

## ИСТРАЖИВАЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ СТУДЕНАТА МАСТЕР СТУДИЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА<sup>1</sup>

Дијана Вучковић<sup>2</sup>

### Резиме

*Мастер теза први је обимнији истраживачки рад који се у склопу формалног образовања реализује у циљу окончања другог циклуса студија. Студенти мастер студија на Универзитету Црне Горе у последњем семестру реализују истраживање у функцији израде мастер тезе. Циљ овог рада је да се на основу емпиријског истраживања процијене истраживачке компетенције студената предшколског васпитања и образовања, којима методика васпитно-образовног рада представља предмет базичне струке. За реализацију истраживања неопходне су компетенције из методологије научноистраживачког рада, уз подразумејивану способност у области уже струке. У овом истраживању примјењена је комбинована (квалитативна и квантитативна) методологија. Пошли смо од сљедећег истраживачког питања: Које истраживачке компетенције и у којој мјери су усвојене код студената мастер студија предшколског васпитања и образовања? Питање је операционализовано за потребе креирања упитника који су попунили студенти ( $n = 33$ ) и фокус-групних интервјуа у којима су учествовали њихови наставници-ментори ( $n = 11$ ). Упитник је испитаницима достављен у електронској форми и резултати су статистички обрађени. Тонски записи фокус-групних интервјуа су транскрибовани, а затим тематски обрађени аналозно подацима добијеним упитником. Испитаници из подзорка ментора указују на потешкоће у разумијевању већине методолошких елемената, а нарочито се истиче непознавање: израде прегледа релевантне литературе, постављања хипотеза и описа метода и поступака истраживања. С друге стране, студентски респонденти испољавају самопоуздање и самопроцијењују да су методолошки компетентни. Узимајући у обзир искуствени фактор – који за овакву тему има нарочиту релевантност – сматрамо да је рад на усвајању истраживачких компетенција наших испитаника тек на почетку, те да је развој методолошке компетентности потребно систематично и поступно планирати кроз низ предмета, а почевши од прве године студија.*

**Кључне ријечи:** *истраживачке компетенције, мастер рад, методика васпитно-образовног рада, методологија научноистраживачког рада у методичким дисциплинама.*

- 1 Рад представља уводно излагање на научно-стручној конференцији *Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности*, одржаној 23. септембра 2022. године на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци.
- 2 Дијана Вучковић је доктор дидактичко-методичких наука и ванредни професор Филозофског факултета у Никшићу Универзитета Црне Горе. Електронска адреса: [dijanav@ucg.ac.me](mailto:dijanav@ucg.ac.me)

## Увод

Наставничко образовање у Европи дизајнирано је као тродимензионални референцијални систем у коме будући наставници развијају компетенције које се односе на: 1. педагошко-психолошке науке, 2. предмете које ће предавати или – у случају васпитача – области из којих ће подстицати рани дјечји развој и учење, и 3. методичке дисциплине одликоване богатом и многозначном праксом (Zorić & Vučković, 2019). Новији радови посебну пажњу скрећу на истраживачке компетенције наставника с обзиром на значај истраживања приликом доношења одлука у васпитно-образовном сектору, те имајући на уму да истраживања могу бити у функцији унапређења праксе (Vučković et al., 2023).

Савремене методике васпитно-образовног рада детерминишу образовање будућих васпитача као рефлексивних практичара, чија су теоријска знања континуирано у динамичној практичној функцији и чије праксе непрекидно инвоцирају ваљана теоријска утемељења. Наставник (би требало да) је рефлексивни практичар, али такво његово позиционирање у васпитно-образовном контексту није још увијек онолико присутно колико је то суштински важно и потребно, што имплицира потребу за активностима које би потенцирале такву *стајну тачку* и оптику сваког наставника, па и васпитача (Maksimović & Osmanović, 2018). У синергизованом колоплету теорије са праксом, гдје рефлексивни практичари континуирано процјењују ефективност и ефикасност властитих методичких интервенција, готово природно јавила се потреба да васпитачи усвоје нека знања, вјештине и ставове који припадају домену методологије педагошких истраживања. Методолошке компетенције васпитача требало би да их оспособе за реализацију истраживања у вртићима, а основна функција таквих њихових професионалних задатака јесте унапређење праксе. Истраживања наставника практичара, иако препозната као дио њиховог формалног образовања и даљег стручног усавршавања, веома су ријетка, па неки аутори сматрају да је кроз систем континуираног професионалног развоја потребно додатно радити на унапређењу овог вида активности (Станчић и сар., 2022).

Важно је напоменути на почетку – не сматрамо да је васпитач по вокацији истраживач, тј. да је на истраживању фокус његове професије. Васпитач је првенствено практичар, али – поред поменутих аргумената

– његову истраживачку улогу учачамо из низа новијих студија о васпитању и образовању, а првенствено из глобалне Агенде 2030, у којој се истиче да је за наставнике „неопходно обезбиједити /.../ вријеме и мјесто за сарадњу са другим наставницима, истраживање и развој” (Поповић, 2019: 147). Такве се идеје Агенде 2030 односе на наставнике свих профила, па и на васпитаче.

Наш циљ у овом раду је да процијенимо истраживачке компетенције васпитача који у вријеме истраживања (студијска 2021/2022. година) похађају мастер студије на Филозофском факултету у Никшићу. Мастер рад први је обимнији академски текст који пишу кандидати који похађају други циклус студија. Упитником који садржи затворена питања, од којих је већина скалног типа, провјерили смо самопроцјену респондента из студентског узорка о истраживачкој компетентности студената другог циклуса. Са менторима су обављени фокус-групни интервјуи о истој теми.

## Основни појмови истраживања

Термин *истраживачке компетенције* кључни је појам овог истраживања, па на самом почетку ваља одредити његово значење у овом раду. Пошто се истраживачке компетенције стичу и усвајају из методолошке групе предмета, у сличном значењу користимо и појам *методолошке компетенције*.

Професионалне компетенције наставника могу бити одређене кроз три повезана сегмента: 1. развијен систем стручних, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких знања, 2. практична умијења у васпитно-образовном раду, и 3. позитивна мишљења и увјерења о ученицима (Бранковић, 2011). Компетенције су сложени или мултидимензионални концепти, а сегменти који их граде су многозначно и вишесмјерно повезани. Термини попут: знања, умијења/вјештина, мишљења, увјерења, ставова, вриједности представљају базичне појмовне нуклеусе комплексног конструкта компетенција. Под знањем се најчешће подразумева систем чињеница и генерализација (систем информација) који посједује нека особа, а вјештина је „оспособљеност за обављање сложених, добро организованих образаца размишљања или понашања на прилагодљив начин како би се постигао одређени резултат или циљ” (RF CDC, 2018: 46). Став је однос или ментална оријентација према

некоме или нечему, а, поред осталих, једна од његових димензија је и емоција према објекту у односу на који се став развија. Увјерења или вриједности су „општа вјеровања која појединци имају о жељеним циљевима којима треба да се тежи у животу” (RF CDC, 2018: 38).

У овом раду под компетенцијом подразумејемо динамичку комбинацију знања, вјештина и ставова на бази којих се дефинишу и вриједности. Компетенција је сложена величина и гради се као резултанта поменутих компонената.

На таквој појмовној основи, изводимо значење истраживачких компетенција у области методика васпитно-образовног рада, какво нам је потребно у овом истраживању. Те компетенције обухватају знања, вјештине и ставове из дисциплина које обликују интердисциплинарну методiku, али и истоимене појмове који се тичу методологије педагошких истраживања. У овом раду нагласак је на методолошким знањима и вјештинама, те ставовима према истраживању, тј. фокус је на методолошким или истраживачким компетенцијама.

Истраживачке компетенције постепено (би требало да) постају дио базичног образовања васпитача како би их припремиле за рефлексивну праксу и друга истраживања у васпитно-образовном систему. Оне то и јесу према званичним наставним плановима и програмима универзитетских смјерова који образују (и) васпитаче.<sup>3</sup> Ипак, потпуно је јасно да васпитачи, барем у региону, не публикују самостална истраживања, а ријетко и учествују у њима, у шта се можемо увјерити прегледом научно-стручних часописа. Реалност, дакле, упућује на процјену да је истраживачка компетентност васпитачког кадра тек на самом зачетку, те да је за њено коректно, јасно и стабилно утемељење потребно извршити одговарајућа истраживања и на њиховим резултатима изнијети релевантне препоруке.

## Теоријске основе истраживања

Студенти који се током иницијалног образовања припремају за наставничку професију, поред осталих, изучавају и предмете који се тичу методологије педагошких истраживања (Vučković et al., 2023). Ти су

<sup>3</sup> Филозофски факултет у Никшићу, <https://www.ucg.ac.me/ff/>; Филозофски факултет у Бањој Луци, <https://ff.unibl.org>; Учитељски факултет у Београду, <http://www.uf.bg.ac.rs>

предмети усмјерени на упознавање са методолошким појмовником и представљају студентима у могућој садржајној дубини и обиму практично цио истраживачки процес – од избора предмета и проблема истраживања, преко планирања истраживања и његове реализације, све до писања извјештаја о обављеном истраживању. Наизглед, методолошки концепти и процедуре врло су јасни и логично описују процес научног сазнавања. Ипак, у суштини, то је тако само из угла оних који већ имају драгоцјена искуства у истраживању, а из перспективе почетника у истраживању методологија почесто представља врло захтјевну, комплексну и нимало пријемчиву дисциплину великом броју студената (Papanastasiou, 2005).

Доказано је да изучавање методологије истраживања представља озбиљан проблем великом броју студената различитих друштвених наука, а на које све потешкоће студенти наилазе није довољно јасно пошто објављена истраживања доминантно приказују методолошке курсеве из угла наставе и наставника – како се шта предаје и презентује (Earley, 2014). Учење методологије вјероватно је нарочито захтјевно јер укључује изучавање дефиниција (појмова), али и процедура (Earley, 2014), или – да употријебимо Крејтволу терминологију – подразумева барем декларативно и процедурално знање (Krauthwohl, 2002). Уз то, методолошка знања морају имати функционалну вриједност, тј. ако кандидати не могу цјелисходно употриједити оно што су научили из методологије током израде неког свог (релативно) самосталног рада, тада је немогуће говорити о истраживачкој компетентности.

Утврђено је да је процес менторске подршке, савјетовања и вођења изузетно значајан за поспјешивање самоефикасности младих истраживача (Overal et al., 2011). Први истраживачки радови студената готово обавезно су менторисани, па је ментор посебно значајна особа у будућем истраживачком профилисању студената. Овдје се првенствено мисли на различите завршне радове које кандидати јавно бране, што је завршни предуслов за комплетирање основних, магистарских/мастер или докторских студија<sup>4</sup>. Јовановић и Вукић (2020) утврдиле су да је

4 Студенти још од прве студијске године из неких предмета имају задатке израде есеја, семинарских и других радова мањег обима. Ти радови углавном се раде самостално, без континуиране менторске подршке, мада професори свакако дају кандидатима сугестије, инструкције и повратне информације. Међутим, методолошке дисциплине углавном се не изучавају на самом почетку студија, јер је устаљено мишљење да је веома важно да прије

студентима посебно важна комуникација са менторима, те да нарочито цијене отвореност ментора за питања. Респонденти у том истраживању истакли су позитивна искуства о сарадњи с менторима, али ауторке истраживања указују на низ сегмената које је могуће и потребно побољшати у систему менторисања, попут изграђивања квалитетније комуникације, те његовања односа поштовања, разумијевања, повјерења итд. (Јовановић и Вукић, 2020). Професори менторству приступају различито, сагласно властитом искуству, компетентности, преференцијама, па и очекивањима од студената. Спектар менторских понашања је неограничен и у пракси извјесно постоје они припадници академског особља који пред студенте постављају врло захтјевне, можда и презахтјевне задатке и притом очекују велику самосталност у њиховој изради, али и они појединци који су далеко од таквих очекивања, без много амбиција да студентима дају *праве* истраживачке теме. Процес менторског вођења је неједнак, па поједини студенти добију менторе који прате и усмјеравају сваки њихов корак, који „воде” чак и превише, а неки се кандидати нађу у ситуацији да од ментора не добијају ни најмање инструкција о раду. Наравно, успостављање баланса између самосталности студената и њиховог вођења од стране ментора било би готово идеално стање. Менторисање није нешто што се посебно учи, па професори такве улоге обављају према властитом сензибилитету и плану, уз методе које процјењују као ефикасне.

Велики број радова бави се питањем истраживачких искустава и компетенција на трећем циклусу студија, тј. приликом израде доктората (Baltes et al., 2010; Lambie et al., 2013), али су доступна и истраживања која испитују релативно спор, али углавном континуирано прогресиван развој методолошких компетенција током основних студија у области друштвених наука (Boswell, 2014). Студенти основних студија често имају негативне ставове према курсевима који их припремају за реализацију истраживања (Papanastasiou, 2005), што не изненађује ако знамо да је идентификован мањак самопоуздања за истраживање и код студената докторских студија (Baltes et al., 2010). Студенти додипломских

---

упознавања са правцима и начинима истраживања студенти овладају основним појмовним научне области у којој се образују. Из угла тих чињеница ваља посматрати и процес израде радова студената током почетних година студија – методологија није изучавана, те ментори не могу имати високе захтјеве према студентима, нити им могу дати разумљиву и комплетну повратну информацију о раду.

студија имају снажне бинаризоване ставове, па они или веома „воле” или „мрзе” истраживања (Love et al., 2007). Притом, бројнију групу чине испитаници с негативним ставовима (Love et al., 2007). Позитивни ставови почетна су тачка развоја самопоуздања и ефикасности у процесу истраживања, док су негативни ставови озбиљна препрека за развој истраживачке компетентности. Ставови усмјеравају нашу активност, позитивни ставови нас мотивишу, шире нам интересовања, тако да ставови према методологији истраживачког рада и према истраживању уопште извјесно утичу на студентска постигнућа у учењу методологије. Утврђено је неколико фактора који сачињавају петодимензионални систем ставова према истраживању: анксиозност, позитивни ставови према истраживању, животна и професионална релевантност истраживања и комплексност истраживања (Papanastasiou, 2005). Међутим, истраживања показују да чак и пораст методолошких компетенција не значи нужно појаву позитивних ставова према истраживању (Sizemore & Lewandowski, 2009).

Студенти континуирано истичу присуство анксиозности у вези са методологијом, чак и у ситуацији кад им настава заиста понуди квалитетно учење (Kucukaydin & Gökalp, 2021). Неки аутори посебно су провјеравали природу и посљедице фактора који утичу на анксиозност (Papanastasiou & Zembylas, 2008). Утврђено је да перцепције студента дјелују на ниво анксиозности, па они кандидати који истраживање уочавају као значајно у свом будућем професионалном животу испољавају виши степен анксиозности, при чему оцјена коју студенти предвиђају да ће добити на испиту није предиктабилна за појаву анксиозности (Papanastasiou & Zembylas, 2008).

Два су основна методолошка типа истраживања у друштвеним наукама, па тиме и педагошким и с њима повезаним дисциплинама. У питању су квалитативна и квантитативна истраживања, уз могућност њиховог интерферирања. Методологије педагошких истраживања које су биле и још увијек су у широј употреби у земљама региона најчешће су усмјерене на квантитативна истраживања (нпр. Банђур и Поткоњак, 1999; Муџић, 1977), вјероватно јер су укупне процедуре реализације таквих истраживања, али и процјене њихове објективности, развијене и дефинисане онолико прецизно колико је то могуће у области друштвених наука. Осим тога, статистика је битан конституент таквих истраживања, што јесте потенцијални атрибут њихове егзактности. С

друге стране, употреба статистике у разумијевању појава и процеса (што је према Дилтају главни задатак друштвених наука) у неким ситуацијама није могућа или није довољно смислена. Да би се описале одређене појаве у васпитно-образовном амбијенту (нпр. начин на који дјеца комуницирају, њихова интересовања или потребе, процеси учења у којима учествују), понекад је много важније и корисније радити етнографска истраживања, анализу дискурса или употријебити неки поступак попут систематског посматрања који ће омогућити квалитетну дескрипцију у којој квантитативни подаци имају минорну улогу. У том смислу, квалитативна истраживања добијају све јасније мјесто, улогу и положај, што је евидентно већ из педагошке и методичке периодике публиковане у посљедњих двадесетак година. Наравно, посебна пажња у таквим истраживањима мора бити поклоњена релијабилности, па се очекује да истраживачи врше триангулацију кад год је то изводљиво (Halmi, 2005; Krippendorff, 2004; Vilig, 2016). Осим тога, квалитативна истраживања нису лишена статистичких показатеља (Krippendorff, 2004), али они у њима дефинитивно немају такав значај какав имају у квантитативним истраживањима.

Квантитативна методологија (заједно са статистиком) углавном је студентима један од најзахтјевнијих предмета, а као разлоге за то они издвајају: површну наставу, слабије повезивање теорије са праксом, непознатост са концептима и садржајем, као и њихову сложеност, стварање интегрисане, велике слике о истраживању у циљу потпуног разумијевања истраживања, негативне ставове према предмету (Murtonen & Lehtinen, 2003). Доказано је да побољшање знања из методологије не мора утицати на појаву позитивних ставова према истраживању (Sizemore & Lewandowski, 2009).

Студенти углавном исказују преференције према квалитативним истраживањима и испољавају веће самопоуздање у реализацији таквих истраживања (Baltes et al., 2010), док квантитативна истраживања стварају потешкоће већем броју студената, и то у свим њиховим сегментима (Ciarocco et al., 2012). Кад је ријеч о будућим васпитачима, али генерално и осталим наставницима који у жижи свог научног интересовања имају методичке области и предмете, квалитативна истраживања данас могу имати практичну, а нека од њих и теоријску вриједност. Услов за то је свакако веома добро познавање методологије квалитативних истраживања и њена студиозна, добро елаборирана и ваљана примјена.



Изучавање методологије квалитативних истраживања није без потешкоћа, па студенти указују на проблеме приликом прикупљања података, њихове анализе и интерпретације, израде извјештаја, као и истраживачког процеса у цијелости (Kalman, 2019).

Нека истраживања показују да је комбинација теорије и истраживачке праксе најбоља варијанта за развој добрих методолошких компетенција (Unrau & Beck, 2004), па је један од нарочито битних проблема са којима се студенти суочавају током изучавања методолошких дисциплина тај да они углавном ријетко примјењују методолошка знања и вјештине током учења, тако да не виде сврху и корисност стечених компетенција (Sizemore & Lewandowski, 2009; Тоцего, 2021). Дакле, обука је претежно теоријска, са недовољном практичном примјеном, па студенти имају потешкоћа почевши од израде прегледа литературе, преко структурисања и концептуализације истраживања (Тоцего, 2021). Такви резултати у потпуности одговарају стварном изучавању било које мултидимензионалне вјештине, каква је методолошка, јер је готово очигледно да непримијењена знања и недовољно вјежбом усавршене вјештине немају изгледа да се трајније задрже, нити постоје могућности да се ставе у функцију кад затреба.

## Које су основне методолошке компетенције?

Кардаш (Kardash, 2000) је за потребе свог истраживања дефинисала 14 основних истраживачких компетенција: разумијевање савремених концепата у научном пољу, употреба примарне литературе (чланци из часописа, нпр.), идентификовање истраживачких питања, дизајнирање експеримента или теоријско тестирање хипотезе, разумијевање важности контроле у истраживању, посматрање и прикупљање података, статистичка анализа података, интерпретација резултата у односу на хипотезу, реформулација хипотезе ако је потребно, повезивање резултата са широком сликом у истраживачком пољу, усмено презентовање резултата, писање истраживачког извјештаја / рада за објављивање и независно размишљање. У појединим наукама, методологије имају изражене специфичности које потичу из чињенице да се истраживања различитих феномена по природи ствари не могу реализовати на исти начин.

Респонденткиње су нешто слабије оцијениле своју вјештину да разумију концепте у научном пољу, као и вјештину да формулишу хипотезу од респондента (Kardash, 2000). Ипак, није утврђено да постоји сигурна повезаност између пола истраживача и њихових истраживачких компетенција пошто нека истраживања показују да је једнака мотивација жена и мушкараца да се баве истраживањима (Bailey, 1999), а друга истичу да мушки истраживачи позитивније перципирају истраживања (Oguan et al., 2014).

## Методологија истраживања

Циљ овог истраживања јесте процјена истраживачких компетенција студената мастер студија предшколског васпитања и образовања. Тим студентима методика васпитно-образовног рада, у чврстој спреси са предшколском педагогијом, представља област у којој су предмети њихове базичне струке. У истраживању је примијењена комбинована, квантитативно-квалитативна методологија. Истраживачко питање које смо поставили гласи: *Које истраживачке компетенције и у којој мјери су усвојене код студената мастер студија предшколског васпитања и образовања?* Истраживачко питање је за потребе упитника намијењеног студентима и питања за фокус-групну дискусију са наставницима операционализовано према истраживању Кардаш (2000), при чему смо изоставили двије вјештине/компетенције које имају значај у методологији педагошких истраживања, али се не инсистира на њиховој примјени приликом првих истраживачких радова кандидата (разумијевање важности контроле у истраживању и реформулација хипотезе ако је потребно), а додали ајтем који се тиче ставова (ставови према истраживањима, њиховој намјени и функцији). Упитник је испитаницима (33 студента другог циклуса) достављен у електронској форми почетком априла 2022. године. Прикупљање података упитником окончано је крајем априла 2022. године. Већина питања у упитнику била је скалног типа (Ликертов тип, са оцјенама 1–5, гдје 1 има најнижу, а 5 највишу вриједност). Скалне тврдње обухватиле су сегменте истраживачких компетенција. Обрада тих података укључила је рачунање фреквенција, процената, аритметичке средине ( $M$ ), и стандардне девијације ( $SD$ ). Након статистичке обраде података, сва питања су дискутована

са наставницима-менторима у оквиру два фокус-групна интервјуа, што је реализовано крајем маја и почетком јуна 2022. године. Акцент овог истраживања није био на добијању што прецизнијих квантитативних података (првенствено то није могло бити приоритизовано због величине оба подузорка, као и због недостатка претходних истраживања у истом/сличном високообразовном контексту), него на разумијевању и дескрипцији мишљења наших испитаника о изабраној теми.

### Контекст истраживања

Високо образовање васпитача у Црној Гори реализује се на Универзитету Црне Горе (УЦГ), јединој јавној високошколској установи у земљи. Након потписивања Болоњске декларације (прва акредитација Универзитета према новим правилима студија завршена је 2007. године), па све до 2017. године, будући васпитачи похађали су трогодишње основне студије, које су и даље довољан услов за рад у предшколским установама. Осим тога, имали су могућност да заврше и једногодишње специјалистичке студије, као и једногодишње магистарске студије (оба типа студија су постдипломског нивоа). До 2017. године оба нивоа студија за васпитаче била су примијењеног карактера. Закон о високом образовању Црне Горе из 2017. године предвидио је за већину студијских програма модел 3 + 2, што подразумева трогодишње основне и двогодишње мастер студије. Један од разлога за поменуту трансформацију био је тај да се више времена и пажње посвети изради завршног, мастер рада. Осим тога, комплетна вертикала образовања васпитача трансформисана је у академски тип студија, што би требало да додатно утиче на унапређење мастер рада, односно да допринесе томе да васпитачи на студијама мастер нивоа, између осталог, развију солидне истраживачке вјештине.

На бази измијењеног Закона о високом образовању из 2017. године дефинисан је одговарајући Статут Универзитета, а из Статута су проистекла Правила о студирању на мастер студијама, која детаљно и прецизно описују кораке у процедури пријаве, израде и одбране мастер рада. Након што кандидати одаберу тему и ментора, они попуњавају пријаву за мастер рад и већ током тог корака сусрећу се са рјешавањем методолошких питања. Пријава садржи следеће елементе: биографија кандидата; наслов рада и његово образложење; предмет истраживања; мотив

и циљ истраживања; преглед досадашњих истраживања / литературе из наведене области; хипотеза / истраживачко питање; методе; очекивани резултати истраживања и научни/умјетнички/стручни допринос; дискусија и закључак; структура рада; литература (в. Вучковић, 2021). У суштини, задатак кандидата јесте да у пријави наведе пројекат истраживања које има намјеру да реализује. Пошто је пријава заједничка за све студенте мастер студија на Универзитету, јасно је да називи појединих сегмената морају бити уопштенији и да специфичности одређених студијских области могу бити конкретизоване у тексту који кандидат уноси током попуњавања пријаве. Рецимо, у педагошким истраживањима (као и неким другим, наравно) посебну улогу има етичка димензија, која се детаљно описује у дијелу посвећеном методама, у коме се такође наводе одговарајуће технике, инструменти и прецизно описује истраживачки узорак. Сваки од сегмената пријаве додатно је образложен и у склопу сваког од њих дата су детаљна упутства која се тичу очекиваног садржаја и обима текста који кандидати уносе.<sup>5</sup>

Имајући на уму да студенти Студијског програма за предшколско васпитање и образовање полажу два испита који се тичу методологије педагошких истраживања, као и то да пишу радове мањег обима (есеје, семинарске и друге радове) из више других предмета, могло би се очекивати да су припремљени за израду мастер рада.

Ментор има изузетно важну улогу у цјелокупној процедури. У пријави је већ наведено да је попуњава кандидат у сарадњи са ментором. Осим тога, пријава не може бити уведена у процедуру без потпуне сагласности ментора. Иста је ситуација и са свим осталим корацима у процесу израде и одбране мастер рада – ментор учествује у свим активностима, пише извјештај о мастер раду и учествује у комисији за одбрану. С обзиром на то да је модел студија 3 + 2 постао практично доминантан на УЦГ, већи број професора има додатно оптерећење које се тиче менторства.

---

<sup>5</sup> Рецимо, у дијелу који се тиче прегледа досадашњих истраживања наведена је инструкција: Преглед досадашњих истраживања је наративан. Приказати стање у области науке/умјетности у вези са предметом истраживања и позвати се на најмање десет примарних референци на којима се истраживање базира, од тога минимум пет из последњих десет година. Обим текста је ≤ 6.000 карактера.

## Узорак истраживања

Узорак чине 33 студенткиње мастер програма за предшколско васпитање и образовање и 11 њихових професора-ментора. Узорак сачињавају искључиво испитанице, што је последица чињенице да студије за образовање васпитача већ годинама доминантно уписују особе женског пола (Vučković et al., 2023). Професори предају на првом и/или другом циклусу студија.

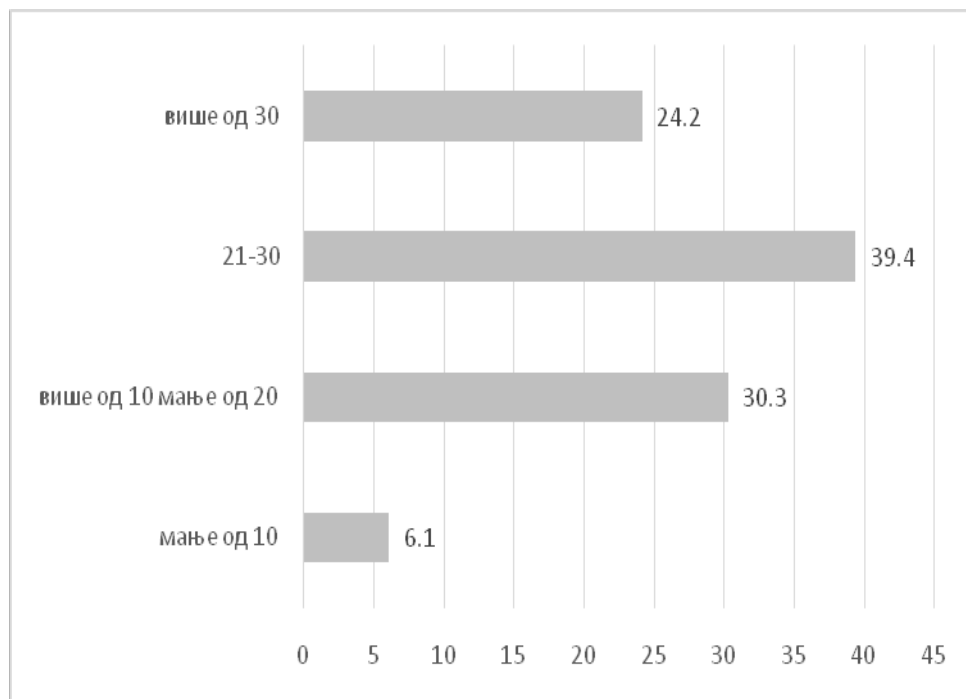
Студијски програм (СП) за предшколско васпитање и образовање на мастер студијама у студијској 2021/2022. години похађају кандидаткиње које су доминантно завршиле средње стручне школе (57,6% друштвено-хуманистичког и 9,1% природно-техничког усмјерења). Нешто мање од једне петине узорка (18,2%) има завршену гимназију, а 15,2% завршило је неки други тип средње школе.

## Резултати истраживања

Прво питање односило се на преференције истраживачке методологије. Скоро 80% испитаница предност је дало комбинованој методологији, свега 6% квантитативној, а 15% изабрало је квалитативну методологију, што је у сагласности с неким претходним истраживањима, нарочито у дијелу слабијих преференција према строго квантитативној методологији (Baltes et al., 2010; Murtonen & Lehtinen, 2003). Њихови ментори, ипак, имају корјенито другачију перцепцију кад је ријеч о овом, али и већини других питања. По процјени ментора, испитанице се нешто боље сналазе са врло једноставном квантитативном методологијом у којој се користе само основни статистички показатељи (фреквенције и проценти). Поред тога, ментори истичу да су студенти током студија углавном више радили на упознавању квантитативне методологије, што би требало да има утицаја и на њихове компетенције. Мишљење ментора је да студенти генерално не разумију методологију довољно добро, што кореспондира другим студијама (Earley, 2014). Илустративан је у том погледу више пута истакнути коментар професорке: *Та логика им још увијек није сасвим јасна. Можда је потребно вријеме и искуство, али мислим да би добро било изучавати – онолико колико се може – методологију од самог почетка студија*<sup>6</sup>.

6 Наведени су искључиво коментари са којима је сагласност изражена на нивоу цијеле групе која је учествовала у дискусији.

Скоро сви предметни програми на сваком нивоу студија предвиђају да студенти самостално пишу различите радове мањег обима. Ти радови дио су облика провјере знања, презентују се пред групом студената и професором и кандидати за њих добијају бодове који утичу на финалну оцјену из предмета. Графикон бр. 1 приказује по интервалима број радова који су наше респонденткиње написале током студија на првом и другом циклусу.



Графикон бр. 1: Број написаних самосталних радова током студија

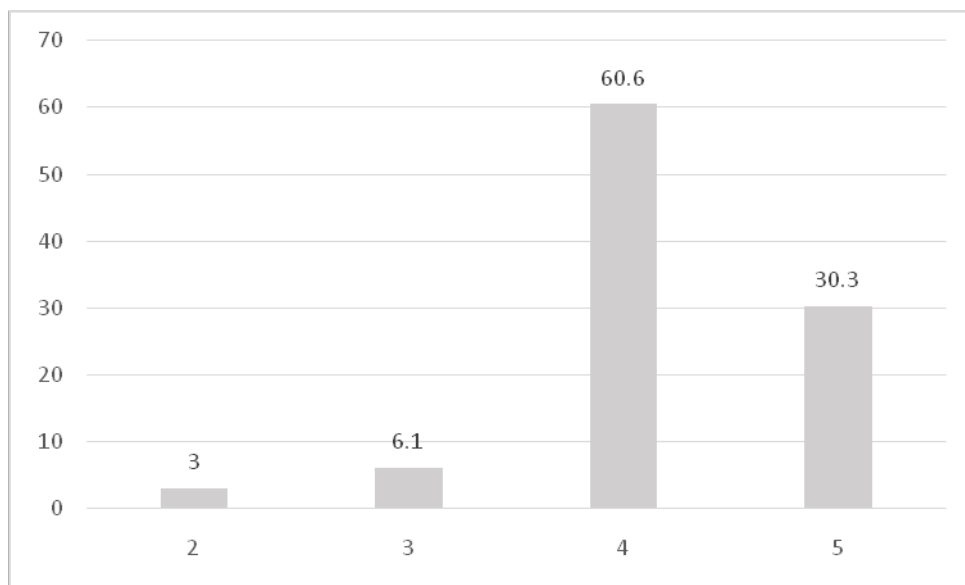
Број написаних радова, судећи по одговорима студенткиња, више је него довољан за развој истраживачких компетенција током првог и другог циклуса студија. Изнад 60% испитаница написало је више од двадесет радова. Наравно, важно је имати на уму да се ти радови по врсти и обиму много разликују између себе, па су рачунати и краћи есеји, али и дужи семинарски радови. Поред тога, курикулуми појединих предмета предвиђају израду таквих радова у тандему или мањој групи. У том смислу, сама организација рада током тих истраживања извјесно подлијеже свим оним мањкавостима које иначе могу пратити

такве активности уколико их наставник не предуприједи добро вођеним задацима. Овдје се првенствено мисли на то да може доћи до тога да само један члан тандема или групе заврши задатак за све.

Током фокус-групних интервјуа ментори су коментарисали те радове и њихов однос према методологији. Испитаница сматра да: *Није могуће предавати им на првој години комплексну методологију, јер је потребно да прије њеног изучавања изграде базични појмовник у области студија. Ипак, мислим да би било могуће неке сегменте методологије изучавати још од почетка студија. Ти радови које они пишу захтијевају познавање барем основних методолошких процедура.* Друга менторка, подржавајући претходно речено, истиче: *Методолошке елементе можда треба увести у различите предмете који припадају базичној струци. Мислим да би професори педагогије, дидактике, методика кроз предмете које предају могли да, рецимо, обраде са студентима теме у вези са: избором теме за истраживање, структуром академског текста, проналажењем литературе, правилним цитирањем итд.* Нарочиту важност ментори придају сљедећем: *Све што се учи из методологије мора бити примијењено да би дошло до потпуног разумијевања. Искључиво теоријски приступ не доприноси много разумијевању.* Идеје попут посљедње цитиране пронађене су и у другим истраживањима (Ungau & Beck, 2004).

Акцентат формалног образовања будућих васпитача је на теоријском и практичном учењу предмета које обједињује наставно-научна област методике васпитно-образовног рада, која је у чврстој спрези са предшколском педагогијом. Методичкој области иманентна је интердисциплинарност, па у њој интерферирају педагошко-психолошке науке са подручјима попут развоја говора, математичких појмова, те основних појмова у вези са природном и друштвеном средином, ликовне и музичке културе итд. Уз прожимање поменутих области, методичка перспектива подразумева континуирано повезивање теорије са праксом, а све то у функцији одговарања на питање: *Како?* У том питању кондензовано је централно и водеће методичко интересовање (Николић, 2006).

Сљедеће питање односи се на владање основним појмовником из области студија, а резултати су приказани на наредном графикону.



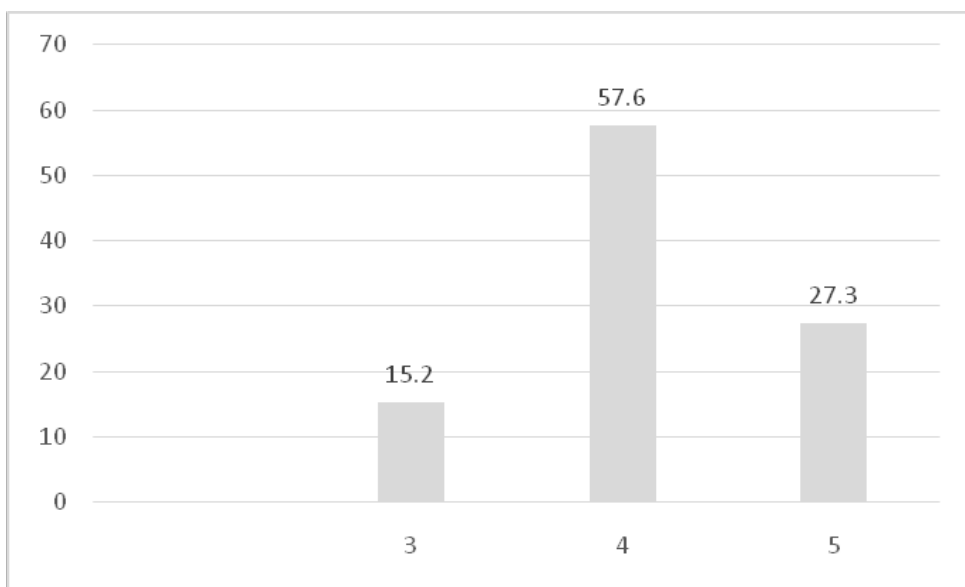
Графикон бр. 2: *Разумијевање научних појмова у области методика васпитно-образовног рада и предшколске педагогије*

Испитанице су исказале високо самопоуздање и њихова просјечна оцјена за разумијевање научних појмова у методичким областима и предшколској педагогији веома је висока ( $M = 4,18$ ), уз прилично ниску стандардну девијацију ( $CD = 0,68$ ). Ментори су истакли много више опреза у процјенама, о чему говоре коментари изнесени током фокус-групних интервјуа. Тако, професорица је рекла да: *На испиту знају градиво – макар тако изгледа – али се увијек изненадим кад их нпр. током наредног семестра питам нешто што је учено претходно. Не сјећају се тога најчешће. Мислим да је потребно да прође вријеме, па ће они кроз праксу поновити и утврдити доста тога. Њиховим теоријским знањем углавном нисам презадовољна. Друга испитаница сматра да: Они превише уче механички и то им „знање” кратко траје. Рекла бих да немају развијене вјештине учења.*

Једно од важних умијења за научноистраживачки рад јесте проналажење и употреба одговарајуће литературе, што је процесна вјештина која се усваја дуго и континуирано. Наиме, претраживање библиотечке литературе, трагање по „лабиринтима архива” или тражење литературе по „интернетским беспућима” дефинитивно јесте комплексно питање



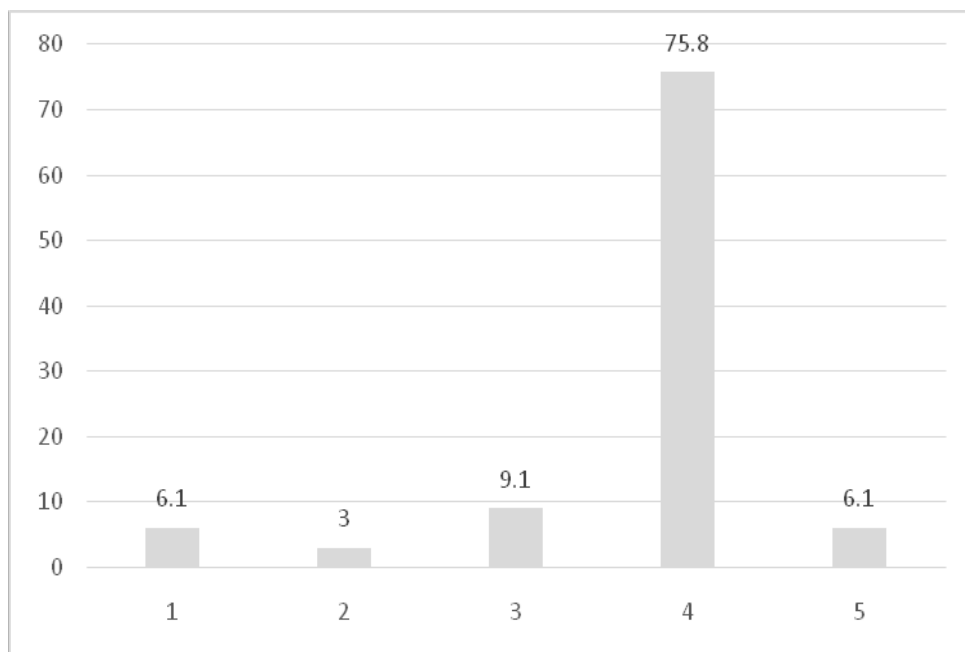
чак и за искусне истраживаче. Чињеница је да је за усвајање вјештина потребно вријеме, константан рад и упорност, али се очекује да студенти који завршавају други циклус студија имају већ развијене барем неке вјештине које су им потребне за избор одређене литературе коју ће користити у раду и на основу које ће креирати истраживање. Наредни графикон показује оцјене испитаница које се тичу њиховог умијећа да пронађу и употријебе примарну литературу, дакле радове (серијске или монографске публикације, књиге студијског карактера и сл.) који презентују резултате истраживања.



Графикон бр. 3: Проналажење и ефикасна употреба примарне литературе

Испитанице су додијелиле себи високе оцјене са благим распршењем података ( $M = 4,12$  и  $СД = 0,65$ ). Ако би такве оцјене биле објективне, тада би заиста било оправдано тврдити да су студенткиње из овог узорка сасвим спремне за реализацију предвиђеног истраживања у функцији израде мастер рада у дијелу који се тиче припреме и употребе претходних истраживања. Ментори су, ипак, много скромнији у процјенама. Сагласни су с наредним мишљењем: *Немају изграђене вјештине тражења литературе. Навикли су да им све сервирамо и онда траже да им шаљемо литературу. Мада, морам признати да им*

то сад нешто боље иде него прије неколико година. Интернет им је постао јаснији и вјештији су у употреби претраживача. Осим тога, према изјави професора: Некад ми се чини да цитирају тек тако, реда ради, без стварног ослањања на оно што је битно за њихову тему. Понекад желе да сву литературу сведу на два-три извора која су им доступна и разумљива. Уопште узевши, процјена са којом су саговорници сагласни јесте: Студенти су прилично инертни кад је претраживање литературе у питању. Ваљда су навикли да уче са слајдова, из скраћених скрипата, неког препричаног материјала. Ријетко који студент има навике служења књигом или неким другим материјалом тог типа. Други је проблем што они некад не умију да процијене релевантност извора. Менторка сматра да: Најтежи дио пријаве теме им је Преглед досадашње литературе. Некако не разумију, чини ми се, ни која је сврха тога, нити у ком облику би требало написати тај дио. Уопште узевши, тај сегмент најслабије ураде, уз методе и хипотезе, у чему такође нису вјешти. Мишљења ментора сличнија су резултатима претходних истраживања од процјена студенткиња (Тоquero, 2021).

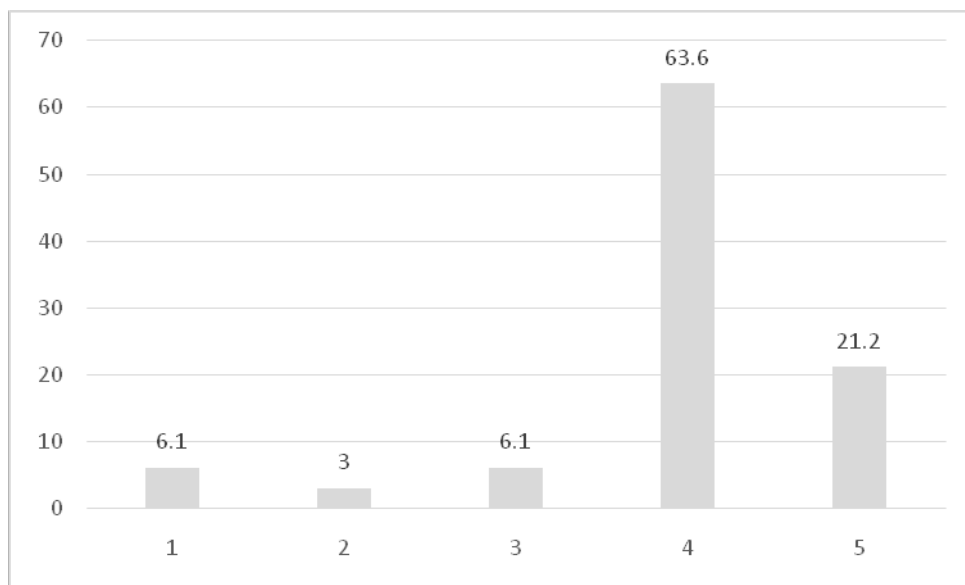


Графикон бр. 4: Идентификовање истраживачких питања и хипотеза у истраживању

Постављање истраживачких питања и хипотеза представља прилично захтјеван задатак, нарочито за неискусне истраживаче. Добро постављено питање и/или истраживачка претпоставка говоре менторима да су кандидати на добром путу и да разумију логику научноистраживачког рада. Графикон бр. 4 приказује оцјене студената које се односе на оспособљеност за постављање истраживачких питања и хипотеза.

Испитанице су за ово питање дале нешто ниже оцјене у односу на сва остала питања. Просјечна вриједност је  $M = 3,73$ , уз нешто израженију дисперзију резултата у поређењу са претходним питањима, тј.  $SD = 0,88$ . Ови одговори вјероватно су ближе објективној процјени, нарочито с обзиром на то да су и сагласнији са виђењима њихових ментора, који су потпуно убијеђени да студенти немају довољно вјештине за постављање истраживачких питања нити хипотеза. Илустративно је мишљење професорке: *Покушавам да објасним то питање на најједноставнији начин. Кад замолим њих за примјере, схватим да то моје једноставно објашњење није довољно.* Друга професорка истиче: *Хипотезе они уопште не разумију, па их често тако рогобатно формулишу да ни њима самима није јасно шта су хтјели да кажу. Мислим да је добар дио проблема у томе што се методологија учи више теоријски и што се научено ријетко примјењује. Једноставно, они из методологије морају имати много више практичних вјежбања. Сваки сегмент морају вјежбати.*

Прије било ког истраживања пише се и припрема истраживачки пројекат, који представља цјелокупан дизајн истраживања, од предмета и проблема истраживања, преко циљева, задатака и хипотеза, све до очекиваних резултата и могућих мањкавости методологије. Дизајнирање истраживања стога представља крајње озбиљан задатак, од чијег успјешног рјешења зависе сви даљи кораци. Истраживачки пројекат за наше испитанике садржан је у пријави теме мастер рада, о којој је било ријечи у одјељку *Контекст истраживања* у овом раду. Свјесни чињенице да израда пројекта и писање мастер рада представља захтјеван задатак, на Филозофском факултету професори су одржали серију онлајн предавања посвећених различитим питањима из домена методологије истраживања, а прво предавање управо је намијењено попуњавању пријаве мастер рада (Вучковић, 2021). Наредни графикон приказује самопроцјене студенткиња о њиховим компетенцијама дизајнирања истраживања.

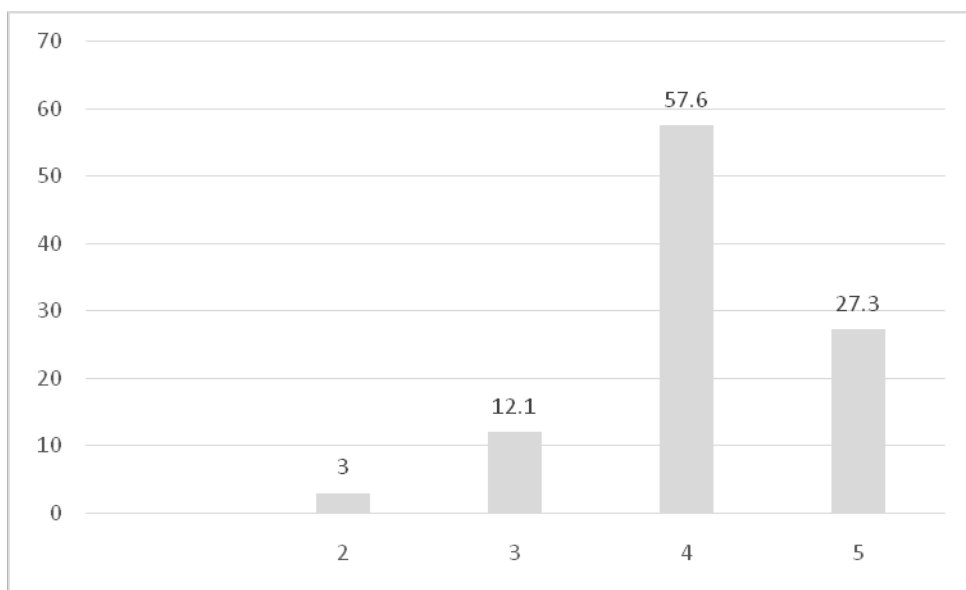


Графикон бр. 5: Дизајнирање истраживања

Просјечна вриједност одговора испитаница износи  $M = 3,91$ , а стандардно одступање је близу величине скалног интервала, тј.  $SD = 0,98$ . Иако ове оцјене нису највеће добијене у овом истраживању, сматрамо их прилично високима. Судећи по њима, студенти готово да не би имали потешкоћа у вези са попуњавањем пријаве, што у пракси ипак није случај. Менторка истиче: *Пријава је сама по себи комплексна. Код првих неколико кандидата и мени је требало да читам инструкције дате у тексту пријаве више пута како бих до краја разумјела шта се тражи. Сад мислим да је студентима попуњавање пријаве вишеструко корисно, јер је добро попуњена пријава одличан путоказ за истраживање.* Осим тога, док попуњавају пријаву, много тога кандидати провјежбају, попут, нпр., проналажења литературе. Друга професорка истиче: *Студенти су некад одговорни, али више пута неодговорни. Рецимо, упишем шта би требало кориговати, они ми врате пријаву за сат времена као да су све поправили. Наравно, није то било могуће урадити за тако кратко вријеме.* Испитаница је истакла сљедеће: *Студенти очекују да им ментори све заврше или да уопште не прегледају и не читају то што они пишу. То је поразно за све нас. Чини ми се да су некако нестале оне темељне вриједности академске заједнице,*

међу којима је и однос према истраживањима. Нарочито позитивне и сагласне реакције осталих изазвао је наредни резон професорке: *Моје искуство показује да студенти имају обрнуто виђење методологије и предмета истраживања. Они, да појасним, често мисле да је методологија „старија” од предмета и проблема истраживања, на постављају исту методолошку концепцију за различите проблеме. Мој закључак из тога јесте да они не разумију довољно сами процес научног сазнавања. У томе је кључни проблем.*

Приликом многих педагошких истраживања употребљавају се различите методе, технике и истраживачки инструменти, а за нека истраживања користе се батерије инструмената и врши се комбиновање других методолошких елемената. Графиконом бр. 6 приказане су оцјене испитаница које се односе на употребу метода, техника и инструмената истраживања.

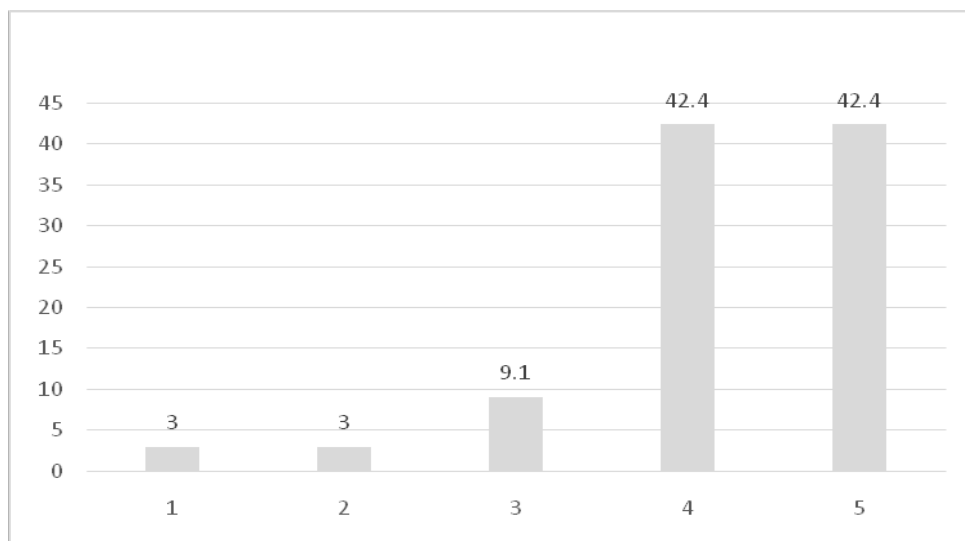


Графикон бр. 6: *Употреба метода, техника и инструмената*

Испитанице сматрају да су успјешне у употреби истраживачких метода, техника и инструмената ( $M = 4,1$ , при  $SD = 0,72$ ). Имајући на уму број радова (есеја, семинарских итд.) које су студенткиње написале током студија, таква процјена не би морала нужно бити субјективна. Ипак,

професори нису толико похвални кад је ријеч о овом питању. Професорка истиче сљедеће: *Тај дио с методама се некако формално схвата, углавном пишу једно те исто за најразличитије теме.* Осим тога, како каже једна од менторки: *Студенти најчешће користе анкете, некад скале или чек-листе, а питањима не обухвате све сегменте које би требало. Ти им инструменти и јесу најлакши на почетку, али се плашим да се тако комплетна методологија превиише поједностављује. Радови превиише личе један на други, чак и кад нису преписани. Има ту опреза, јасно је, то је посљедица неискуства. Ипак, ако сваки истраживачки проблем провјеравамо на исти или сличан начин, то је прилично формализовање које указује на суштинско неразумијевање пута научног сазнања.*

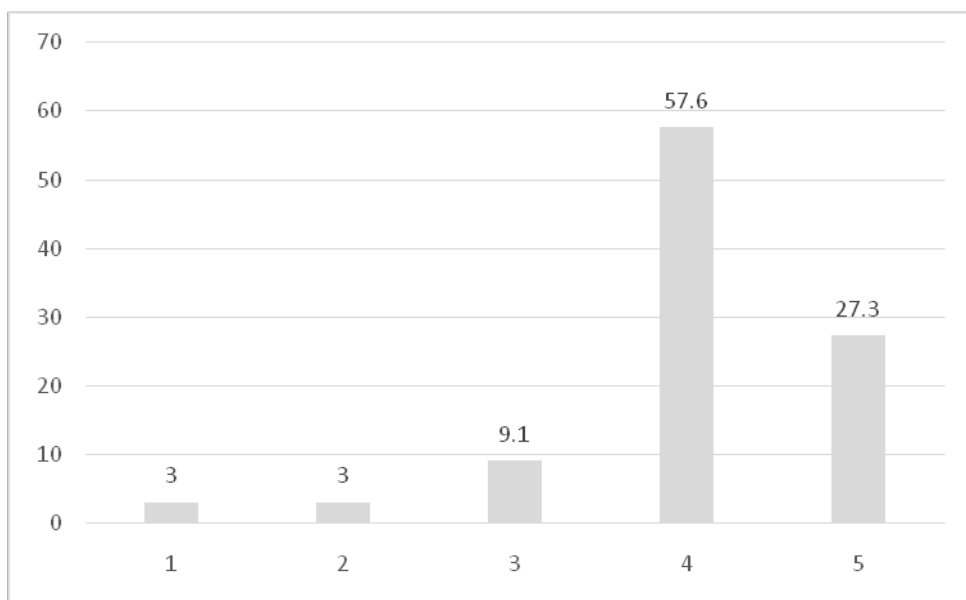
У квантитативним истраживањима изражена је улога статистике. У Наставном плану СП Предшколско васпитање и образовање постоји предмет Статистика, који би требало да припреми студенте за примјену неких основних статистичких мјера и показатеља. Наравно, статистички поступци не могу бити довољно добро проучени у оквиру само једног једносеместралног предмета, али је очекивано да су студенти довољно компетентни да податке из својих релативно једноставних истраживања обраде уз помоћ базичне статистике. Наредни графикон приказује податке о томе колико су студенткиње вјеште са статистичком обрадом података према њиховој самопроцјени.



Графикон бр. 7: Статистичка анализа података

Испитанице су и у вези са овим питањем самоувјерене и њихова просјечна оцјена је  $M = 4,18$ , уз стандардну девијацију  $SD = 0,95$ . Оне, дакле, сматрају да су веома добро оспособљене за статистичку обраду података, што није и утисак њихових ментора. Менторка истиче: *Могу да обраде фреквенције и процене, за даље нисам сигурна. Такође, углавном добро графички прикажу податке.* Поред тога, друга респонденткиња из групе професора сматра сљедеће: *Они су током студија направили само увод у статистику. Тешко да могу да раде озбиљније статистичке анализе.*

Темељна сврха интерпретације резултата добијених истраживањем тиче се тестирања хипотезе или одговарања на постављено истраживачко питање, па се у овој фази сви добијени подаци посматрају у односу на хипотезу. Наредни графикон приказује оспособљеност кандидаткиња да врше интерпретацију.

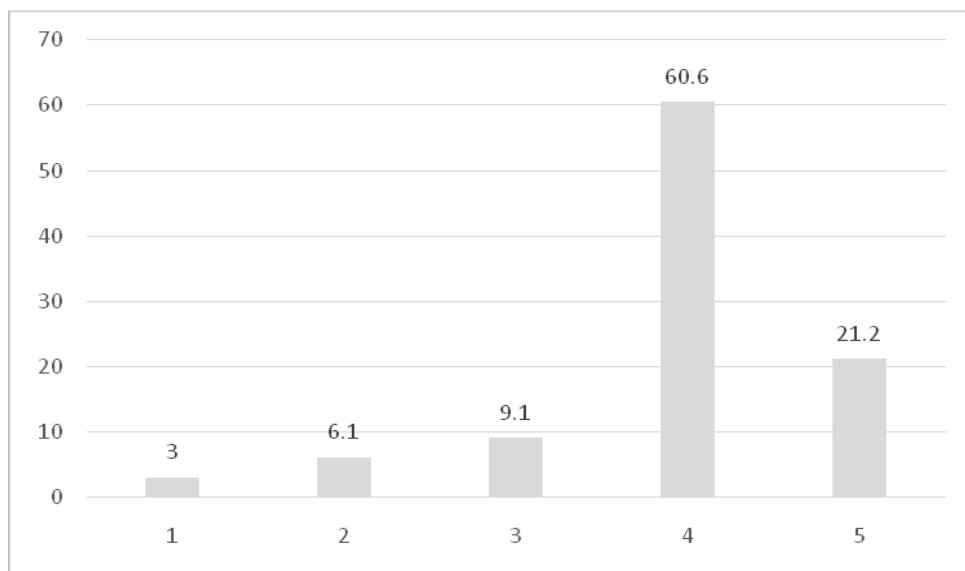


Графикон бр. 8: *Интерпретација резултата*

Средња вриједност самопројене испитаница износи  $M = 4,03$  и  $SD = 0,88$ . Та би оцјена требало да укаже на врло развијене вјештине испитаница у вези са интерпретацијом резултата, те дискусијом кроз коју се даје: а) финални суд о прихваћености или одбачености хипотезе

или б) одговор на постављено истраживачко питање. Међутим, ментори немају ни изблиза тако повољно мишљење. Професорка истиче: *Понекад студент потпуно заборави хипотезу, као да је није ни поставио. Једноставно, након што је постављена хипотеза, нема више враћања на њу. То говори да они понекад суштински не разумију чему хипотеза служи.* Осим тога, како каже друга респонденткиња: *Проблем је у томе што они током интерпретације посматрају своје истраживање готово независно од почетних кључних појмова, попут циљева, задатака, хипотеза, питања. Имам утисак да тај дио напишу формално, а да само истраживање, од почетка до краја, неријетко иде другим током. Промјене у току истраживања нису недозвољене, свакако, али би кандидати све вријеме морали да имају на уму полазне тачке саопштене у виду циљева, задатака, хипотеза и питања.*

Свако истраживање почиње прегледом дотадашњих релевантних истраживања реализованих у вези са изабраним предметом и истраживачким проблемом. На крају, током приказа резултата новог истраживања, резултате би требало лоцирати у корпус укупних сазнања, тј. повезати их са онима добијеним током претходних истраживања. Одговоре на питање о интерпретацији резултата приказује графикон бр. 9.

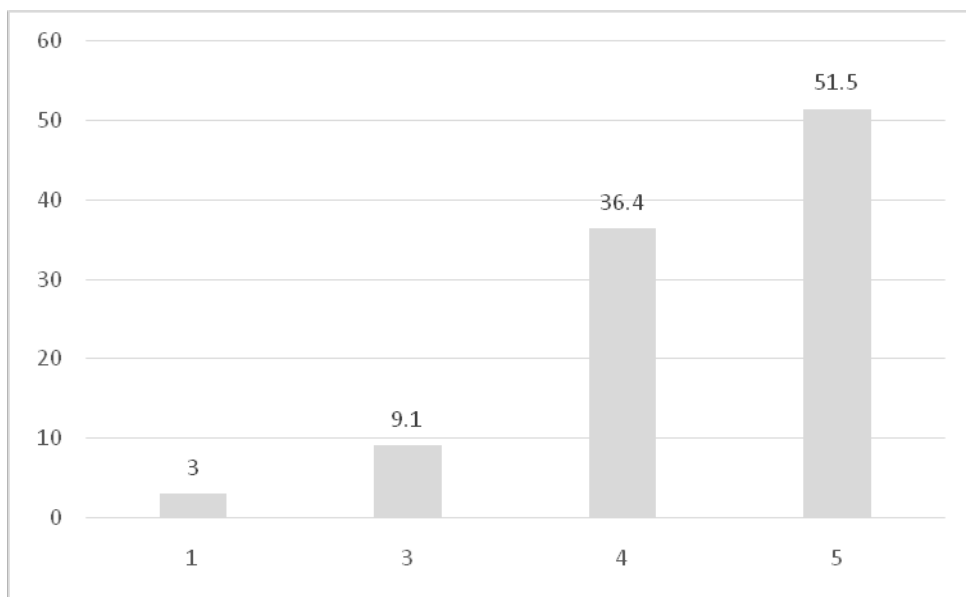


Графикон бр. 9: Повезивање резултата са широм сликом у научноистраживачком пољу



Средња оцјена испитаница за процјену тврдње нешто је испод четири ( $M = 3,91$ ), уз  $SD = 0,91$ . Респонденткиње су самокритичније у погледу интерпретације резултата у односу на остале вјештине. Њихови ментори су знатно критичнији: *Резултати остају неповезани, дефинитивно. Приказује се само обављено истраживање, а врло ријетко се повезује са нечим што већ постоји.* Поред наведеног, професорка истиче: *Мислим да је то захтјевно за студенте овог нивоа (мастер) студија. На мастеру можемо, према мом искуству, савладати само основне методолошке процедуре, а финије, рафинираније вјештине остају за даљи рад током праксе или докторских студија. Повезивање резултата са широм сликом у истраживачком пољу свакако припада тим деликатнијим методолошким вјештинама.*

Мастер радови, као и неки други истраживачки радови презентују се усмено. Графикон бр. 10 приказује процјену оспособљености наших респонденткиња да усмено презентују истраживање.

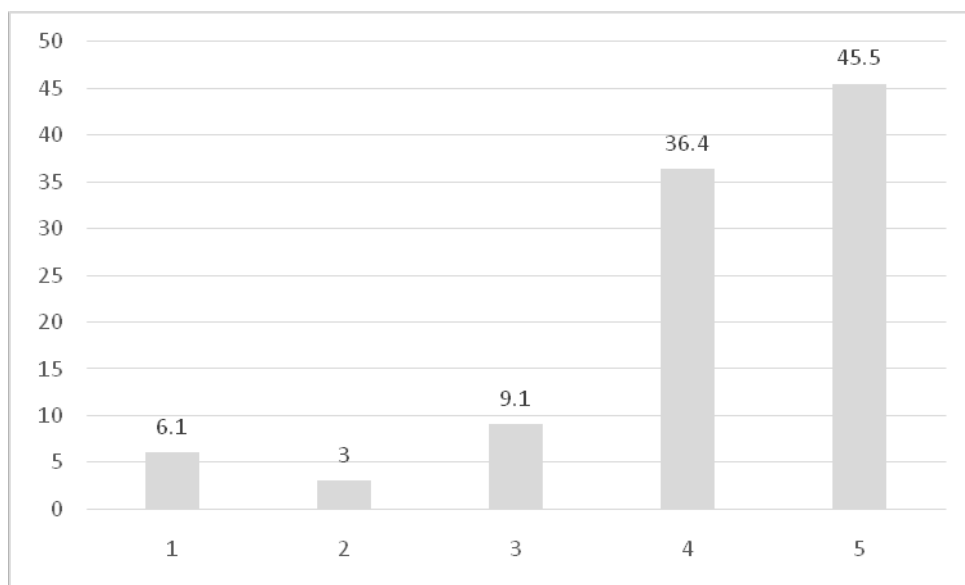


Графикон бр. 10: Усмено презентовање резултата

Оцјене кандидаткиња изражено су високе, па је  $M = 4,33$ , а  $SD = 0,89$ . Интересантно је да и њихови ментори имају охрабрујућу перцепцију ове вјештине, јер су сагласни са наредним коментаром: *Усмено*

презентују веома добро, неки чак и одлично. Имају времена да то припреме, лијепо баратају програмима за израду презентација. Некад ме заиста одушеве како то раде. Друга испитаница истиче: Претходних година је доста урађено на питању презентацијских и комуникацијских вјештина, тако да су у великом броју наши мастеранти успјешни у презентовању. Знају да говоре лијепо и убједљиво. То заиста цијеним, јер је њихова професија наставничка и очекује се да одлично говоре.

Уз усмено презентовање, изузетно је важно и писање рада, па је наредним графиконом приказана дистрибуција оцјена на питање које се односи на писану израду извјештаја о истраживању.

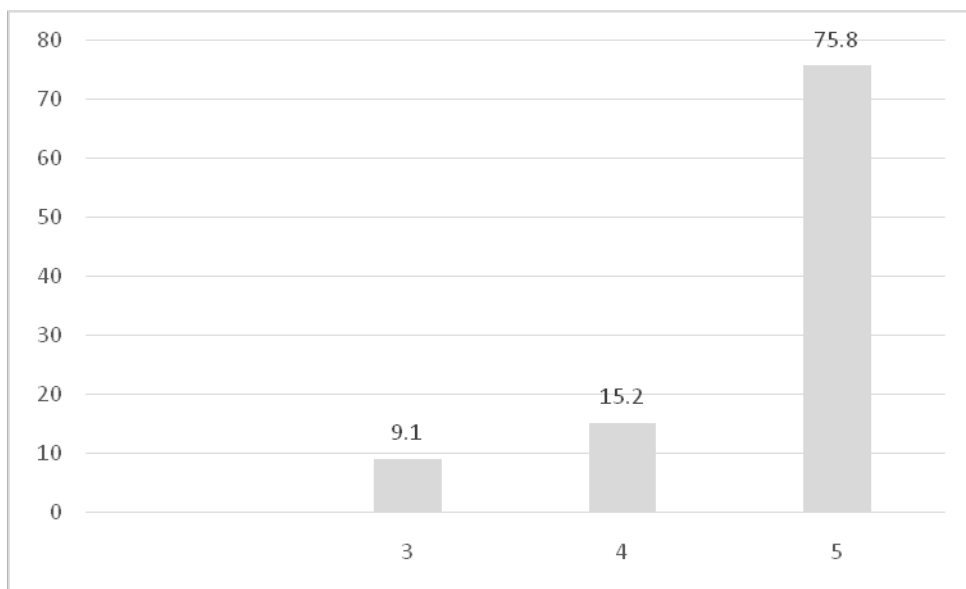


Графикон бр. 11: Писање извјештаја о истраживању

Средња оцјена нешто је нижа него за усмену презентацију, па је  $M = 4,12$ , уз стандардно одступање  $SD = 1,11$ . Уз све остале вјештине, за израду извјештаја о обављеном истраживању важно је академско писање, а наше испитанице – судећи према броју написаних радова мањег обима – имају сасвим довољно искуства. Професори су битно строжи у процјенама. Они сматрају да кандидати уопште, па и они са мастер студија СП Предшколско васпитање и образовање, немају довољно вјештине у академском писању. Неријетко се у радовима наилази

на неправилно цитирање и парафразирање, на недовољну повезаност дијелова текста, па чак и на неочекиване граматичке и правописне мањкавости. Уз то, професорка истиче: *Студенти неријетко не исправе оно на шта им ментор укаже. Могуће је да неке сугестије не разумију у потпуности, али је некад сигурно у питању и нестрпљење. Сви они желе да што прије окончају писање и да приступе усменој одбрани рада. Логично је то, али сматрам да је изузетно важно да развију и стрпљење, посвећеност и одговорност, што подразумева темељно исправљање свих погрешака.*

Критичко мишљење очекивани је и жељени исход и компетенција универзитетских курикулума. Графикон бр. 12 приказује самопроцјене наших испитаница у вези с тим.

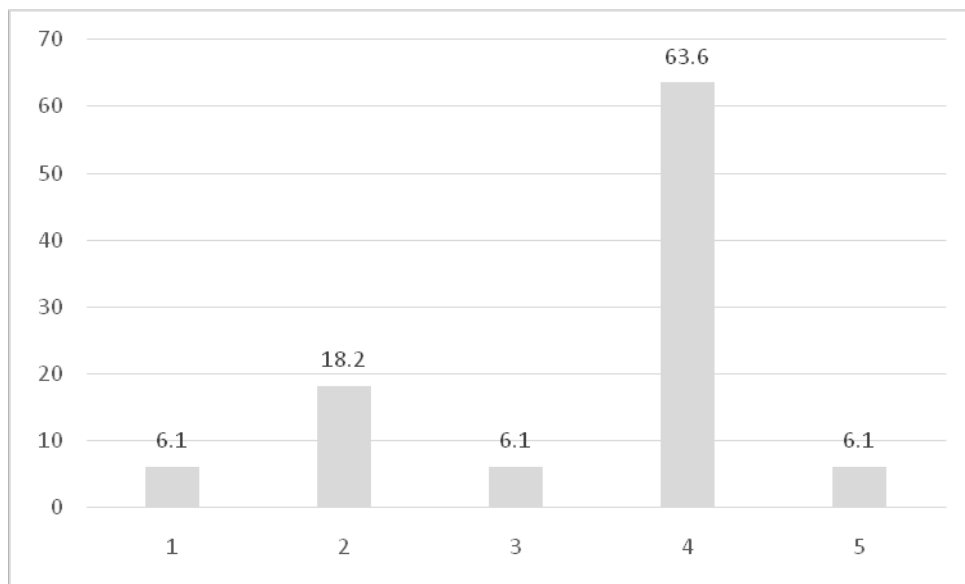


Графикон бр. 12: *Критичко и независно размишљање*

Респонденткиње су процијениле да у погледу ове вјештине имају одлична постигнућа. Аритметичка средина тежи максималној вриједности ( $M = 4,67$ ), а стандардно одступање у износу  $СД = 0,64$  указује на малу распршеност оцјена. Судаћи према тим подацима, студенткиње су спремне да се баве и научноистраживачким радом. Њихови ментори, ипак, нису толико убијеђени да су критичке мисаоне вјештине код студената довољно развијене. Рецимо, професорка сматра сљедеће: *Мисле*

они, не могу да кажем да то не раде, али то је мишљење више резултат неког здраворазумског резонувања и искуствених ситуација, а мало кад је укључено неко теоријско питање или концепт. Чини ми се да им треба још много рада и вјежбе да би суштински разумјели како истраживања функционишу, како их повезујемо са теоријама и другим резултатима.

Графикон бр. 13 приказује ставове испитаница према истраживањима.



Графикон бр. 13: Ставови према истраживањима

Студенткиње у просјеку имају готово позитивне ставове према истраживањима, о чему говори  $M = 3,45$ , уз  $SD = 1,06$ . Идентификоване су и оне респонденткиње које су исказале екстремно негативне ставове (двје испитанице обиљежиле су оцјену „1”, а шест их је означило „2”). Већи је број оних студенткиња које имају позитивне ставове, за разлику од неких претходних студија (Love et al., 2007). Ментори су опрезно коментарисали ово питање. Испитаница истиче: *Нисам сигурна да су им ставови позитивни, јер су то ипак радови који представљају обавезу, а познато је да студенти не воле превише обавезе. Поред тога, студенти су везани роковима, што им ствара додатни притисак. Те им рокове задају Правила студирања, а не професори. Прилично је незгодно уклопити различите истраживачке радове у идентичне рокове.*

## Закључци

Ово истраживање показало је да наши респонденти из подузорка професора сматрају да студенти методологију истраживања не разумију у потребној мјери – они имају неку врсту обрнутог виђења односа између методологије (као система научних путева којима се нешто сазнаје) и предмета, тј. проблема истраживања (као онога што се сазнаје). Процес у реалности тече тако да се у односу на изабрани истраживачки феномен брижљиво и студиозно креира и гради одговарајућа методолошка апаратура. Наши испитаници из реда ментора процјењују да се из радова студената исказује виђење потпуно супротног смјера, па се методологија схвата као готово непромјенљива, а проблем истраживања уклапа се у такав задати методолошки амбијент, што суштински значи да се проблем истраживања укалупљује у методолошки оквир који се мало или нимало прилагођава томе што се жели сазнати. С обзиром на такву перспективу, наставници не сматрају да су студенти довољно оспособљени за истраживања. Наставници нису нарочито задовољни начином на који студенти примјењују методологију, како врше истраживања и пишу извјештаје и радове о њима, што су резултати сагласни са истраживањима која смо истакли у теоријском дијелу рада.

Студентикиње мастер студија самопроцијениле су истраживачке вјештине врло високим оцјенама и тако исказале велико самопоуздање, па су њихови одговори опонентни резултатима истраживања цитираних у теоријским основама овог рада. Разлике између њихових оцјена и мишљења њихових ментора изражене су по свим процјењиваним тврдњама. Те дискрепанце немају вриједност статистичке сигнификативности, коју нисмо тестирали, рачунајући на бројчано неуједначене подузорке и различите технике испитивања. Ипак, те разлике сматрамо значајнима јер убједљиво саопштавају да студенти и професори немају консензус у погледу студентских вјештина научноистраживачког рада.

Узмемо ли у обзир резултате претходних истраживања, која редом указују на чињеницу да методологија научноистраживачког рада представља нарочито захтјевну област за студенте свих нивоа студија, али и наше резултате, посебно оне добијене од професора-ментора, које – уз велико уважавање мишљења студената – морамо маркирати као

компетентније интерлокуторе за ову тему, препоруке нашег истраживања су следеће:

– Од почетних година основних студија кандидате би требало постепено уводити у научноистраживачки рад у оном обиму који је могућ. Почетни радови могу бити рађени групно, у тимовима или тандемима, у циљу избјегавања преоптерећења студената, али је веома важно одговарајућим инструкцијама постићи ангажовање свих чланова групе, тима или тандема.

– Методологија научноистраживачког рада захтијева свеобухватнију и комплекснију заступљеност током академских студија. Поред нужног постојања предмета под тим или сличним називом, важно би било да још неки предмети (у случају студија за васпитаче то би требало да буду методичке дисциплине, дидактика и предшколска педагогија) укључе у садржаје теме или активности које се тичу конкретних истраживања. Учење методологије истраживања као посебног предмета добро би било припремити тиме што би предмети уже струке (дидактика, методике и предшколска педагогија) укључили неке од једноставнијих методолошких појмова.

– Теоријске приступе изучавању методологије нужно је комплементирати практичним радом. Тек кад студенти од почетка до краја заврше неко истраживање, они могу имати цјелокупну слику о процесу.

Ограничења овог истраживања проистичу из чињенице да су оба подузорка (студената и наставника) малобројна, те није било могуће примијенити прецизније статистичке показатеље. С обзиром на то да је подузорок наставника-ментора нарочито малобројан, употребили смо различите технике испитивања – за студенте упитник, за наставнике фокус-групни интервју. Употреба различитих истраживачких техника условила је немогућност статистичког упоређивања добијених одговора испитаника. Осим тога, ова дескрипција процјена испитаника о истраживачким компетенцијама тиче се искључиво „крупних” питања методологије (преглед литературе, избор метода, постављање хипотеза итд.), а јасно је да комплексна методолошка компетенција подразумијева читав низ деликатних и рафинираних вјештина које нису могле бити разматране у раду овог обима.

## Литература

- Bailey, J. G. (1999). Academics' Motivation and Self-efficacy for Teaching and Research. *Higher Education Research & Development*, 18(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/0729436990180305>
- Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., & Weltzer-Ward, L. (2010). Students Research Self-Efficacy During Online Doctoral Research Courses. *Contemporary Issues In Education Research*, 3(2), 51–57. <https://doi.org/10.19030/cier.v3i3.187>
- Boswell, S. S. (2014). Change In Undergraduates' Research Self-Efficacy: A Pilot Study. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4(4), 89–96.
- Ciarocco, N. J., Lewandowski, G. W., Jr., & Van Volkom, M. (2012). The Impact of a Multifaceted Approach to Teaching Research Methods on Students' Attitudes. *Teaching of Psychology*, 40(1), 20–25. <https://doi.org/10.1177/0098628312465859>
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242–253. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860105>
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Kalman, M. (2019). “It requires interest, time, patience and struggle”: novice researchers' perspectives on and experiences of the qualitative research journey. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 341–377. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.4483>
- Kardash, C. A. M. (2000). Evaluation of an Undergraduate Research Experience: Perceptions of Undergraduate Interns and Their Faculty Mentors. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 191–201. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.1.191>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Krippendorff, K. H. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Kucukaydin, M. A., & Gökalp, Z. Ş. (2021). Effect of a research methodology course on prospective teachers' research anxiety and self-efficacy.

- Research in Pedagogy*, 11(2), 557–571. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102557A>
- Lambie, G. W., Hayes, B. G., Griffith, C., Limberg, D., & Mullen, P. R. (2013). An Exploratory Investigation of the Research Self-Efficacy, Interest in Research, and Research Knowledge of Ph.D. in Education Students. *Innovative Higher Education*, 39(2): 139–153. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9264-1>
- Love, K. M., Bahner, A. D., Jones, L. N., & Nilsson, J. E. (2007). An Investigation of Early Research Experience and Research Self-Efficacy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(3), 314–320. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.3.314>
- Maksimović, J., & Osmanović, J. (2018). Reflective practice as a changing factor of teaching quality. *Research in Pedagogy*, 8(2), 172–189. <https://doi.org/10.17810/2015.82>
- Murtonen, M., & Lehtinen, E. (2003). Difficulties Experienced by Education and Sociology Students in Quantitative Methods Courses. *Studies in Higher Education*, 28(2), 171–185. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058064>
- Mužić, V. (1977). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Svjetlost.
- Oguan, F. E. Jr., Bernal, M. M., & Pinca, M. C. D. (2014). Attitude and Anxiety towards Research, Its Influence on the Students' Achievement in the Course. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(4): 165–172. <https://doi.org/10.12691/education-4-6-7>
- Overall, N. C., Deane, K. L., & Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 791–805. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.535508>
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2008). Anxiety in undergraduate research methods courses: its nature and implications. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 155–167. <https://doi.org/10.1080/17437270802124616>
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the 'Attitudes Toward Research' scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16–26. <https://doi.org/10.1037/t64085-000>
- RF CDC – *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (2018). Context, concepts and model (volume 1). Council of Europe.



- Sizemore, O. J., & Lewandowski, G. W. Jr. (2009). Learning Might Not Equal Liking: Research Methods Course Changes Knowledge but Not Attitudes. *Teaching of Psychology*, 36(2), 90–95. <https://doi.org/10.1080/00986280902739727>
- Toquero, C. M. D. (2021). “Real-world:” preservice teachers’ research competence and research difficulties in action research. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(1), 126–148. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2019-0060>
- Unrau, Y. A., & Beck, A. R. (2004). Increasing Research Self-Efficacy Among Students in Professional Academic Programs. *Innovative Higher Education*, 28(1), 187–204. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000015107.51904.95>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. (R. Krstanović, prev.), Clio.
- Vučković, D., Mićanović, V., & Novović, T. (2023). Teacher Education in Montenegro: Current state, challenges and perspectives. In: M. Kowalczyk-Wałędzia, R. A. Valeeva, M. Sablić & I. Menter (Eds.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 295–330). Palgrave MacMillan.
- Zorić, V., & Vučković, D. (2019). Teacher education in Montenegro. In: K. G. Karras and C.C. Wolhuter (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 473–490). HM Studies and Publishing.
- Бањур, В., и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Савез педагошких друштава Југославије.
- Бранковић Д. (2011). Рефлективно учење у развоју професионалних компетенција наставника. У: Н. Поткоњак (Ур.), *Годишњак Српске академије образовања* (стр. 149–164). Српска академија образовања.
- Вучковић, Д. (2021, 12. новембар). *Како правилно попунити пријаву мастер рада?* (Видео-запис) <https://www.ucg.ac.me/objava/blog/1275/objava/128221-predavanje-o-popunjavanje-prijave-master-rada-prof-dr-dijane-vuckovic>
- Јовановић, М., и Вукић, Т. (2020). Комуникациони аспект менторског односа у високошколском образовању. *Настава и васпитање*, 69(1), 51–69. <https://doi.org/10.5937/nasvas2001051J>
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић, К. (2019). Наставник у глобалној Агенди 2030 – Значај, улога и професионални развој. *Настава и васпитање*, 68(2), 143–158. <https://doi.org/10.5937/nasvas1902143P>

Станчић, М. С., Радуловић, Л. Р., и Јовановић-Милановић, О. С. (2022). Зашто (не) истраживати сопствену праксу: перспектива практичара у образовању. *Иновације у настави*, 35(2), 16–29. <https://doi.org/10.5937/inovacije2202016S>

Учитељски факултет у Београду, <http://www.uf.bg.ac.rs>

Филозофски факултет у Бањој Луци, <https://ff.unibl.org>

Филозофски факултет у Никшићу, <https://www.ucg.ac.me/ff>

## RESEARCH COMPETENCES OF PRESCHOOL EDUCATION MASTER STUDIES CANDIDATES

Dijana Vuckovic

### *Abstract*

*A master thesis is a first comprehensive research paper within the framework of formal education, realised at the second cycle academic studies. At the University of Montenegro, master studies candidates are engaged in a research leading to the design of a master thesis. This paper aims, based upon an empirical research, at assessing research competences of preschool education students, for whom the methodology of education and moral education is a basic course unit. For a successful research, the students need competences as regards scientific research methodology, with professional qualifications implied. This research applies combined methodology (qualitative and quantitative), and the initial research question is as follows: What research competences and to what extent have been acquired by preschool education master studies candidates? This question has been operationalised for the purpose of designing a questionnaire that has been fulfilled by the students (n = 33) and by their supervisors (n = 11), by means of focus group interviews. The questionnaire has been delivered in an electronic form and the results have been statistically processed. With regard to the latter group of respondents, the results point to difficulties in understanding the majority of methodological elements, with special emphasis on the following: lack of expertise concerning the design of relevant sources preview, stating hypotheses, and description of research method and procedures. On the other hand, the former group of respondents features self-confidence and they assess themselves as being methodologically competent. Taking into consideration the factor of experience – enormously relevant in these matters – we claim that our master studies candidates are only at the beginning of their efforts as regards the acquisition of methodological competences and that the development of such competences requires systematic and gradual planning through a series of course units, starting from the first year of academic studies.*

**Keywords:** *research competences, master thesis, methodics of educational work, scientific research methodology in methodological disciplines.*

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дияна Вучкович

### *Резюме*

*Магистерская диссертация – это первая более обширная исследовательская работа, которая проводится в рамках формального образования с целью завершения второго цикла обучения. Студенты магистратуры в Университете Черногории в последнем семестре проводят исследование с целью написания магистерской диссертации. Целью данной работы является оценка (на основе эмпирических исследований) исследовательской компетенции учащихся дошкольного образования, для которых методика педагогической работы является предметом основной профессии. Для проведения исследований необходимы компетенции в методологии научно-исследовательской работы с подразумеваемой квалификацией в своей специальности. В этом исследовании применялась комбинированная (качественная и количественная) методология. Мы исходили из исследовательского вопроса: Какие исследовательские компетенции и в какой степени были приняты у студентов магистратуры дошкольного образования? Вопрос был введен в действие с целью создания анкет, заполненных студентами ( $n = 33$ ), и фокус-групповых интервью с участием их учителей-наставников ( $n = 11$ ). Анкета была представлена респондентам в электронной форме, и результаты были обработаны статистически. Респонденты из подвыборки наставников указывают на трудности в понимании большинства методологических элементов, особенно выделяется отсутствие знаний в областях: составления обзоров соответствующей библиографии, выдвижения гипотез и описания методов и процедур исследования. С другой стороны, респонденты-студенты проявляют уверенность и самооценку, что они методологически компетентны. Принимая во внимание эмпирический фактор, который имеет особое значение для такого рода темы, мы считаем, что работа по усвоению исследовательских компетенций наших испытуемых только начинается, и что развитие методологической компетентности необходимо систематически и постепенно планировать по ряду предметов, начиная с первого года обучения.*

**Ключевые слова:** *исследовательские компетенции, магистерская диссертация, методика воспитательно-образовательной работы, методология научных исследований в методических дисциплинах.*