

METODOLOŠKO OBRAZOVANJE BUDUĆIH PEDAGOGA ZA REFLEKSIVNU PRAKSU¹

Sažetak: Obrazovanje i osposobljavanje studenata pedagogije za profesionalni rad u našim uslovima realizuje se na različite načine, kroz: teorijska predavanja, vežbe, izradu seminarskih radova, projekata istraživanja, konsultativni rad, stručnu pedagoško-metodičku praksu. Institucionalna podrška metodološkom obrazovanju pedagoga javlja se kao temeljno polazište u učenju i poučavanju budućih pedagoga koje vodi prema razvoju kurikularnih i istraživačkih kompetencija. Danas, u sistemu savremenog obrazovanja i vaspitanja, naglašena je uloga i značaj analitičko-istraživačkog rada pedagoga kao i metodološke obrazovanosti za refleksivnu praksu. Ovim istraživanjem želimo ukazati na značaj osposobljavanja studenata za sprovođenje istraživanja, proučavanje literature, obrade i interpretacije rezultata. Želimo ukazati na značaj osposobljavanja budućih pedagoga za refleksivnu praksu, koji će evaluacijom i samoevaluacijom bitno menjati postojeću praksu i doprineti kvalitetu iste. Iz toga se može i sagledati važnost poznavanja naučnoistraživačkih radova kao i vrsta pedagoških istraživanja. Polazeći od činjenice, da fakultet kao institucionalni i funkcionalni sistem sa definisanom istraživačkom ulogom pedagoga, predstavlja važno područje za primenu metodologije pedagoških istraživanja u vaspitno-obrazovnom i naučnom radu, ovim istraživanjem ispitali smo stavove budućih pedagoga o metodološkim i drugim kompetencijama kao dela šire metodološke obrazovanosti pedagoga za refleksivnu praksu.

Ključne reči: metodološko obrazovanje, studenti, pedagozi, kompetencije, refleksivna praksa

Uvod

Obrazovanje i osposobljavanje studenata pedagogije za profesionalni rad u našim uslovima realizuje se na različite načine, kroz: teorijska predavanja, vežbe, izradu seminarskih radova, projekata istraživanja, konsultativni rad, stručnu pedagoško-metodičku praksu. Institucionalna podrška metodološkom obrazovanju pedagoga javlja se kao temeljno polazište u učenju i poučavanju pedagoga koje vodi

¹ Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektu 179036: *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

prema razvoju kurikularnih i istraživačkih kompetencija. Danas, u sistemu savremenog obrazovanja i vaspitanja, naglašena je uloga i značaj analitičko-istraživačkog i savetodavnog rada pedagoga. Kao stručni saradnik, u predškolskoj ustanovi i školi, pedagog afirmiše ideje savremenog obrazovanja za društvo znanja, društvo u kojem je moguće planirati, realizovati i evaluirati obrazovno-vaspitni proces, u skladu sa evropskim standardima i mogućnostima sredine u kojoj deluje (Kopas-Vukašinić i Maksimović, 2010: 587–602).

U školi usmerenoj na promene pedagozi ne mogu biti samo korisnici rezultata istraživanja koja najčešće sprovede profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, već bi trebalo da postanu aktivni učesnici u procesu istraživanja (Maksimović i Bandur, 2013: 595–610; Bandur i Maksimović, 2012: 22–32). Preuzimajući aktivnu ulogu u školskim istraživanjima pedagozi postaju reflektivni praktičari (Schön, 1990) i istraživači (McNiff, 2002). Istraživačka praksa i metodološka osposobljenost pedagoga podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja, već i sasvim konkretna znanja koja su potrebna za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških postupaka, ali istovremeno i znanja potrebna za interpretaciju sređenih i obrađenih podataka istraživanja i prezentovanju rezultata na sastancima stručnih aktiva, nastavničkih veća i na savetovanjima. Izgrađena metodološka obrazovanost, informatička pismenost, statistička logika, statističko mišljenje i veština savladanosti metodoloških postupaka predstavljaju nužan preduslov istraživačkih aktivnosti pedagoga. Znanja iz metodologije nalaze se u osnovama istraživačke delatnosti u svim naukama, a metodološka kompetentnost pedagoga nužan je uslov za stručno usavršavanje, inoviranje nastavnog procesa i usavršavanje vaspitno-obrazovne prakse. Istraživačka praksa i metodološka obrazovanost podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja, već i sasvim praktična znanja za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških postupaka u istraživanjima kao i prezentovanju rezultata. Mnoge slabosti u ostvarivanju i usavršavanju vaspitno-obrazovnog procesa rezultat su nedovoljno razvijene metodološke obrazovanosti pedagoga. Osnovna metodološka znanja pedagoga trebalo bi da se razvijaju već tokom školovanja za profesionalni poziv i da se dalje obogaćuju i razvijaju u neposrednoj praksi vaspitno-obrazovnog rada i različitim oblicima (institucionalnim i samostalnim) stručno-pedagoškog usavršavanja.

1. Potreba i značaj metodološkog obrazovanja studenata

Od pedagoga se zahteva da svesno menjaju uslove pod kojima se istraživanje odvija jer osnovni cilj ne ogleda se u tumačenju stvarnosti, već u njenoj promeni. Pedagog više nije vrednosno neutralan ekspert, već ravnopravni učesnik, koji svojim delovanjem nastoji da izazove željene promene. Menja se i pozicija onih u čije ime se istražuje. Umesto subjekt-objekt, uspostavljaju se subjekt-subjekt relacije. Pred buduće pedagoge se postavlja niz zahteva koje u novom (multi)medijskom okruženju treba ispuniti. On mora biti praktičar i teoretičar prakse. Mora biti orijentisan na doživotno obrazovanje, jer se njegovo obrazovanje nikada ne može smatrati završe-

nim. Pedagog istraživač alternativa je tradicionalnom praktičaru jer ima promenjen konceptualni i metodološki pristup praksi. Orijehtisan je na dete i učenika. On je aktivni pojedinac koji je voljan da preispita vlastito mišljenje, da istraži mogućnosti i različite načine delovanja kao odgovore na praktične probleme. Nastavne situacije promišlja na novi način i identifikuje probleme u nastavnoj sredini. Pri tome je od velike važnosti njegovo profesionalno umeće da u improvizovanim situacijama koje naša nastavna praksa podržava, osluškuje dečije i učenikove misli i osećaje, posmatra njihove aktivnosti i uočava mogućnosti.

Istina je da uspešno bavljenje naučno-istraživačkim radom u oblasti vaspitanja i obrazovanja podrazumeva odgovarajuću teorijsko-pedagošku i metodološku osposobljenost, dosledno poštovanje strogih metodoloških procedura, kao i odgovarajuću istraživačku edukaciju i kreativnost pedagoga istraživača. Pod metodološkom kompetentnošću podrazumeva se priznata sposobnost i stručnost proučavanja i istraživanja neposredne pedagoške stvarnosti i prakse (Kundačina, 2003: 221–235). Nužna pretpostavka za realizaciju naučno-istraživačkih pedagoških projekata je posedovanje odgovarajuće metodološke obrazovanosti koja obuhvata: (1) umeće analiziranja pedagoške stvarnosti, (2) sposobnost teorijskog zasnivanja predmeta i cilja istraživanja kao i izbora adekvatnih metoda, procedura i instrumenata istraživanja, (3) stvaralačku primenu određenih teorijskih postavki u konstituisanju istraživačkih modela, objašnjenju i prezentaciji rezultata istraživanja, kao i utvrđivanju mogućih modela i pretpostavki za primenu rezultata istraživanja u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. Zbog toga je metodološka obrazovanost značajna za pedagošku praksu i pedagošku teoriju pa je za unošenje promena u obrazovanju i vaspitanju poseban uslov saradnja teoretičara i praktičara.

Imajući u vidu napred navedeno, Jovanović daje kriterijume naučno-pedagoškog mišljenja koji se u velikoj meri odnose i na područje naučnog pedagoškog istraživanja. Autor u prvom redu misli na sledeće (Jovanović, 2003: 203–219):

- (1) Sposobnost analiziranja pojava, činjenica i odnosa u vaspitanju i obrazovanju u njihovoj celovitosti, međusobnoj zavisnosti, uslovljenosti i razvojnosti.
- (2) Sposobnost osmišljavanja, praćenja, kontrole i vrednovanja uticaja pedagoških činilaca, sadržaja, oblika i metoda na proces usvajanja znanja, veština i navika, razvoj sposobnosti, ponašanja i vrednosnih orijentacija.
- (3) Sposobnost izbora, osmišljavanja i ostvarivanja adekvatne pedagoške strategije i tehnologije u skladu sa projektovanim ciljevima, zadacima i uslovima vaspitno-obrazovnog rada.
- (4) Mogućnost da se u pedagoškom mišljenju i delovanju iskoriste svi tipovi mišljenja (analitičko, sintetičko, logičko, kritičko, strateško, operativno, intuitivno, kreativno, stvaralačko...).
- (5) Sposobnost razlikovanja pedagoški utemeljenih od kvazipedagoških i naučno neutemeljenih teorijskih postavki, ciljeva i vrednosti pedagoškog rada.
- (6) Sposobnost prevazilaženja sopstvenih zabluda, ograničenja, stereotipa, jednostranosti i kritičkog samosaznavanja pedagoški utemeljenih stavova, vrednosti, ciljeva, oblika i sadržaja pedagoškog delovanja.

- (7) Sposobnost da se razumeju, prihvate i delatno ostvare naučno proverene, u praksi dokazane pedagoške ideje, sistemi i modeli pedagoškog rada.
- (8) Sposobnost analiziranja, istraživanja, evaluiranja i usavršavanja svakodnevne pedagoške prakse i sopstvene nastavničke delatnosti.
- (9) Sposobnost uopštavanja sopstvenog pedagoškog iskustva, njihovog osmišljavanja i prezentovanja, kao i kritičkog prihvatanja savremenih i inovativnih modela i oblika vaspitno-obrazovnog rada.

Potrebu za metodološkim obrazovanjem isticalo je više pedagoga i psihologa (Mužić, 2004; Bandur i Potkonjak, 1999; Havelka, 2000; Kundačina, 2008: 95–104; Bandur i Maksimović, 2012: 22–32). Navešćemo neke od njihovih stavova i mišljenja. Mužić (2004) ulogu pedagoga i nastavnika u istraživačkom radu vidi u sledećim oblicima: (1) izvođenju akcionih istraživanja, (2) učešću u terenskim istraživanjima koje izvode spoljne naučne ustanove, (3) praćenju i kritičkom (ne)prihvatanju rezultata naučnih istraživanja koja se iznose u pedagoškoj praksi: knjigama, časopisima, novinama. Između naučnih teorija i prakse, odnosno naučnog i vaspitno-obrazovnog rada ne postoji nepremostivi jaz. Zajedničko za pedagoga i naučnika je osmišljavanje zajedničkih postupaka, procesa, metoda, sredstava, tehnologije. Između naučnih teorija (usvojenih pojmova, stavova, shvatanja) i primene u pojedinačnim slučajevima u praksi postoji određen nivo višeznačnosti.

U formiranju kulturnog profila pedagoga, metodologija pedagogije ima značajnu ulogu jer olakšava komunikaciju sa stvaraocima, pomaže u razvijanju kulture komunikacije pomoću pisane reči, lakše praćenje naučnih dostignuća, a istraživačka praksa i metodološka obrazovanost podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja i znanja merenja, već i sasvim konkretna znanja za izbor i primenu odgovarajućih pedagoških istraživanja koja (Kundačina, 2003: 221–235):

- (1) omogućavaju egzaktniji način mišljenja,
- (2) zahtevaju da se u određenoj meri do saznanja u odeljenju dolazi egzaktno,
- (3) omogućavaju da se rezultati istraživanja izražavaju u obliku objektivnih brojnih postupaka, u sažetom, racionalnom, pogodnom i jasnom obliku primene u neposrednoj praksi.

Model izgrađivanja metodološke obrazovanosti trebalo bi da se zasniva na aktivnom sticanju istraživačke prakse tokom studiranja, učenju na osnovu iskustva, učenju o metodološkim radionicama. Pri tome, ispoljava se zainteresovanost za istraživački rad i učenje i formira metodološka orijentacija kao komponenta metodološke kompetencije. Od savremenog pedagoga zahteva se da radi osmišljenije, organizovanije, racionalnije, da ostvari više, da bude istraživač, programer, organizator rada, savetodavac, pedagoški dijagnostičar, terapeut, vaspitač generacije. To je moguće ostvariti samo stalnim stručnim usavršavanjem i metodološkim obrazovanjem.

Dugo se smatralo da naučna istraživanja podrazumevaju takav proces u kojem istraživači proučavaju vaspitno-obrazovnu praksu, ali izbegavaju sopstveno učešće u toj praksi. Kad bi se i uvele određene promene (npr. kroz eksperimentalna istraživanja), tada bi praktičari u najboljem slučaju bili zaduženi za unošenje eksperimentalnih činilaca (nezavisnih varijabli), prema strogo zadatim uputstvima profesionalnih istraživača. Premda su naučna istraživanja, posebno eksperimentalni pristup, iz-

njedrila mnoštvo zanimljivih rezultata, uprkos tome što je istraživačka metodologija postala sve savšenija, stvara se predstava kako nauka i praksa nemaju puno toga zajedničkog i da između njih postoji nepremostivi jaz (Cunningham, 1993: 8; Fullan, 1993: 135). Uprkos pronalascima naučno verifikovanih rešenja, problemi u praksi i dalje opstaju, jer ih sami nastavnici-praktičari ne primećuju kao probleme u praksi. Ako ih uopšte i uoče, rešenja koja im nude profesionalni istraživači često im se čine nerazumljiva i neprimenjiva njihovim specifičnim uslovima.

Uprkos sve većem razumevanju i afirmaciji značaja metodološke obrazovanosti za razvoj pedagoške nauke u akademskim krugovima, ona su još vrlo malo zastupljena u praksi naših pedagoga. Razloge takvom stanju možemo tražiti u sledećem:

- (1) Od prosvetnih radnika se ne očekuje da se bave istraživanjima, već im je to dodatni posao za koji nisu plaćeni.
- (2) Oni koji se odluče da se bave istraživanjima (npr. u okviru postdiplomskih ili doktorskih studija), uglavnom nemaju nikakvu podršku.
- (3) Dugogodišnja praksa koja je pedagoge stavljala u poziciju da budu realizatori promena osmišljenih izvan školskog konteksta, takođe ne može doprineti stvaranju kreativne klime u našim školama koja je presudan uslov za ostvarivanje istraživanja.

Istraživanja koja se sprovode u školi vođena su namerom pedagoga da usavrši vlastitu praksu. Usmerena su na rešavanje problema koje pedagogi susreću u svakodnevnom radu ili na projekte kojima se uvode inovacije u rad. Razvojem shvatanja o školi, izgrađivanjem metodološke obrazovanosti postavljeni su novi ciljevi: razvoj kurikuluma utemeljenog na školi, strategija profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika, planiranje razvoja do reforme škole. Sve ovo doprinosi profesionalizaciji poziva, te uvođenju istraživačke uloge pedagoga, razvoju metodološke kompetentnosti i metodološke kulture pedagoga.

Kojim metodološkim kompetencijama bi trebalo da ovladaju pedagogi u primarnom obrazovanju? Na osnovu dosadašnjih diskusija predstaviceмо preliminarnu listu koja bi mogla dati odgovor na prethodno pitanje:

- (1) Poznavati epistemološka obeležja i osnovne naučne metode koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje (Mužić, 2004; Pejović, 1983).
- (2) Koristiti rezultate drugih naučnih istraživanja koja su obavili i objavili drugi istraživači.
- (3) Razumeti jezik nauke kojoj pripada disciplina ili područje kojim se nastavnici bave.
- (4) Vladati tehnikama intelektualnog rada koje su univerzalne za sve nauke: proučavanje literature, pravila citiranja i pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora, poznavanje strukture pisanog naučnog izveštaja (Mužić, Matijević i Jokić, 2003).
- (5) Poznavati osnovna metodološko-logička pravila o definisanju, klasifikaciji i zaključivanju.
- (6) Poznavanje naučnih metoda prikupljanja podataka: posmatranje, intervjuisanje, anketiranje, skaliranje, analiza sadržaja, proučavanje slučaja (Halimi, 2004; Mužić, 2004).

- (7) Poznavanje naučnih metoda: deskriptivna, kauzalna, komparativna, istorijska (Mužić, 2004).
- (8) Poznavanje standarda za kategorizaciju i evaluaciju naučnih radova.
- (9) Poznavanje i uvažavanje etičkih pravila i normi naučnog rada (Mužić, Matijević i Jokić, 2003).
- (10) Motivisanost za permanentno praćenje najnovijih naučnih saznanja do kojih dolaze nauke o obrazovanju.
- (11) Vladati kompetencijama koje su važne za učestvovanje u timskim istraživačkim projektima.
- (12) Steći izvesnu naučnu kritičnost, kritički odnos prema teorijama vaspitanja i obrazovanja, kao i prema rezultatima vlastitih stručnih radova.

2. Metoda

Predmet ovog istraživanja su refleksije studenata pedagogije o značaju metodološkog obrazovanja. Zadaci: (1) Ispitati refleksije studenata o značaju istraživačkih aktivnosti pedagoga za refleksivnu praksu. (2) Ispitati refleksije studenata o značaju istraživačke i metodološke obrazovanosti i kompetentnosti tokom školovanja za budući profesionalni rad. (3) Ispitati refleksije studenata o značaju teorijskih i praktičnih znanja, kao i izbora, primene odgovarajućih metodoloških postupaka i njihove interpretacije u istraživanjima kao komponentama metodološke obrazovanosti.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i urađeno je skaliranje studenata iz uzorka. Instrument SKS (skala procene – Značaj metodološkog obrazovanja studenata) posebno je sačinjen za potrebe ovog istraživanja.

Istraživačkim uzorkom je obuhvaćeno 110 studenata treće i četvrte godine osnovnih studija, kao i studenti master studija Departmana za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu, tokom školske 20013/14. godine. Na osnovu postavljenog predmeta, zadataka i hipoteza istraživanja izvršen je odabir uzorka istraživanja. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 39 studenata treće godine, 48 studenata četvrte godine i 23 studenata master studija pedagogije. Struktura ispitanika prema godini studija prikazana je u tabeli 1.

Tabela 1. Struktura ispitanika prema godini studija

	F	%	Validni %	Kumulativni %
Treća godina	39	35,5	35,5	35,5
Četvrta godina	48	43,6	43,6	79,1
Master	23	20,9	20,9	100,0
Ukupno	110	100,0	100,0	

3. Faktorska analiza dobijenih rezultata

Faktorskom analizom urađene su strukture korelacija među velikim brojem varijabli koje se nalaze na skali konstruisanoj za potrebe ovog istraživanja. Utvrdili smo faktore koji leže u osnovi međusobne povezanosti manifestnih varijabli.

Tabela 2. KMO i Bartlettov test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,779
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1321,331
	Df	435
	Sig.	,000

Kako bismo proverili da li je skup podataka prikladan za faktorsku analizu Kajzer-Mejer-Olkin (KMO) test treba da je veći od 0.3, a da je vrednost Bartlett testa značajna, tj. da vrednost treba biti 0,05 ili manja. Kada analiziramo dobijenu tabelu 2 videćemo da vrednost KMO testa iznosi 0,779, a Bartlettov test pokazuje da je vrednost statistički značajna, tačnije iznosi $p=0.00$, te sa sigurnošću možemo potvrditi da je faktorska analiza opravdana.

U analiziranju tabele 3 vidimo izdvojene faktore. Kako bismo odredili koliko faktora treba da izvojimo razmatramo deo rezultata. Po Kajzerovom kriterijumu zanimaju nas samo komponente čija je karakteristična vrednost 1 ili više. Jasno se mogu videti (tabela 3) 9 faktora koji imaju karakteristične vrednosti 1 ili više. Tih 9 komponenta objašnjavaju ukupno 65,89% varijanse.

Tabela 3. Izdvajanje faktora iz skale Značaj metodološkog obrazovanja studenata pedagogije (SKS)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.977	26.589	26.589	7.977	26.589	26.589
2	2.325	7.751	34.340	2.325	7.751	34.340
3	1.913	6.376	40.716	1.913	6.376	40.716
4	1.514	5.046	45.762	1.514	5.046	45.762
5	1.384	4.614	50.377	1.384	4.614	50.377
6	1.352	4.505	54.882	1.352	4.505	54.882
7	1.165	3.883	58.765	1.165	3.883	58.765
8	1.098	3.659	62.424	1.098	3.659	62.424
9	1.038	3.461	65.885	1.038	3.461	65.885
10	.976	3.252	69.136			
11	.905	3.015	72.152			
12	.836	2.787	74.938			

13	.772	2.572	77.510		
14	.720	2.400	79.910		
15	.694	2.313	82.223		
16	.648	2.161	84.384		
17	.586	1.952	86.336		
18	.566	1.888	88.224		
19	.477	1.590	89.815		
20	.442	1.472	91.287		
21	.425	1.418	92.704		
22	.359	1.198	93.902		
23	.335	1.116	95.018		
24	.300	1.001	96.019		
25	.258	.860	96.879		
26	.240	.799	97.678		
27	.206	.687	98.365		
28	.196	.653	99.018		
29	.155	.517	99.535		
30	.139	.465	100.000		

Tabela 4. Faktorska analiza skale Značaj metodološkog obrazovanja studenata pedagogije

	Pre rotacije			Posle rotacija		
	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
Naučno-istraživački rad	7,977	26,589	26,589	3,578	11,928	11,928
Primena u praksi	2,325	7,751	34,340	2,599	8,663	20,591
Projekti istraživanja	1,913	6,376	40,716	2,543	8,477	29,068
Uslovi istraživanja	1,514	5,046	45,762	2,428	8,093	37,162
Dokumentacija	1,384	4,614	50,377	2,189	7,298	44,459
Izveštaj	1,352	4,505	54,882	2,003	6,675	51,135
Timski rad	1,165	3,883	58,765	1,954	6,513	57,648
Interpretacija	1,098	3,659	62,424	1,332	4,439	62,087
Potrebe istraživanja	1,038	3,461	65,885	1,139	3,798	65,885

Iz tabele 4 vidimo da je ukupni procenat objašnjene varijanse zadržanih faktora 65,89. Faktorskom analizom sa Varimaks rotacijom ekstrahovani su faktori, a koristili smo kriterijum karakterističnog korena preko 1 za dobijanje faktora.

Podaci dobijeni postupkom faktorske analize pokazuju nam da instrument napravljen za potrebe ovog istraživanja ima dobre psihometrijske karakteristike. Procenat dobijene varijanse je dosta visok i iznosi 65,89 što značajno prevazilazi očekivanja za instrumente koji se konstruišu za potrebe istraživanja u društvenim i humanističkim naukama.

Tabela 5. Matrica strukture

	Rotated Component Matrix ^a									
	Komponente									
	Naučno-istraživački rad	Primena u praksi	Projekti istraživanja	Uslovi istraživanja	Dokumentacija	Izveštaj	Timski rad	Interpretacija	Potrebe istraživanja	
1	,778	,072	,162	,006	-,066	,158	-,021	-,049	-,032	
2	,691	-,063	,057	,073	,241	,205	,193	-,201	,001	
3	,639	,112	-,016	,096	-,091	-,187	,364	,086	-,090	
4	,617	,095	,323	,413	,115	-,107	-,119	,154	,089	
5	,570	,106	,126	,045	,487	,371	,026	,070	-,013	
6	,558	,029	,063	,338	,208	,097	,018	,494	,135	
7	,457	,350	-,014	-,078	-,265	,103	,296	,256	-,242	
8	,419	,015	,260	,397	,016	,231	,175	-,200	,063	
9	,156	,736	,152	-,033	,277	,041	-,074	-,057	,202	
10	-,002	,650	,253	,108	,162	,104	,159	,130	-,004	
11	,024	,593	-,053	,359	-,034	,202	,092	-,037	-,046	
12	,155	,071	,762	,285	-,021	,063	,086	,172	-,115	
13	,228	,251	,669	-,168	,092	-,070	,120	-,121	,141	
14	-,076	-,088	,569	,015	,513	,203	,022	-,104	-,049	
15	,468	,191	,523	,093	,034	,176	-,049	-,018	,076	
16	,262	,430	,453	,149	,159	,224	,031	-,016	-,014	
17	-,102	,226	,423	,227	,378	,313	,325	,008	,109	
18	,222	,172	,043	,708	,188	,267	-,124	-,013	-,078	
19	,123	-,046	,033	,552	,140	,265	,523	,036	,086	
20	-,059	,222	,228	,510	-,270	-,032	,419	-,139	,002	
21	,112	,450	,188	,496	,066	-,075	,160	-,333	,118	
22	,060	,306	,117	,053	,801	-,075	-,008	,036	,092	
23	,172	,256	-,012	,456	,531	,176	,176	-,008	-,092	
24	,149	,097	,125	,175	-,009	,810	,021	,026	,096	
25	,304	,357	,052	,197	,140	,565	,192	-,018	-,087	
26	,085	,059	,004	,023	-,048	,075	,694	-,133	,143	
27	,203	,107	,225	,039	,320	-,026	,638	,234	-,121	
28	,053	,288	,153	,158	,133	,337	,079	-,578	,030	
29	-,032	,289	,158	-,099	,105	,333	,035	,532	,102	
30	-,024	,093	,012	,001	,025	,067	,102	,050	,915	

Na matrici prikazanoj u tabeli 5 vidimo faktorsku zasićenost na svakom faktoru. Kao kriterijum minimalnog zasićenja stavki uzeta je vrednost 0,30. Sva ostala zasićenja uglavnom su iznad ove vrednosti što se može i uočiti. Zadržano je svih 30 stavki podeljenih u 9 faktora koje smo imenovali u skladu sa sadržajem koje te stavke nose.

Prvi faktor je imenovan *Naučno-istraživački rad* i čine ga 8 stavki kojima su ispitane refleksije studenata o značaju metodološkog obrazovanja (značaj ličnih svojstva istraživača u istraživanjima, značaj kooperativne i saradničke klime u istraživanjima, značaj empatičnosti, otvorenosti i komunikacije u istraživanjima, značaj posedovanja specifičnih i organizacijskih sposobnosti, značaj povezivanja činjenica i generalizacija podataka).

Drugi faktor je imenovan *Primena u praksi* i čine ga 3 stavke kojima studenti pridaju značaja (značaj multimedijalne podrške u istraživanjima, stručna osposobljenost za sprovođenje istraživanja u praksi, značaj poznavanja kako teorije tako i prakse).

Treći faktor je imenovan *Projekti istraživanja* i čine ga 6 stavki koje su se izdvojile prema mišljenju studenata (značaj bavljenja predmetom istraživanja, organizacione mogućnosti istraživača, značaj samoevaluacije i planiranje sopstvenog profesionalnog razvoja, značaj poznavanja teme kojom se istraživač bavi i ciljeva koje istraživanjem treba ostvariti, značaj interdisciplinarnog povezivanja sadržaja, značaj samostalnog naučno-istraživačkog i terenskog rada).

Četvrti faktor je imenovan *Uslovi istraživanja* i čine ga 4 stavke (primena odgovarajućih strategija za suočavanje sa problemima prilikom realizovanja istraživanja, adaptacija na nove uslove i prilagođenost uslovima istraživanja, značaj poznavanja diferenciranih i fleksibilnih pristupa koji u obzir uzimaju različitost uslova u kojima se odvija praksa).

Peti faktor je imenovan *Dokumentacija* i čine ga 2 stavke (značaj pedagoškog vođenja dokumentacije i proučavanje literature, a samim tim i poznavanje karakteristika istraživanja koje se sprovodi).

Šesti faktor je imenovan *Izveštaj* i čine ga 2 stavke (vladati tehnikama intelektualnog rada: proučavanje literature, pravila citiranja, pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora, poznavanje strukture pisanja naučnog izveštaja, kao i sposobnost teorijskog zasnivanja predmeta i cilja istraživanja, ali i izbora adekvatnih metoda, procedura i instrumenata istraživanja).

Sedmi faktor je imenovan *Timski rad* i čine ga 2 stavke (sposobnost stručne saradnje kao i timskog rada i organizovanja zajedničkih istraživanja).

Osmi faktor je imenovan *Interpretacija* i čine ga 2 stavke (kapaciteti za sprovođenje različitih vrsta istraživanja i u skladu sa tim posedovanje konkretnih znanja potrebnih za interpretaciju sređenih i obrađenih podataka kao i prezentovanje dobijenih rezultata).

Deveti faktor je imenovan *Potrebe istraživanja* i čini ga jedna stavka koja se izvojila kao značajna prema mišljenju studenata (poznavanje karakteristika uzorka istraživanja – njihove potrebe, kapacitet i sl.).

Tabela 6. Razlika u stepenu izraženosti refleksija studenata o metodološkom obrazovanju s obzirom na stepen obrazovanja

Komponente	Nivo studija	N	M	sd	t	df	P																																																																																												
Naučno istraživački rad	Osnovne akademske	83	36,07	2,89	2,06	108	0,04																																																																																												
	Master	27	34,40	5,39				Primena u praksi	Osnovne akademske	83	14,04	1,26	1,77	108	0,08	Master	27	13,52	1,48	Projekti istraživanja	Osnovne akademske	83	27,49	2,55	0,02	43,62	0,98	Master	27	27,48	2,59	Uslovi istraživanja	Osnovne akademske	83	17,90	2,06	0,70	108	0,48	Master	27	17,59	1,82	Dokumentacija	Osnovne akademske	83	13,39	1,82	0,77	108	0,45	Master	27	13,07	2,16	Izveštaj	Osnovne akademske	83	9,12	1,23	-0,25	108	0,80	Master	27	9,19	0,88	Timski rad	Osnovne akademske	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33	Master	27	8,93	0,87	Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18	Master	27	9,22	1,88	Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684
Primena u praksi	Osnovne akademske	83	14,04	1,26	1,77	108	0,08																																																																																												
	Master	27	13,52	1,48				Projekti istraživanja	Osnovne akademske	83	27,49	2,55	0,02	43,62	0,98	Master	27	27,48	2,59	Uslovi istraživanja	Osnovne akademske	83	17,90	2,06	0,70	108	0,48	Master	27	17,59	1,82	Dokumentacija	Osnovne akademske	83	13,39	1,82	0,77	108	0,45	Master	27	13,07	2,16	Izveštaj	Osnovne akademske	83	9,12	1,23	-0,25	108	0,80	Master	27	9,19	0,88	Timski rad	Osnovne akademske	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33	Master	27	8,93	0,87	Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18	Master	27	9,22	1,88	Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684	Master	27	4,37	0,74								
Projekti istraživanja	Osnovne akademske	83	27,49	2,55	0,02	43,62	0,98																																																																																												
	Master	27	27,48	2,59				Uslovi istraživanja	Osnovne akademske	83	17,90	2,06	0,70	108	0,48	Master	27	17,59	1,82	Dokumentacija	Osnovne akademske	83	13,39	1,82	0,77	108	0,45	Master	27	13,07	2,16	Izveštaj	Osnovne akademske	83	9,12	1,23	-0,25	108	0,80	Master	27	9,19	0,88	Timski rad	Osnovne akademske	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33	Master	27	8,93	0,87	Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18	Master	27	9,22	1,88	Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684	Master	27	4,37	0,74																				
Uslovi istraživanja	Osnovne akademske	83	17,90	2,06	0,70	108	0,48																																																																																												
	Master	27	17,59	1,82				Dokumentacija	Osnovne akademske	83	13,39	1,82	0,77	108	0,45	Master	27	13,07	2,16	Izveštaj	Osnovne akademske	83	9,12	1,23	-0,25	108	0,80	Master	27	9,19	0,88	Timski rad	Osnovne akademske	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33	Master	27	8,93	0,87	Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18	Master	27	9,22	1,88	Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684	Master	27	4,37	0,74																																
Dokumentacija	Osnovne akademske	83	13,39	1,82	0,77	108	0,45																																																																																												
	Master	27	13,07	2,16				Izveštaj	Osnovne akademske	83	9,12	1,23	-0,25	108	0,80	Master	27	9,19	0,88	Timski rad	Osnovne akademske	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33	Master	27	8,93	0,87	Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18	Master	27	9,22	1,88	Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684	Master	27	4,37	0,74																																												
Izveštaj	Osnovne akademske	83	9,12	1,23	-0,25	108	0,80																																																																																												
	Master	27	9,19	0,88				Timski rad	Osnovne akademske	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33	Master	27	8,93	0,87	Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18	Master	27	9,22	1,88	Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684	Master	27	4,37	0,74																																																								
Timski rad	Osnovne akademske	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33																																																																																												
	Master	27	8,93	0,87				Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18	Master	27	9,22	1,88	Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684	Master	27	4,37	0,74																																																																				
Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18																																																																																												
	Master	27	9,22	1,88				Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684	Master	27	4,37	0,74																																																																																
Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684																																																																																												
	Master	27	4,37	0,74																																																																																															

Na osnovu tabele 6 možemo zaključiti da poređenjem aritmetičkih sredina putem t testa izdvajamo samo jednu statistički značajnu razliku između studenata osnovnih akademskih studija i masterovaca i tiče se prvog faktora koji se odnosi na značaj ličnih svojstva istraživača u istraživanjima, značaj kooperativne i saradničke klime u istraživanjima, značaj empatičnosti, otvorenosti i komunikacije u istraživanjima, značaj posedovanja specifičnih i organizacijskih sposobnosti, značaj povezivanja činjenica i generalizacija podataka, gde p iznosi 0,04.

Zaključna razmatranja

Studije pedagogije teže razvoju kurikularnih i istraživačkih kompetencija studenata, osposobljavanju studenata za reflektivnu praksu. Ispitivanjem stavova studenata pedagogije o značaju metodološkog obrazovanja došli smo do značajnih podataka.

Sve navedene tvrdnje iz skale SKS su visoko vrednovane, a odnose se na sve komponente metodološke obrazovanosti pedagoga, a to dokazuju i procenti u tabelama analize i interpretacije rezultata. Studenti smatraju da je istraživačka aktivnost pedagoga za reflektivnu praksu izuzetno značajna. Istraživačka praksa i metodološka osposobljenost pedagoga podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja, već i sasvim konkretna znanja koja su potrebna za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških postupaka. I sa ovim se studenti slažu i pridaju značaj. Studenti smatraju da je od velikog značaja istraživačka i metodološka edukacija tokom školovanja kao i sticanje kompetentnosti na ovom polju. Budući pedagog mora biti praktičar i teoretičar prakse. Mora biti orijentisan na doživotno obrazovanje, jer se njegovo obrazovanje nikada ne može smatrati završenim.

Takođe vršena je i faktorska analiza dobijenih rezultata. Izdvojeno je 9 faktora: Primena u praksi, Projekti istraživanja, Uslovi istraživanja, Dokumentacija, Izveštaj, Timski rad, Interpretacija, Potrebe istraživanja. Ovim faktorima smo obuhvatili mišljenja studenata o metodološkoj obrazovanosti studenata pedagogije. Studenti visoko vrednuju i pridaju značaj ličnim svojstvima istraživača kao što je fleksibilnost, kreativnost, empatičnost, otvorenost. Uviđaju značaj organizacijskih sposobnosti, stručne saradnje, timskog rada. Poznavanje teme kojom se istraživač bavi, ciljeva koje istraživanjem treba ostvariti, proučavanje literature, povezivanje činjenica, izbor adekvatnih metoda, tehnika istrumenata, analiza i interpretacija rezultata, sve su to komponente koje se tiču metodološkog obrazovanja i kojima se pridaje veliki značaj u ovladavanju istih. Metodološko obrazovanje podrazumeva sposobnost za sprovođenje istraživanja, primena teorije u praksi i adaptabilnost uslovima u kojima se istraživanje odvija.

Ovim istraživanjem i dobijenim podacima želimo da ukažemo na značaj osposobljavanja studenata za praktično delovanje koji će bitno svojim metodološkim kompetencijama menjati postojeću praksu i doprineti kvalitetu iste. Znanja koja studenti stiču na Departmanu za pedagogiju omogućiće primenu metodologije pedagoških istraživanja u vaspitno-obrazovnoj delatnosti i naučnom radu budućih pedagoga. To će svakako i biti – osposobljavamo buduće stručnjake u ovom domenu i uspevamo u tome, jer studenti uviđaju značaj metodološkog obrazovanja za njihov budući poziv.

Literatura

- Bandur, V. i Maksimović, J. (2012). Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 22–32.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

- Cunningham, B. (1993). *Action Research and organizational development*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Halmi, A. (2004). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Јовановић, Б. (2003). Педагошко мишљење и методолошка култура наставника. *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља“, Ужице: Учитељски факултет, 201–219.
- Koras-Vukašinić, E. i Maksimović, J. (2010). Interesovanja studenata pedagogije za profesionalno angažovanje i istraživački rad. *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 587–602.
- Кундачина, М. (2003). Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља. *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља“, Ужице: Учитељски факултет, 221–235.
- Kundačina, M. (2008). Izgrađivanje istraživačke kompetentnosti vaspitača akcionim istraživanjem. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, str. 95–104.
- Maksimović, J. i Bandur, V. (2013). Obrazovanje nastavnika reflektivnog praktičara. *Teme*, 37(2), 595–610.
- McNiff, J. (2002). Action research for professional development. Online: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> (10.12.2012).
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDU-CA.
- Mužić, V., Matijević, M. i Jokić, M. (2003). *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pejović, D. (1983). *Hermeneutika, znanost i praktična filozofija*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović

METHODOLOGICAL EDUCATION FUTURE PEDAGOGUES FOR REFLECTIVE PRACTICE

Summary: Education and training of students of pedagogy for professional work in our conditions is realized in different ways, through: theoretical lectures, exercises, making term papers, research projects, consulting work, professional pedagogical and methodical practice. Institutional support methodology education teachers, there is a fundamental starting point in learning and teaching future teachers that leads to the development of curricular and research competencies. Today, in the modern system of education, emphasized the role and importance of analytical and research work

as educators and methodological education for reflective practice. This study points to the importance of training students to conduct research, studying, processing and interpretation of results. We wish to stress the importance of training future teachers for reflective practice, which will evaluation and self-evaluation significantly alter existing practice and contribute to the quality of the same. From this it can be seen the importance of knowing and research studies as well as types of educational research. Starting from the fact, that the faculty as an institutional and functional system with defined research role educators, represents an important area for the application of the methodology of pedagogical research in educational and scientific work, this study we examined the attitudes of future teachers of the methodological and other competencies as part of the broader methodological education teachers for reflective practice.