i Štrbac 2019; Johnson & Onwuegbuzie 2004). Takvo ontološko-epistemološko polazište zanemaruje individualne perspektive, a proces saznavanja zasniva na deduktivnoj logici s ciljem predviđanja i kontrole pedagoških pojava (Pole 2007). Kvantitativni istraživački izvještaji odlikuju se formalnim stilom pisanja i upotrebom nepersonalne, tehničke terminologije, a njihova osnovna svrha jeste konceptualna generalizacija objektivno prikupljenih nalaza (Tashakkori & Teddlie 1998).

Uprkos metodološkoj snazi standardizovanog mjerenja, u drugoj polovini XX vijeka javljaju se alternativne perspektive u interpretaciji društvenih pojava, među kojima se izdvajaju interpretivizam, konstruktivizam, paradigma kritičke teorije i postmodernizam (Halmi 2013). Time se otvara prostor za multiparadigmatiski pristup, zasnovan na shvatanju da su predmet i način proučavanja društvenih nauka suštinski drugačiji od onih u prirodnim naukama. Tako se dodatno naglašava epistemološko i metodološko razlikovanje između istraživanja usmjerenog na mjerenje i istraživanja usmjerenog na razumijevanje društvenih pojava. U tom kontekstu, kvalitativni metodološki pristup usmjeren je na razumijevanje značenja koja učesnici pridaju svojim iskustvima, postupcima i svakodnevnim praksama, polazeći od njihove vlastite perspektive (Adu, Owusu, Martin-Yeboah, Pino Gavidia & Gyamfi 2022; Denzin & Lincoln 2005; Doyle et al. 2009; Ristić 2016). Iako dijele zajedničku

usmjerenost na razumijevanje društvenih pojava, paradigme kvalitativnog pristupa razlikuju se prema svojim ontološkim i epistemološkim polazištima, iz kojih proizlaze različiti pristupi razumijevanju društvene stvarnosti i ulozi istraživača. Na primjer, interpretativna paradigma polazi se od pretpostavke o postojanju višestrukih, društveno konstruisanih stvarnosti (Miles & Huberman 1994), dok konstruktivizam znanje posmatra kao rezultat zajedničke aktivnosti i interakcije pojedinca sa svijetom (Stojnov 2001). Paradigma kritičke teorije, s druge strane, fokusira se na analizu društvenih odnosa moći s ciljem ostvarivanja socijalnih promjena, polazeći od kritike postojećeg društvenog poretka (Dawadi et al. 2021). Kvalitativni metodološki pristup tako predstavlja pomak u odnosu na pozitivističko mjerenje društvenih pojava, naglašavajući značaj konteksta, subjektivnih značenja i aktivne uloge istraživača u procesu spoznaje (Johnson & Onwuegbuzie 2004). Teorijski koncepti u ovom okviru najčešće se razvijaju induktivno, iako je moguća i deduktivna interpretacija kvalitativnih podataka na osnovu postojećih teorijskih modela (Lincoln & Guba 1985). Stil kvalitativnih istraživačkih izvještaja je personalizovan, detaljan i donekle neformalan, što odgovara osnovnoj svrsi kvalitativnog metodološkog pristupa (Tashakkori & Teddlie 1998).

Na temelju suprotstavljenih, ali teorijski koherentnih pozicija, Bognar (2012) pokazuje da se razlike između kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa ne iscrpljuju na nivou metoda, već proizlaze iz njihovih temeljnih ontoloških i epistemoloških pretpostavki. Kvantitativni pristup najčešće se povezuje s realističkom ontologijom, prema kojoj postoji jedinstvena stvarnost nezavisna od subjekta spoznaje. U skladu s tim, epistemološki teži objektivnoj i empirijski provjerljivoj spoznaji, ostvarivoj distanciranjem istraživača od predmeta istraživanja. Nasuprot tome, kvalitativni pristup obuhvata različite ontološke i epistemološke perspektive, pri čemu većina kvalitativnih paradigmi društvenu stvarnost posmatra kao višestruku, kontekstualnu i društveno konstruisanu. U skladu s tim, naglašava se interakcija, interpretacija i refleksivna uloga istraživača u procesu spoznaje. Ontološke pretpostavke u oba pristupa usmjeravaju i oblikuju njihove epistemologije: u kvantitativnom istraživanju znanje se shvata kao otkrivanje zakonitosti koje postoje nezavisno od subjekta, dok se u kvalitativnom znanje razumijeva kao značenjski utemeljen proizvod interakcije istraživača i učesnika istraživanja.

U društvenim i humanističkim naukama, a posebno u pedagogiji, isključive paradigmatke podjele često vode ka jednostranim pristupima koji mogu dovesti do "rastakanja istraživačkog problema" (Branković 2024). Imajući u vidu da je vađenje "najdijalektičnija pojava" (Bandur i Potkonjak 1999) pedagoški fenomeni

ne postoje nezavisno od značenja koja im pripisuju učesnici vaspitno-obrazovnog procesa, ali istovremeno posjeduju i strukturalne karakteristike koje je moguće sistematski analizirati. Shvatanjem istraživanja prema univerzalnom ontološko-epistemološkom i metodološkom obrascu gubi se iz vida šta znači “biti pri pojmu” (Komar 2024). Nasuprot tome, shvatanje istraživanja kao procesa saznavanja (lat. *investigatio* – traganje; grč. *historia* – proces saznavanja) otvara prostor za pluralizam naučnih paradigmi, u okviru kojeg se ekstremne pozicije mogu sagledavati kao dijelovi kontinuuma (Bognar 2012; Matović 2015; Johnson & Onwuegbuzie 2004). Na tim osnovama razvijen je kombinovani metodološki pristup, koji polazi od pretpostavke da različite istraživačke perspektive ne moraju biti međusobno suprotstavljene, već mogu biti komplementarne u procesu spoznaje složenih pedagoških pojava (Branković i Partalo 2011; Creswell & Creswell 2018; Ristić 2016).

Cilj ovog rada jeste razmatranje epistemoloških i metodoloških osnova kombinovanog pristupa, analiza njegovih osnovnih karakteristika, kao i sagledavanje njegovih prednosti i ograničenja u kontekstu istraživanja složene pedagoške stvarnosti. Time rad nastoji doprinijeti produbljivanju razumijevanja ovog pristupa istraživanju, koji nadilazi tradicionalnu dihotomiju između kvantitativnog i kvalitativnog.

2. FILOZOFSCKE I EPISTEMOLOŠKE OSNOVE KOMBINOVANOG PRISTUPA

Postojanje različitih paradigmatičkih polazišta u pedagogiji nužno uslovljava i postojanje različitih epistemoloških pristupa. Logika, gnoseologija, epistemologija i metodologija tijesno su međusobno povezane kada kada dijele ista filozofsko-teorijska polazišta. Upravo njihova povezanost i jedinstvenost polazišta obezbjeđuju određenu stabilnost u istraživanju (Bandur i Potkonjak 1999).

U tradicionalnom, kvantitativnom pristupu, zasnovanom na empirijskoj epistemologiji i pozitivističkom shvatanju svijeta, ova stabilnost tumači se kao put ka sistematičnosti, objektivnosti i istinitosti saznanja o vaspitanju. Ontološki posmatrano, svijet se u tom okviru razumije kao fizička ili materijalna realnost koja se može spoznati putem pravilno sprovedenih opservacija i eksperimenata (Wills 2007). S obzirom na to da se prikupljanje i tumačenje podataka uvijek odvija unutar određenih kulturnih i vrijednosnih okvira, apsolutna objektivnost i potpuna interpretativna iscrpnost ostaju nedostižni ideali (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Pole

2007). U tom slučaju, dijalog između paradigmi postaje epistemološki produktivan okvir mišljenja. Bahtin (1981) dijalog razumije kao suštinski heteroglosnu pojavu u kojoj nijedna perspektiva ne može polagati pravo na konačnost. Iz tog razloga, ovaj rad uvažava shvatanje da uspostavljanje dijaloga između različitih paradigmatiskih pozicija ne predstavlja slabost istraživanja, već potencijalni benefit koji, da bi se ostvario, zahtijeva viši stepen refleksivnosti i teorijske fleksibilnosti (Greene 2007).

Sada je već činjenica da složena istraživačka pitanja i savremeni pedagoški problemi sve češće zahtijevaju prevazilaženje monističkih metodoloških opredjeljenja. Jednoobrazni istraživački odgovori sve manje zadovoljavaju potrebu za razumijevanjem višedimenzionalne pedagoške stvarnosti. Razlog je taj što pristupi koji preferiraju jedan način saznavanja nauštrb drugih proizvode parcijalnu sliku stvarnosti i time ograničavaju domet istraživanja (Bogojević 2002). Ipak, razvojna uloga i kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja ostaje nesporna, budući da su oba pristupa postavila važne osnove za operacionalizaciju pedagoških problema i proširivanje saznanjog horizonta (Matović 2015).

U kombinovanom pristupu epistemologija zauzima centralno mjesto, jer povezivanjem različitih perspektiva stvara se mogućnost bogatijeg i nijansiranijeg tumačenja proučavanih pojava. Posrijedi je svojevrсни ali djelotvorni epistemološki paradoks, jer paradigme moraju ostati dovoljno prepoznatljive da bi epistemologija zadržala svoje značenje, ali istovremeno i dovoljno fleksibilne da bi se njihovi elementi mogli kombinovati u jedinstven istraživački dizajn (Timans, Wouters & Heilbron 2019). Morgan (2007) ukazuje da su paradigme često tumačene u metafizičkim terminima, kroz međusobnu povezanost ontologije, epistemologije i metodologije, što je vodilo snažnom kontrastu između pozitivističkog i konstruktivističkog paradigmatiskog okvira. Kao odgovor na tu dihotomiju, u okviru kombinovanog pristupa javlja se zahtjev za aparadigmatiskim ili pluralističkim pristupom, u kojem se metode mogu djelimično odvojiti od epistemoloških okvira iz kojih su istorijski proizašle (Tashakkori & Teddlie 2010). Time se dodatno potvrđuje da paradigme nisu statične i nepomirljive, već predstavljaju vodiče za utemeljenje istraživanja (Shannon-Baker 2015).

Zagovornici kombinovanog pristupa ističu nekoliko fleksibilnih filozofskih okvira koji omogućavaju integraciju različitih epistemoloških pretpostavki. Među njima se najčešće navode pragmatizam, dijalektika i transformativno-emancipatorski pristup (Branković 2024; Dawadi et al. 2021; Ristić 2016). Zbog svoje višeperspektivne osnove, poznate su i pod nazivom „mješovite istraživačke paradigme“ (Partalo 2025), jer uključuju kombinaciju ontoloških, epistemoloških, metodoloških i aksioloških

aspekata kvantitativnog i kvalitativnog pristupa (Plano Clark & Ivankova 2017). Kretanje između različitih paradigmi odvija se duž paradigmatškog kontinuuma, a njegova kognitivna osnova nalazi se u abduktivnoj logici, koja omogućava produktivnu interakciju između teorijskih pretpostavki i empirijskih uvida (Giddings & Grant 2006; Doyle et al. 2009; Johnson et al. 2007). Na taj način kvantitativni i kvalitativni pristupi svedeni su, s jedne strane, na pokazatelje epistemološke pozicije, a s druge strane, posreduju između jedne vrste podataka i odgovarajuće epistemologije (Timmermans & Tavory 2012). Stoga, slijedi sažet prikaz temeljnih polazišta kombinovanog pristupa, sagledan prvenstveno iz epistemološke perspektive, s ciljem razjašnjavanja filozofsko-epistemoloških pretpostavki na kojima se zasniva kombinovani metodološki pristup.

Pragmatizam se u savremenoj literaturi najčešće navodi kao dominantna epistemološka osnova kombinovanog metodološkog pristupa. Ne vezuje se za jedinstven i zatvoren filozofski sistem, već se usmjerava na ono što je djelotvorno u odnosu na postavljena istraživačka pitanja (Creswell 2009; Johnson et al. 2007). Istina, kao osnovni filozofski postulat, u pragmatizmu ima funkcionalni karakter, dok se saznanje razumije kao izraz „akcija i njihovih posljedica“ (Branković 2024). To je možda razlog zašto se pragmatizam češće razumijeva kao epistemološki pristup nego kao paradigma (Morgan 2007). Saznanje se oblikuje kao kontekstualno, pluralno i procesualno, a njegova vrijednost se procjenjuje prema sposobnosti da doprinese razumijevanju i rješavanju konkretnih problema (Biesta 2010). Iako pragmatizam nije jedina osnova za kombinovanje epistemoloških perspektiva, njegova fleksibilnost omogućava komplementarno povezivanje kvantitativnih i kvalitativnih saznanjnih perspektiva kroz abduktivnu interakciju teorijskih pretpostavki i empirijskih uvida.

Dijalektika se može razumjeti kao paradigmatški okvir kombinovanog metodološkog pristupa (Greene 2007). Njena posebnost ogleda se u odbacivanju ideje jedinstvene paradigme, te u zagovaranju istovremene upotrebe više paradigmi, pri čemu se svaka posmatra kao zasebna, ali legitimna perspektiva stvarnosti. Fokus dijalektičkog mišljenja nije na njihovom objedinjavanju, već na napetostima, razlikama i novim razumijevanjima koja iz tih odnosa proizlaze. Dijalektika omogućava tumačenje divergentnih i disonantnih podataka koji se javljaju pri kombinovanju paradigmi sa suprotstavljenim epistemološkim perspektivama (Greene, Caracelli & Graham 1989). Istraživački proces usmjeren je ka podsticanju dijaloga, posebno između kvantitativnih i kvalitativnih nalaza. Znanje se ovdje razumije kao relacijski i dinamičan proces koji nastaje u susretu suprotstavljenih perspektiva. Dijalektika promatra razlike između kvantitativnog i kvalitativnog pristupa kao

epistemološki resurs, omogućujući slojevito, refleksivno i produktivno razumijevanje složenih pedagoških pojava.

Transformativno-emancipatorski pristup zagovara istraživanje usmjereno ka osnaživanju marginalizovanih grupa i uključivanju onih čiji su glasovi isključeni iz dosadašnjih istraživačkih praksi (Mertens 2010). Razvijen je u kontekstu rastuće društvene i naučne svijesti o pitanjima rase, klase, pola i invaliditeta, te podstiče istraživače da kritički razmatraju odnose moći koji oblikuju i predmet istraživanja i sam proces saznavanja. Transformativno-emancipatorski pristup polazi od pretpostavke da su strukturalne nejednakosti u temelju mnogih društvenih problema, zbog čega istraživačka pitanja imaju eksplicitno kritički karakter i usmjerena su na razotkrivanje mehanizama isključenosti i dominacije (Pole 2007). Znanje se ne posmatra kao vrijednosno neutralno, već kao situirano i normativno, neraskidivo povezano s društvenim kontekstom i interesima grupa na koje se istraživanje odnosi. Vrijednost kombinovanog pristupa ovdje nije samo u integraciji kvantitativnih i kvalitativnih podataka, već i u njegovoj sposobnosti da učini vidljivim potisnuta iskustva, značenja i nejednake društvene strukture (Shannon-Baker 2015). Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa omogućava kritičko preispitivanje koje su perspektive zastupljene u istraživanju, na koji način se znanje oblikuje i kakve društvene posljedice takvo znanje može imati..

Na osnovu sažete analize filozofsko-epistemoloških osnova kombinovanog pristupa može se zaključiti da on otvara novi epistemološki horizont, jer omogućava iskustveno, praktično i propozicijsko znanje (Bognar 2012). Umjesto insistiranja na jedinstvenoj paradigmi, koje često vodi novim oblicima naučne isključivosti (Shannon-Baker 2015), paradigme se u ovom radu razumijevaju kao fleksibilni orijentiri koji oblikuju ciljeve, vrijednosti i kontekst istraživačkog procesa. Kombinovani pristup ne teži potpunom spajanju različitih paradigmi, već njihovom plodonosnom dijalogu, u kojem se kvantitativne i kvalitativne epistemološke pozicije susreću radi cjelovitijeg razumijevanja složenih vaspitno-obrazovnih pojava (Bogojević 2002; Partalo 2025). Pragmatička fleksibilnost, dijalektička otvorenost i transformativno-emancipatorska osjetljivost zajedno oblikuju okvir u kojem se spoznaja gradi kroz stalnu interakciju teorije i empirije. U ovom kontekstu, metodološke odluke ne predstavljaju puki tehnički izbor, već logičan nastavak epistemoloških premisa i etički čin otvorenosti prema složenoj pedagoškoj stvarnosti. Kombinovani pristup u pedagogiji postaje izraz integrativne naučne svijesti, koja ne suprotstavlja objektivnost i subjektivnost, već ih dovodi u dijalog, prepoznajući nauku kao proces trajnog preispitivanja vlastitih granica i mogućnosti.

3. METODOLOŠKE KARAKTERISTIKE KOMBINOVANOG PRISTUPA

Filozofija znanja polazi od pretpostavke da svako istraživanje podrazumijeva određeni filozofsko-epistemološki pristup (Morgan 2007). S obzirom na to da se kombinovani pristup temelji na pluralističkoj paradigmatškoj poziciji, on omogućava fleksibilan i kontekstualno uslovljen izbor metodologije i metoda (Johnson & Onwuegbuzie 2004). Na prvi pogled, ovakav pristup može djelovati kao metodološki okvir u kojem je “sve dozvoljeno”. Ipak, istraživačka sloboda u njemu nije apsolutna, već je ograničena kriterijumima efikasnosti, validnosti i opravdanosti istraživačkih odluka (Dawadi et al. 2021). Metodološke odluke se shvataju kao epistemološki utemeljeni izbori, a ne kao unaprijed zadani proceduralni koraci.

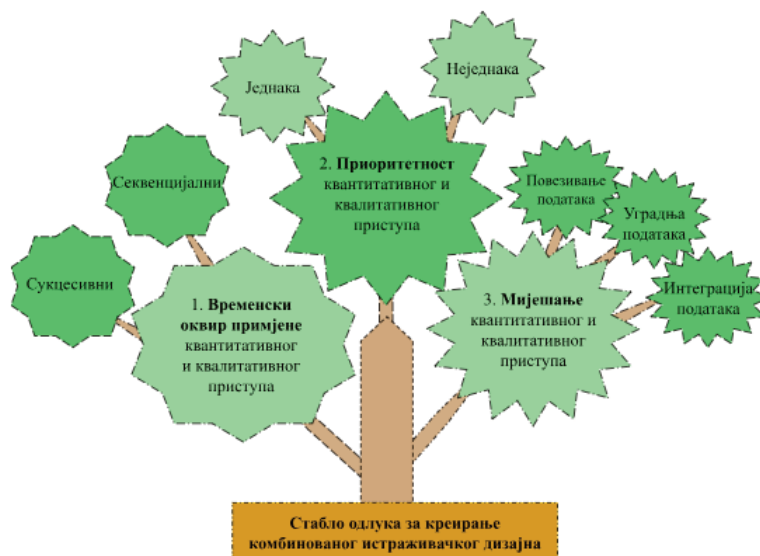
Paul Fajerabend (Feyerabend 1987) istakao je nepostojanje univerzalne naučne metode koja može služiti kao apsolutno mjerilo valjanosti istraživanja. Njegov slogan „anything goes“ (sve je dozvoljeno) ne treba razumjeti kao poziv na nestrukturisani haos, već kao zalaganje za fleksibilnost, kreativnost i pluralizam u istraživačkim postupcima. Fajerabendova kritika posebno je relevantna u kontekstu kombinovanog pristupa, gdje se cijeni povezivanje različitih metodoloških postupaka u cilju dubljeg i cjelovitijeg razumijevanja složenih pedagoških pojava. Komparativno i integrativno sagledavanje pojava iz više istraživačkih perspektiva predstavlja osnovni smisao kombinovanog pristupa (Fetters & Molina-Azorín 2017).

Konceptualizacija metodologije kombinovanog pristupa obilježena je brojn timer diskusijama u kojima su za njegovo označavanje korišteni različiti termini: “kvantitativno-kvalitativna metodološka triangulacija” (Morse 1991), “model mješovitog istraživanja” (Tashakkori & Teddlie 1998), “kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda” (Morgan 2007), “dizajni mješovitih metoda” (Pole 2007), “kombinovano istraživanje” (Matović 2015), “treći istraživački pristup” (Ristić 2016), “istraživanje mješovitih metoda” (Plano Clark & Ivankova 2017), “integrativno istraživanje” (Schoonenboom & Johnson 2017), “pristupi mješovitih metoda” (Creswell & Creswell 2018) i “kombinovani metodi” (Vidicki i Stojšin 2020). Iako ovi termini nose nijanse značenja, vodeći autor u oblasti Creswell (2009) ne pravi oštru razliku među njima. Njihova različitost dijelom odražava evoluciju polja, koja je pošla od kombinovanja metoda ka integraciji filozofsko-epistemoloških pristupa (Doyle et al. 2009; Shorten & Smith 2017). Različiti nivoi objedinjavanja (metod, metodologija i paradigma) predstavljaju hijerarhijsku strukturu metodološkog okvira: paradigma kao krovni okvir, metodologija kao strategija unutar njega, a metod kao

konkretna tehnika primjene (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Matović 2015; Timans et al. 2019; Creswell & Creswell 2018). Jasno isticanje nivoa objedinjavanja u naslovu pomaže čitaocu da pravilno razumije kontekst i metodološku pozadinu kombinovanog istraživačkog izvještaja (Schoonenboom & Johnson 2017).

Rastuća potreba za nalazima kombinovanog istraživanja odražava se i kroz osnivanje časopisa *Journal of Mixed Methods Research* 2007. godine, kao i postizanjem neformalnog konsenzusa o ključnim odrednicama ovog pristupa. Johnson i saradnici (Johnson et al. 2007) zaključuju da kombinovani pristup podrazumijeva sistematsko povezivanje kvantitativnih i kvalitativnih elemenata (perspektiva, strategija i tehnika) radi produbljivanja, proširivanja i potvrđivanja razumijevanja složenih pojava. Ova definicija pojednostavljuje operacionalizaciju kombinovanog metodološkog okvira, zbog čega je široko prihvaćena među istraživačima (Adu et al. 2022; Dawadi et al. 2021).

Prema Creswellu (2009), primjena kombinovanog pristupa podrazumijeva prikupljanje i analizu kvantitativnih i kvalitativnih podataka, njihovo kombinovanje i konstrukciju sheme koja odražava logiku sprovedene studije. Poznato je preko četrdeset konstruisanih metodoloških dizajna, koji balansiraju fleksibilnost kvalitativne eksploracije i fiksno teorijske osnove (Morse 1991; Tashakkori & Teddlie 1998; Creswell & Creswell 2018). Svaki dizajn nudi različite epistemološke i metodološke mogućnosti, zbog čega istraživači treba da ih upoznaju. Glavna poteškoća koja se javlja odabirom kombinovanog pristupa jeste identifikacija metodologije koja je optimalna za specifični istraživački problem i njegov kontekst (Branković i Partalo 2011; McCheney 2020). Olakšicu nude Creswell i Plano Clark (2018) koji predlažu tri ključne odluke pri kreiranju adekvatne metodološke strategije: 1) vremenski interval sprovođenja kvantitativnih i kvalitativnih faza, 2) značajnost svake faze i 3) ključne tačke kombinovanja faznih elemenata (Slika 1).



Slika 1. Tri fundamentalne odluke za kreiranje kombinovanog istraživačkog dizajna (prilagođeno prema: Creswell & Plano Clark 2018)

Implementacija kvantitativne i kvalitativne komponente u okviru kombinovanog istraživačkog dizajna može se realizovati u dva osnovna vremenska okvira: sukcesivno i sekvencijalno (Giddings & Grant 2006; Morse 1991). Ova odluka predstavlja prvo fundamentalno metodološko pitanje, jer direktno utiče na logiku istraživačkog procesa i odnos između kvantitativne i kvalitativne faze.

Suksesivna (nezavisna) implementacija podrazumijeva sprovođenje kvantitativne i kvalitativne faze u istom vremenskom intervalu. U tom slučaju istraživač istovremeno prikuplja obje vrste podataka, pri čemu svaka komponenta zadržava sopstvenu istraživačku logiku, ciljeve i analitičke postupke (Tashakkori & Teddlie 2010). Zasebni kvantitativni i kvalitativni rezultati potom se upoređuju i kombinuju u fazi interpretacije (Morgan 2007). U sukcesivnom vremenskom okviru kvantitativna i kvalitativna faza imaju jednak prioritet.

Nasuprot tome, sekvencijalna (zavisna) implementacija podrazumijeva jasno vremensko i logičko uslovljavanje faza. Druga komponenta istraživanja planira se i realizuje na osnovu rezultata prve, čime se omogućava produbljeno razumijevanje proučavane pojave (Creswell & Creswell 2018). Ovaj vremenski okvir posebno je primjeren kada jedna faza ima funkciju proširivanja, objašnjavanja ili nadogradnje nalaza dobijenih drugom fazom (Bryman 2006; Greene 2007). Na primjer, istraživanje

može započeti kvalitativnom eksploracijom putem intervjua, nakon čega slijedi kvantitativna faza usmjerena na provjeru i generalizaciju nalaza na većem uzorku (Creswell 2009). Faza koja se realizuje prva ima metodološki prioritet (Matović 2015).

Izbor vremenskog okvira neposredno uslovljava drugu ključnu odluku, a to je određivanje relativnog značaja (prioriteta) kvantitativne i kvalitativne faze. Dok su u sukscesivnom okviru ove faze ravnopravne, sekvencijalni okvir podrazumijeva asimetriju u njihovim ulogama. Pravilan izbor vremenskog rasporeda i prioriteta doprinosi integralnoj validnosti istraživanja i jasnijem povezivanju nalaza (Fetters & Molina-Azorín 2017).

Treća fundamentalna metodološka odluka odnosi se na kontekst i način kombinovanja kvantitativne i kvalitativne faze. Samo svrhovito kombinovanje omogućava ostvarivanje punog potencijala kombinovanog pristupa i stvaranje cjeline koja je veća od „zbira njenih pojedinačnih kvantitativnih i kvalitativnih dijelova“ (Guetterman, Fetters & Creswell 2015:555). Kombinovanje se može realizovati u različitim fazama istraživačkog procesa: tokom prikupljanja podataka, tokom analize, u interpretaciji i diskusiji nalaza, ili kroz cjelokupan istraživački dizajn (Doyle et al. 2009; Shannon-Baker 2015).

Posebna pažnja posvećuje se strategijama spajanja kvantitativnih i kvalitativnih podataka. Najčešće se izdvajaju tri strategije: povezivanje, ugradnja i integracija podataka (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Green et al. 1989; Creswell & Creswell 2018). Povezivanje podrazumijeva korištenje rezultata jedne faze za informisanje naredne, što je tipično za sekvencijalne dizajne. Ugradnja označava umetanje jednog tipa podataka u primarni istraživački okvir drugog tipa, najčešće kvalitativnih podataka u kvantitativni dizajn, radi dodatnog objašnjenja ili kontekstualizacije nalaza. Integracija, kao najsloženiji oblik kombinovanja, podrazumijeva transformaciju jedne vrste podataka u drugu, na primjer kvantifikaciju kvalitativnih nalaza. Ove strategije kombinovanja doprinijele su razvoju i umnožavanju različitih tipologija dizajna kombinovanog pristupa (Ristić 2016). Sve navedeno nedvosmisleno ukazuje da je kombinovani pristup istraživačka strategija koja zahtijeva refleksivnost, teorijsku dosljednost i odgovorno promišljanje odnosa između epistemologije i metodologije.

1.1. Dizajni kombinovanog istraživačkog pristupa

Kombinovani pristup sintetiše kvantitativne i kvalitativne istraživačke komponente na različite načine, s ciljem dubljeg i sveobuhvatnijeg razumijevanja proučavane pojave. Različiti autori razvijali su sopstvene tipologije dizajna polazeći od osnovnih

kriterijuma kombinovanja (vremenski okvir primjene, prioritetnost pristupa i stepen integracije), ali ih različito konceptualizuju i imenuju (Creswell & Creswell 2018; Schoonenboom & Johnson 2017; Tashakkori & Teddlie 2010). Jedan od ranijih i metodološki preciznih doprinosa je Morseov (Morse 1991), koji dizajne kombinovanog istraživanja povezuje sa logikom razvijanja teorije, odnosno sa induktivnim i deduktivnim istraživačkim tokovima. Na toj osnovi razlikuje simultane i sekvencijalne kombinovane dizajne. U slučajevima kada se teorija razvija induktivno, a zatim dopunjuje kvantitativnim pristupom, koristi se notacija KVAL+kvant, dok se u deduktivno zasnovanim istraživanjima, u kojima kvantitativna metodologija ima primarnu ulogu, primjenjuje notacija KVANT+kval. Važno je istaći da simultana implementacija u ovom okviru ne podrazumijeva nužno jednak prioritet metoda, već njihovo funkcionalno nadopunjavanje. S druge strane, sekvencijalni dizajni (KVAL→kvant ili KVANT→kval) podrazumijevaju jasnu uslovljenost jedne faze rezultatima druge. Morseova notacija predstavlja svojevrstni metodološki kod koji omogućava precizan opis strukture kombinovanog dizajna i načina na koji se kvantitativne i kvalitativne komponente međusobno prožimaju, čime se olakšava i izrada istraživačkih izvještaja.

Za razliku od Morsa, Green i saradnici (1989) polaze od svrhe kombinovanja metoda, a ne od logike teorijskog razvoja. Na osnovu pet osnovnih istraživačkih ciljeva, oni identifikuju pet dizajna kombinovanog istraživanja:

1. triangulacioni dizajn – usmjeren na postizanje saglasnosti i konvergencije nalaza iz kvantitativne i kvalitativne faze;
2. dizajn komplementarnosti – omogućava razjašnjavanje i produblјivanje rezultata jedne metodologije pomoću druge;
3. razvojni dizajn – koristi nalaze jedne faze kao osnovu za planiranje i sprovođenje naredne;
4. dizajn inicijacije – usmjeren je na otkrivanje kontradikcija, paradoksa i novih perspektiva koje dovode do preispitivanja postojećih istraživačkih pitanja;
5. dizajn ekspanzije – podrazumijeva proširivanje obima istraživanja primjenom različitih metoda u različitim fazama istraživačkog procesa.

Ova tipologija naglašava funkcionalni smisao kombinovanja i pokazuje da kvantitativne i kvalitativne komponente nisu povezane formalno radi metodološke potpunosti, već radi ostvarivanja konkretnih istraživačkih ciljeva.

Najšire prihvaćenu i operativno najčešće korištenu klasifikaciju nudi Creswell (2009), koji identifikuje četiri osnovna dizajna kombinovanog istraživanja:

1. konvergentni dizajn – kvantitativna i kvalitativna faza imaju jednaku važnost, sprovode se istovremeno i kombinuju u fazi interpretacije, što omogućava sveobuhvatno sagledavanje fenomena;
2. eksplanatorni sekvencijalni dizajn – započinje kvantitativnom fazom, nakon koje slijedi kvalitativna analiza radi dubljeg objašnjenja nalaza;
3. eksplorativni sekvencijalni dizajn – polazi od kvalitativne faze, čiji rezultati služe za razvoj instrumenata ili hipoteza koje se kasnije kvantitativno testiraju;
4. ugrađeni dizajn – jedna metodologija ima dominantnu ulogu, dok druga ima podržavajuću funkciju; cilj je sagledavanje različitih aspekata iste pojave, a ne poređenje.

Ovu klasifikaciju Tashakkori i Teddlie (2010) proširuju transformativnim dizajnom, u kojem je kombinovano istraživanje vođeno određenim teorijskim ili ideološkim okvirom, a metodološka struktura može biti i sukcesivna i sekvencijalna. Upravo ovi dizajni danas se najčešće primjenjuju u empirijskoj praksi.

Raznovrsnost postojećih dizajna omogućava istraživačima da na osnovu prirode istraživačkog problema i konteksta osmisle optimalan metodološki plan za konkretno istraživanje. Međutim, dizajn kombinovanog istraživanja ne predstavlja šablon koji se mehanički primjenjuje, već analitički i kontekstualno utemeljen proces. Temeljna razlika između monometodskih pristupa i kombinovanog pristupa jeste što se validnost kombinovanog istraživanja procjenjuje prema jasnoći metodoloških odluka, koje se tiču vremena implementacije faza, prioriteta i stepena njihove integracije (Creswell & Plano Clark 2018; Leech & Onwuegbuzie 2009). Zbog toga naglašavamo značaj koherentnosti istraživačkog dizajna prožetog filozofsko-epistemološkim stavom istraživača (Adu et al. 2022).

4. PREDNOSTI I IZAZOVI PRIMJENE KOMBINOVANOG PRISTUPA U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

Uvažavajući prethodno razmatrane teorijske pretpostavke, prednosti i izazovi kombinovanog istraživačkog pristupa u pedagogiji mogu se sagledavati sa svih aksiomatskih nivoa naučne paradigme (ontološkog, epistemološkog, metodološkog i aksiološkog). Budući da je fokus rada usmjeren prvenstveno na epistemološki i metodološki nivo, analiza prednosti i ograničenja kombinovanog pristupa u ovom poglavlju biće strukturisana upravo u njihovom međusobnom odnosu.

Jedna od temeljnih epistemoloških prednosti kombinovanog pristupa jeste njegova sposobnost da u istraživački proces uključi različite tipove znanja. Za pedagogiju je ova karakteristika od posebnog značaja, budući da većina pedagoških pojava istovremeno posjeduje kvantitativne i kvalitativne dimenzije (Matović 2015). Kombinovani pristup omogućava istovremeno uvažavanje znanja usmjerenog ka objašnjenju, mjerenju i generalizaciji, ali i znanja koje se odnosi na značenje, kontekst i subjektivna iskustva aktera vaspitno-obrazovnog procesa (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Creswell & Plano Clark 2018). Na taj način, istraživanje se ne zadržava isključivo na jednom nivou saznanja, već omogućava sagledavanje fenomena iz više epistemoloških perspektiva, čime se jačaju inferencije i povećava kredibilitet zaključaka (Pole 2007; Teddlie & Tashakkori 2010).

Metodološka literatura sve češće napušta oštru dihotomiju između kvantitativnog i kvalitativnog pristupa, posmatrajući ih kao pozicije na epistemološkom kontinuumu, a ne kao međusobno nespojive krajnosti (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Johnson et al. 2007). U tom okviru, kombinovani pristup otvara prostor za pluralizam naučnih paradigmi, što istraživaču omogućava ne samo identifikovanje i opis pedagoških problema, već i njihovo objašnjavanje, kritičko preispitivanje postojećih teorijskih pretpostavki i aktivno uključivanje u procese promjene obrazovne prakse (Bognar 2012; Dubovicki 2019). Posebna epistemološka vrijednost ogleda se u mogućnosti da se kontradiktorni ili nesaglasni nalazi ne posmatraju nužno kao metodološka slabost, već kao izvor novih uvida koji mogu ukazivati na ograničenja postojećih teorijskih okvira, instrumenata ili istraživačkih pretpostavki (Gorard & Taylor 2004).

Jedna od ključnih epistemoloških prednosti kombinovanog pristupa odnosi se na mogućnost postizanja istovremene širine i dubine saznanja. Kvantitativni podaci omogućavaju obuhvat većeg broja ispitanika i generalizaciju nalaza, dok kvalitativni podaci pružaju dublji uvid u iskustva, perspektive i značenja koja učesnici pridaju proučavanoj pojavi (Creswell 2009). Njihovim smislenim povezivanjem istraživanje se ne zadržava na deskriptivnom ili eksplanatornom nivou, već omogućava razumijevanje procesa i konteksta u kojima se pedagoški fenomeni odvijaju (Johnson et al. 2007). U tom smislu, triangulacija u okviru kombinovanog pristupa ne predstavlja samo tehniku provjere nalaza, već epistemološku strategiju jačanja validnosti i pouzdanosti zaključaka kroz višeperspektivno sagledavanje podataka (Teddlie & Tashakkori 2010).

Istovremeno, kombinovani pristup suočava se sa značajnim epistemološkim izazovima. Kritike se najčešće zasnivaju na tvrdnji o nespojivosti kvantitativnih i kvalitativnih epistemologija, odnosno različitim shvatanjima stvarnosti, istine i

odnosa između istraživača i predmeta istraživanja (Bryman 2006). Poseban izazov nastaje u situacijama kada rezultati dobijeni različitim metodama nisu saglasni, što otvara pitanje njihove interpretacije i teorijskog utemeljenja. Ovakve situacije ukazuju na potrebu da istraživač eksplicitno artikuliše sopstveni ontološko-epistemološki stav, jer bez njega kombinovanje metoda može ostati na tehničkom, a ne suštinskom nivou (Denscombe 2008; Branković 2024). U tom smislu, kontradiktorni nalazi u kombinovanim istraživanjima ne predstavljaju nužno slabost dizajna, već mogu biti indikator složenosti pedagoške stvarnosti i ograničenosti pojedinačnih teorijskih okvira, što zahtijeva dodatno refleksivno promišljanje istraživača.

Na metodološkom planu kombinovani pristup karakteriše visok stepen fleksibilnosti, ali ta fleksibilnost ne proizlazi iz metodološke neodređenosti, već iz epistemološkog pluralizma na kojem je zasnovan. Kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih komponenti moguće je u različitim fazama istraživačkog procesa, od formulacije ciljeva i istraživačkih pitanja, preko uzorkovanja i izbora instrumenata, do analize i interpretacije podataka (Leech & Onwuegbuzie 2009). Metodološki dizajn se stoga ne posmatra kao rigidni šablon, već kao analitički i kontekstualno utemeljen proces koji se može razvijati i prilagođavati tokom samog istraživanja (Tashakkori & Teddlie 2010). Takva fleksibilnost, međutim, podrazumijeva i povećanu istraživačku odgovornost, jer odluke o dizajnu, integraciji i interpretaciji podataka neposredno odražavaju epistemološke pretpostavke koje istraživač (svjesno ili nesvjesno) zastupa. Upravo u toj sposobnosti promišljene adaptacije pogleda se metodološka snaga kombinovanog pristupa.

Metodološka prednost kombinovanog istraživanja pogleda se i u mogućnosti diferenciranog uzorkovanja. Iako se veličina i struktura uzorka razlikuju između kvantitativne i kvalitativne komponente, kvalitativni uzorak često predstavlja podskup kvantitativnog, čime se omogućava dubinska analiza unutar šire populacije (Creswell 2009). Kvantitativni pristup omogućava generalizaciju nalaza, dok kvalitativni pristup doprinosi razumijevanju složenosti i kontekstualnih nijansi proučavanog problema (Dawadi et al. 2021). Integracijom nalaza iz obje komponente formiraju se metazaključci koji prevazilaze parcijalne uvide pojedinačnih metoda (Fetters & Molina-Azorín 2017).

Međutim, ove metodološke prednosti prate i značajni izazovi. Složenost dizajna, produženo trajanje istraživanja, povećani organizacioni i vremenski zahtjevi, kao i potreba za visokim nivoom metodoloških kompetencija, predstavljaju realna ograničenja njegove primjene (Creswell & Plano Clark 2018). Kao posebno zahtjevan pokazuje se proces integracije kvantitativnih i kvalitativnih podataka, naročito u

situacijama kada su nalazi međusobno disonantni ili zasnovani na različitim uzorcima (Branković i Partalo 2011; Ristić 2016). U tim slučajevima, epistemološki okvir istraživača ponovo postaje ključni orijentir za donošenje interpretativnih odluka.

Uprkos navedenim ograničenjima, savremena literatura ukazuje da istinska vrijednost kombinovanog pristupa ne proizlazi iz samog izbora određenog dizajna, već iz načina na koji su kvantitativne i kvalitativne komponente smisleno povezane u skladu sa ciljevima istraživanja (Adu et al. 2022). Kombinovani pristup stoga ne treba posmatrati kao univerzalno rješenje, već kao zahtjevan metodološki okvir koji, uz jasno artikulisan ontološko-epistemološki stav i pažljivo promišljen dizajn, omogućava dublje, šire i teorijski relevantnije razumijevanje pedagoških pojava (Johnson & Onwuegbuzie 2004). Iz tog razloga, vrijednost kombinovanog pristupa ne ogleda se u samom činu metodološkog spajanja, već u istraživačevoj sposobnosti da prepozna kada, zašto i na koji način integracija različitih pristupa doprinosi smislenijem razumijevanju pedagoških pojava. Ova naučno-stvaralačka praksa ima potencijal da kroz dosljednu i refleksivnu primjenu doprinese daljem razvoju pedagoških istraživanja.

ZAKLJUČAK

Kombinovani pristup u pedagoškom istraživanju omogućava sagledavanje pedagoških pojava u njihovoj strukturalnoj i značenjskoj cjelovitosti, povezujući mjerenje sa razumijevanjem iskustava učesnika. Njegova filozofsko-epistemološka osnova počiva na pluralizmu u kojem se kvantitativni i kvalitativni pristupi ne isključuju, već uspostavljaju dijaloški odnos, dok metodološki izbori postaju izraz svjesno promišljenih epistemoloških stavova istraživača. Za studente kombinovani pristup je posebno vrijedan. Dubovicki, Mlinarević i Velki (2018) uočavaju tendenciju prevage kvantitativnog pristupa i ukazuju na kolektivnu potrebu većeg otvaranja prema kombinovanim istraživanjima. Upravo ta otvorenost omogućava razvoj dijalektičkog mišljenja, jer podstiče kretanje između različitih perspektiva i nivoa saznanja. U toj sintezi, pored racionalne komponente, saznanje biva prožeto i dimenzijom stvaralaštva (Bognar 2012), čime se istraživanje potvrđuje kao proces u kojem se naučna rigoroznost i kreativno razumijevanje ne suprotstavljaju, već zajedno doprinose dubljem i smislenijem tumačenju pedagoške stvarnosti.

LITERATURA

1. Adu, Joseph, Mark Fordjour Owusu, Ebenezer Martin-Yeboah, Lisbeth Alexandra Pino Gavidia, Sebastian Gyamfi (2022), "A discussion of some controversies in mixed methods research for emerging researchers", *Methodological Innovations*, 15(3), 321-330.
2. Bakhtin, Mihail M. (1981), "Discourse in the novel", in: Julie Rivkin, Michael Ryan (eds.), *Literary Theory: An Anthology*, Second Edition, Blackwell Publishing, 674-685.
3. Bandur, Veljko, Nikola Potkonjak (1999), *Metodologija pedagogije*, Savez pedagoških društava Jugoslavije
4. Biesta, Gert (2010), "The most influential theory of the century", In: Daniel Tröhler, Thomas Schlag, & Fritz Osterwalder (eds.), *Pragmatism and Modernities*, Brill, 207-224.
5. Bogнар, Branko (2012), "Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu", u: Neven Hrvatić i Anita Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura*, Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, 100-110.
6. Bogojević, Svetozar (2002), *Stilovi vaspitanja*, Filozofski fakultet, Banja Luka
7. Branković, Drago, Dragan Partalo (2011), "Komplementarnost kvantitativne i kvalitativne istraživačke paradigme u pedagogiji", *Naša škola*, 3-4, 5-22.
8. Branković, Drago (2024), "Izazovi i perspektive metodologije pedagogije", *Naša škola*, 2(37), 37-51.
9. Bryman, Alan (2006), "Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?", *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
10. Cohen, Louis, Lawrence Manion, Keith Morrison, (2000), *Research methods in education*, Fifth edition, Routledge Falmer, London
11. Creswell, John Ward (2009), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Third Edition, Sage publication, Thousand Oaks
12. Creswell, John Ward, David J. Creswell (2018), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Fifth Edition, Sage publication, Los Angeles
13. Creswell, John Ward, Vicki L. Plano Clark (2018), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Third Edition, Sage publication, Thousand
14. Dawadi, Saraswati, Sagun Shrestha, Ram A. Giri (2021), "Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms", *Journal of*

- Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36.
15. Denscombe, Martyn (2008), "Communities of Practice: A Research Paradigm for the Mixed Methods Approach", *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270-283.
 16. Doyle, Louise, Anne-Marie Brady, Gobnait Byrne (2009), "An overview of mixed methods research", *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185.
 17. Dubovicki, Snježana, Vesnica Mlinarević, Tena Velki (2018), "Istraživački pristupi i metodološki okviri u istraživanjima budućih učitelja", *Nova prisutnost*, 16(3), 595-611.
 18. Dubovicki, Snježana (2019), "Methodological creativity in pedagogical research – global challenge", in: Mafalda Carmo (ed.), *Education and new developments: volume II*. InScience Press, Portugal, 36-40.
 19. Fetters, Michael D., José F. Molina-Azorin (2017), "The Journal of Mixed Methods Research Starts a New Decade: Perspectives of Past Editors on the Current State of the Field and Future Directions", *Journal of Mixed Methods Research*, 11(4), 423-432.
 20. Feyerabend, Paul (1987), *Protiv metode: Skica jedne anarhistične teorije spoznaje*, prev. Mario Šukalo, Veselin Masleša, Sarajevo
 21. Giddings, Lynne S., Barbara M. Grant (2006), "Mixed methods research for the novice researcher", *Contemporary Nurse*, 23(1), 3-11.
 22. Gorard, Stephen, Chris Taylor (2004), *Combining Methods in Educational and Social Research*, Open University Press
 23. Green, Jennifer, Valerie Caracelli, Wendy Graham (1989), "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs", *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
 24. Greene, Jennifer C. (2007), *Mixed Methods in Social Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco
 25. Guetterman, Timothy C., Michael D. Fetters, John Ward Creswell (2015), "Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays", *The Annals of Family Medicine*, 13(6), 554-561.
 26. Halmi, Aleksandar (2013), "Kvalitativna istraživanja u obrazovanju", *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 203-218.
 27. Johnson, R. Burke, Anthony J. Onwuegbuzie (2004), "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come", *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

28. Johnson, R. Burke, Anthony J. Onwuegbuzie, Lisa A. Turner (2007), "Toward a Definition of Mixed Methods Research", *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
29. Komar, Zvonimir (2010), "Dijalektičko mišljenje kao mogući konstituens pedagoškog pristupa kompetenciji", *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 269-280.
30. Komar, Zvonimir (2024), "Smisao filozofijske pedagogije", u: Igor Mikecin (ur.), *Filozofija u potrazi za samom sobom: Zbornik u čast Branka Despota*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 287-301
31. Lincoln, Yvonna S., Egon G. Guba (1985), *Naturalistic inquiry*, Sage publication, Newbury Park
32. Leech, Nancy, Anthony Onwuegbuzie, (2009), "A typology of mixed methods research designs", *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43(2), 265-275.
33. Matović, Nataša (2015), "Kombinovano istraživanje u pedagogiji: Karakteristike, prednosti i teškoće u primeni", *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 7-22.
34. McCheney, Katarina (2020), "Extending understandings: Possibilities and considerations for mixed methods research", *New Zealand Annual Review of Education*, 26, 96-108.
35. Mertens, Donna (2010), "Transformative mixed methods research", *Qualitative inquiry*, 16(6), 469-474.
36. Milas, Goran (2009), *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*, drugo izdanje, Naklada Slap, Jastrebarsko
37. Miles, Matthew B., A. Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*, Secon edition, Sage Publications, Newbury Park
38. Morgan, David (2007), "Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods", *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
39. Morse, Janice (1991), "Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation", *Nursing Research*, 40(1), 120-123.
40. Mužić, Vladimir (1977), *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Svjetlost, Sarajevo
41. Partalo, Dragan (2025), *Teorijske osnove i primjena studije slučaja u istraživanju nastave*, Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Banja Luka

42. Plano Clark, Vicki, Nataliya Ivankova (2017), *Mixed methods research: A guide to the field*, Sage publication, Thousand Oaks
43. Pole, Kathryn (2007), "Mixed Method Designs: A Review of Strategies for Blending Quantitative and Qualitative Methodologies", *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4), 35-38.
44. Ristić, Živan (2016), *Objedinjavanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja*, Evropski centar za mir i razvoj / Univerzitet za mir Ujedinjenih nacija, Beograd
45. Shannon-Baker, Peggy (2015), "Making paradigms meaningful in mixed methods research", *Journal of mixed methods research*, 10(14), 1-16.
46. Schoonenboom, Judith, Burke Johnson (2017), "How to Construct a Mixed Methods Research Design", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(7), 107-131.
47. Shorten, Allison, Joanna Smith, (2017), "Mixed methods research: Expanding the evidence base", *Evidence Based Nursing Journal*, 20(3), 74-75.
48. Stojnov, Dušan (2001), "Konstruktivistički pogled na svet: Predstavljanje jedne paradigme", *Psihologija*, 34(1-2), 9-48.
49. Ševkušić, Slavica (2006), "Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 299-316.
50. Tashakkori, Abbas, Charles Teddlie (1998), *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approach*, Sage publication, Thousand Oaks
51. Tashakkori, Abbas, Charles Teddlie (eds.) (2010), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Second edition, Sage Publications, Thousand
52. Timans, Rob, Paul Wouters, Johan Heilborn (2019), "Mixed methods research: What it is and what it could be?", *Theory and Society*, 48(2), 193-216.
53. Timmermans, Stefan, Iddo Tavory (2012), "Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis", *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.
54. Vidicki, Vladan, Snežana Stojšin (2020), "Prevazilaženje metodološkog dogmatizma u društvenim istraživanjima: triangulacija, multimetod i kombinovani metodi", *Sociologija*, 63(1), 5-25.
55. Vuković, Milovan, Nada Štrbac (2019) *Metodologija naučnih istraživanja*, Univerzitet u Beogradu, Tehnički fakultet u Boru, Bor
56. Wills, Jerry (2007), *Foundations of qualitative research: Interpretative and critical approaches*, Sage publications, Thousand Oaks.

EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE MIXED RESEARCH APPROACH IN PEDAGOGY

Summary:

The mixed-methods approach in educational research enables a comprehensive understanding of pedagogical phenomena by integrating both quantitative and qualitative dimensions of knowledge. This study emphasizes that methodological choices are not mere technical steps but a reflection of epistemological assumptions about the nature of knowledge and educational reality. Pragmatism, dialectics, and the transformative-emancipatory framework provide philosophical and epistemological flexibility, facilitating dialogue between contrasting perspectives while ensuring validity, credibility, and theoretical coherence. The mixed-methods approach allows for simultaneous breadth and depth of knowledge: quantitative data provide generalizability and predictability, whereas qualitative data offer insight into context, meanings, and participants' experiences in educational processes. Design flexibility, differentiated sampling, and data integration strategies make the research process both reflective and adaptive. At the same time, the challenges of combining paradigms and reconciling dissonant findings require the researcher to explicitly articulate their epistemological stance. This study contributes to the theoretical and methodological understanding of the mixed-methods approach, highlighting its role in overcoming the limitations of single-method research and advancing educational practice. Thus, the mixed-methods approach emerges as a strategic tool for integrating scientific rigor with creative, dialectical insight into educational reality.

Keywords: combined-methods approach; epistemological foundations; methodological foundations; paradigm; research design

Adresa autorice
Author's address

Milica Kandić
samostalna istraživačica, Banja Luka
milikan98@gmail.com