

Зборник Института за педагошка истраживања

Година 58 • Број 1 • Јун 2026 • 27–58

УДК: 378.014.242

378.6

Примљено 14.11.2025; прихваћено 16.5.2026.

ISSN 0579-6431

ISSN 1820-9270 (Online)

DOI: 10.2298/ZIP12601027B

Оригинални научни рад

УСПЕХ НА ПОСТДИПЛОМСКИМ СТУДИЈАМА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА: ФЕНОМЕНОЛОШКА СТУДИЈА*

Селен Бејазбал** • ORCID: 0000-0001-7326-3424

Универзитет Чанакале Онсекиз Марџ, Педагошки факултет, Чанакале, Турска

Илгим Узергун-Кесе • ORCID: 0000-0002-2277-6016

Универзитет Чанакале Онсекиз Марџ, Педагошки факултет, Чанакале, Турска

АПСТРАКТ

У овој студији испитивано је како студенти постдипломских педагошких студија дефинишу академски успех и факторе који на њега утичу. Примењен је феноменолошки приступ, а у истраживању је добровољно учествовало 13 студената мастер и докторских студија. Разматране су фазе интерпретативне феноменолошке анализе (ИФА), од почетних детаљних бележака до препознавања тема и поредбеног тумачења. Током анализе издвојене су четири теме у дефиницијама успеха које су дали студенти. То су академски развој, личне или интринзичне вредности, стручно усавршавање и друштвене или културне вредности. Студенти који су оријентисани на академски успех стављали су нагласак на објављивање радова, академски идентитет и специјализацију, док су испитаници који су оријентисани на професионални развој наглашавали практичну примену, лични развој и углед у друштву. Чиниоци који су утицали на њихов успех разврстани су на личне, породичне, културне, менторске, вршњачке, обласне, професионалне и професорске. Подршка ментора, сарадња с колегама и академска флексибилност били су кључни чиниоци који су доприносили успеху. С друге стране, у главне изазове убројана су временска ограничења, институционалне препреке, родне улоге и слаби пословни подстицаји. Посматрајући уопштено, налази указују на то да успех на постдипломским студијама не представља само исход личног труда. Он настаје кроз интеракцију личних стремљења и услова. Наведени резултати упућују на значај вишег степена прилагодљивости, подршке и друштвене одговорности у постдипломском образовању.

Кључне речи:

академски успех, педагошке науке, студенти постдипломских студија, феноменологија.

* Цитирати овај чланак на следећи начин: Bejazbal, S. i Uzergun-Kese, I. (2026). Uspeh na postdiplomskim studijama iz perspektive studenata: fenomenološka studija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 58(1), 27–58. DOI 10.2298/ZIP12601027B.

** Mejil: selenbeyazbal@comu.edu.tr

УВОД

Постдипломско образовање у домену педагошких наука битно доприноси напретку академског развоја и стручне праксе. Студијски програми подстичу развој истраживачких способности и научног идентитета и уједно подупиру стално стручно усавршавање наставника и практичара (Başer et al., 2005; Gömleksiz & Yıldırım, 2013; İlter, 2020; Toprak & Taşgın, 2017). Студенти постдипломских педагошких студија често се могу сврстати у два комплементарна профила, при чему једни теже ка развоју академске каријере, док други желе да професионално напредују у образовним установама (Koşar et al., 2020; Gül & Dikbaş, 2023). Слични обрасци опажају се на међународном нивоу, на коме се постдипломско образовање описује као простор за развој академског идентитета и пут ка стручном усавршавању у домену образовања (Golde, 2005; Posselt & Grodsky, 2017). Таква двојака оријентација поцртава значај одсека на факултетима педагошких наука, који функционишу као простори у којима се срећу будући научници и практичари.

У литератури је забележено да студенти имају различиту мотивацију при одлучивању за постдипломске студије. То могу бити каријерне тежње, лични развој, институционални прописи или стратегије за суочавање с неизвесношћу након завршетка основних студија (Kahraman & Tok, 2016; Türköz et al., 2021; Tanrikulu & Üstün, 2020). У изазове који се често наводе убрајају се структуралне баријере, однос с ментором и прилагођавање на захтевност постдипломских студија (Keskin, 2023; Sevim, 2024; Weatherton & Schussler, 2022; Xu & Hjalmarson, 2022). Међутим, у досадашњим истраживањима недовољно је било разматрано питање како студенти постдипломских студија дефинишу и доживљавају успех у домену педагошких наука, при чему је претежно истицана институционална или политичка дефиниција (Lowe, 2023), а врло мало пажње је посвећено ставовима студената о значењу успеха у контексту њиховог академског или професионалног развоја.

КОНЦЕПТУАЛНИ ОКВИР

Циљ постдипломских студија у области педагошких наука

На основним студијама на педагошким факултетима, примарни циљ представља пружање основне професионалне обуке засноване на научном

знању које је кључно за рад у настави. Постдипломски програми осмишљени су тако да одшколују појединце који задовољавају све савремене захтеве и спремно се носе са сложеним и променљивим образовним изазовима путем критичког ангажмана и иновативног приступа решавању проблема (Başer et al., 2005). Данашњи технолошки свет наставља да се развија све већом брзином. Уједно, све је теже ићи у корак с убрзаним порастом обима људског знања. Стога, јавља се питање да ли и колико основне студије могу да припреме појединце за различите захтеве професионалног и академског живота. Зато не чуди да постдипломско образовање добија на значају као кључни механизам за подстицање личног развоја и олакшавање приступа вишим нивоима истраживања (Gömleksiz & Yıldırım, 2013). Такође, постдипломско образовање омогућава стицање дубинског дисциплинарног знања док истовремено унапређује интелектуалне вештине вишег реда, попут критичког мишљења, академског истраживања и аналитичког резоновања. Уједно доприноси већој стручној оспособљености и подстиче појединца на поштовање академских вредности и етике (İlter, 2020). У педагошком образовању постдипломске студије су посебно значајне јер доприносе сталном стручном усавршавању, одржавању мотивације и оспособљавању просветних радника за рад у настави (Toprak & Taşgın, 2017).

Постдипломски програми битно доприносе развоју професионалне и научне каријере и нуде интелектуална средства неопходна за успех у различитим областима деловања. Кључни циљеви и педагошке оријентације постдипломских студија умногоме утичу на то како студенти доживљавају студијске програме и какве користи имају од њих (Basilio & Bueno, 2024). Међу бројним постдипломским програмима, педагошке науке привлаче посебну пажњу јавности широм света због кључне улоге у образовању будућих генерација, као и пружања специјализоване подршке и саветовања (Brachem & Braun, 2018). У домену педагогије, мастер студије служе за специјализацију у одређеној области, док докторске студије подразумевају давање значајног и оригиналног истраживачког доприноса педагошким наукама (Tuning Academy, 2008).

Постдипломски програми у домену педагошких наука разликују се од многих других дисциплина по томе што се њихови циљеви не дефинишу само на основу научних и професионалних разматрања, већ и у складу с друштвеном природом образовања и посебном динамиком рада у просвети, док општи

циљеви постдипломских студија најчешће подразумевају развој патената и научног знања (Bozan, 2012). Такође, програми у области педагошких наука стављају нагласак на подршку процесима како професионалног, тако и личног развоја (Gül & Dikbaş, 2023; Koşar et al., 2020). Ђул и Дикбаш (Gül & Dikbaş, 2023) наводе да просветни радници виде постдипломско образовање као прилику за унапређивање стручних способности, усавршавање аналитичких вештина и рад на умећу сагледавања образовних проблема из различитих углова. У складу с тим, циљ постдипломских програма педагошких наука није само да задовоље шире циљеве постдипломског образовања, већ и да се ускладе с јединственим захтевима професије и њеном друштвеном мисијом.

Профили студената и успех на постдипломским педагошким студијама

Стручно усавршавање не остварује се само кроз учествовање у формалним програмима обуке. Мада теоретичари мотивације претежно говоре о ефикасности усмереној ка остваривању циљева, стручно усавршавање студената не може се у потпуности разумети без разматрања психолошких и социолошких потреба које утичу на њихову мотивацију, ангажовање и истрајност током постдипломског образовања (Deci & Ryan, 2000). Теорија самодетерминације сагледава људску мотивацију кроз задовољење три основне психолошке потребе: компетентност, аутономија и повезаност (Ryan & Deci, 2002, 2017). У контексту постдипломског образовања, компетентност се односи на то како студенти процењују своју способност успешног задовољавања академских и професионалних захтева, аутономија подразумева прилику за самостално доношење одлука и усмеравање сопственог процеса стручног усавршавања, а повезаност означава осећај припадности академској заједници и остваривање блиских односа с менторима и колегама. Задовољавање тих потреба доприноси већој интринзичној мотивацији, активнијем учествовању у академским активностима и успешнијем стручном усавршавању међу студентима постдипломских студија.

С друге стране, приликом уласка у одрасло доба, младе особе се активно баве карактеризацијом и испитивањем своје професије (Arnett, 2000). Током каријерног развоја младих, кључну улогу у проналажењу животног пута имају самоостварење и успостављање веза између професионалних идентитета, друштвених идентитета и друштва (Severy, 2018). Стога, профили

постдипломских студената, начини на које они дефинишу успех и њихове мотивације за отпочињање постдипломских студија имају велики значај у контексту стручног усавршавања и постдипломског образовања. Профили студената постдипломских студија педагогије обликују се под утицајем природе дисциплине и општих циљева постдипломских студија. Те структуре утичу и на њихову мотивацију за стицањем постдипломског образовања. Истраживања су показала да се већина кандидата примарно одлучује за постдипломске студије с циљем остваривања напретка у каријери и личног развоја (Kahraman & Tok, 2016). Кошар, Ер и Килинч (Koşar et al., 2020) су утврдили да се постдипломски студенти, који настављају своју каријеру у просвети, одлучују за постдипломско образовање зарад личне користи, попут стручног усавршавања, вишег друштвеног статуса или економске подршке. Стога, профили студената постдипломских студија педагогије разликују се у зависности од њихових основних намера и циљева.

Главна мотивација за упис на постдипломске студије у домену педагошких наука јесте тежња ка усавршавању академске каријере (Tanrikulu & Üstün, 2020). У бројним студијама су испитивани разлози због којих се студенти одлучују за постдипломско образовање у овој области (Keskin, 2024; Tanrikulu & Üstün, 2020). Упркос разликама у налазима које проистичу из личних особина студената, најчешће се наводе самоусавршавање, напредак у академској каријери и професионални развој. Дати различити фактори мотивације се умногоме преклапају с тежњом да се унапреди каријера или с потребом за стручним усавршавањем. У складу с тим, студенти постдипломских студија који похађају исти програм истичу различите циљеве концептуализације процеса, као и различите начине доживљаја постдипломског образовања.

Појединци који се одлучују за постдипломске студије на педагошким факултетима док упоредо настављају са својом каријером имају различиту мотивацију. Кошар, Ер и Килинч (Koşar et al., 2020) указују на то да просветни радници који похађају постдипломске студије често настоје да образовањем унапреде своју професионалну улогу, стекну нова знања о наставном процесу и остваре личну корист, попут професионалног развоја, угледа у друштву и финансијских прилика. Слично томе, Ђул и Дикбаш (Gül & Dikbaş, 2023) наводе да наставници виде постдипломске студије као нешто што доприноси њиховом личном развоју и компетентности и помаже им у развоју аналитичких вештина и способности сагледавања проблема из различитих углава.

Мотивација студената постдипломских студија педагогије да упишу овај ниво образовања такође утиче на значења која они приписују постдипломском образовању. Бејн и сарадници (Bain et al., 2011) сматрају да мотивација чини темељ успеха у постдипломском образовању, док је Вилингам (Willingham, 1974) мишљења да природа дефиниције успеха утиче на ангажовање студената на постдипломским студијама. Истраживања су такође показала да дефиниције успеха не обухватају само академска постигнућа већ и лични развој, истрајност и углед у друштву (Bell et al., 2014; Golde, 2005). Такође, Ведертон и Шуслер (Weatherton & Schussler, 2022) истичу вишедимензионалну и динамичну природу схватања успеха међу студентима постдипломских студија. Слично томе, Алфаифи и сарадници (Alfaifi et al., 2020) реализовали су истраживање у коме су учествовали студената из Саудијске Арабије који су на постдипломским студијама у Сједињеним Америчким Државама и утврдили су да су њихове дефиниције успеха често садржале завршетак студија, истрајност и испуњавање програмских захтева, при чему су им у томе највише помагали менторска подршка и сарадња с колегама. У контексту Уједињеног Краљевства, Лоу (Lowe, 2023) истиче да институционалне дефиниције успеха имају централно место у политичком дискурсу, док се становишта студената ређе уважавају. Укратко, наведене студије показују да успех није универзалан конструкт, већ га обликује културни, институционални и индивидуални контекст.

Фединик и сарадници (Fedynich et al., 2016) указују на честу тенденцију професора да примарно приписују успех академским и личним особинама студената. Међутим, менторство, финансијска подршка и сарадња с колегама такође су препознати као кључни фактори који утичу на постигнуће студената постдипломских студија (Collier, 2024). Научници уједно истичу потребу за испитивањем начина на које студенти посматрају успех (Weatherton & Schussler, 2022). У домену педагошких наука, различити профили студената и различите индивидуалне варијабле доприносе различитим концептуализацијама успеха. С обзиром на друштвено укореењену природу педагошких наука и хетерогену структуру постдипломских програма, јасно је да профили студената битно утичу на схватање успеха. Бел и сарадници (Bell et al., 2014) тврде да концептуализација успеха на постдипломским студијама не може да буде ограничена на број публикација, указујући на потребу за ширим и свеобухватнијим оквирима.

Циљ ове студије био је да се утврди како студенти постдипломских студија педагогије доживљавају и тумаче значење успеха на основу личних искустава. Такође је испитано како на та тумачења утичу контекстуални фактори који олакшавају или отежавају остваривање успеха. Будући да је фокуса на перспективама студената различитих профила, ово истраживање не само да продубљује разумевање постдипломских студија у области педагогије, већ и доприноси међународним дебатама о вишедимензионалним значењима успеха у постдипломском образовању. У складу с наведеним фокусом, постављена су следећа истраживачка питања:

- 1) Како студенти постдипломских студија педагогије дефинишу и тумаче успех на постдипломским студијама?
 - а) Како студенти који су оријентисани на академски домен дефинишу успех?
 - б) Како студенти који су оријентисани на професионални домен дефинишу успех?
- 2) Како студенти постдипломских студија доживљавају и тумаче чиниоце који им олакшавају или отежавају постизање успеха на постдипломским студијама?

■ МЕТОД

Нацрт истраживања

Усвојен је нацрт заснован на интерпретативној феноменолошкој анализи (ИФА) како би се испитала искуства постдипломских студената и значења која они приписују успеху током постдипломског образовања (Smith, 2017; Smith et al., 2009). Интерпретативна феноменолошка анализа омогућава дубинско испитивање начина на који појединци тумаче своја искуства у овој области. У датим оквирима, у студији смо настојали да утврдимо како студенти постдипломских студија педагогије тумаче успех, како конструишу његово значење и како њихова искуства и контекст утичу на поменуто тумачења.

Исходници. Узорак је чинило 13 студената педагогије на мастер и докторским студијама који израђују завршни рад на државним универзитетима у Турској током школске 2025/26. године. Намерно узорковање према установљеним критеријумима примењено је да би се обезбедила усклађеност

с истраживачким циљевима (Patton, 2002). Критеријуми су били: активан статус на постдипломским студијама и израда завршног мастер рада на педагогији, завршене основне педагошке студије, бар један завршен семестар постдипломских студија и добровољно учествовање. Такође је осигурана демографска разноликост у погледу пола, врсте програма и радног статуса како би се стекли увиди у контекстуалне разлике у значењу успеха. Демографски подаци о испитаницима приказани су у Табели 1.

ТАБЕЛА 1. Демографски подаци о испитаницима

Испитаник	Пол	Процес постдипломског образовања	Радно искуство	Постдипломски програм	Циљ постдипломског образовања
И1	Мушки	Мастер /Завршни рад	Незапослен	Педагошко и психолошко саветовање	Академска оријентација
И2	Мушки	Мастер /Завршни рад	Незапослен	Педагошко и психолошко саветовање	Академска оријентација
И3	Женски	Мастер /Завршни рад	Непотпуно радно време	Настава енглеског језика	Академска оријентација
И4	Женски	Мастер /Завршни рад	Незапослена	Педагошко и психолошко саветовање	Академска оријентација
И5	Женски	Докторске студије/ Дисертација	14 година	Настава физике	Професионална оријентација
И6	Женски	Докторске студије/ Испити	5 година	Специјално образовање	Професионална оријентација
И7	Мушки	Докторске студије/ Дисертација	14 година	Настава природних наука	Професионална оријентација
И8	Женски	Докторске студије/ Дисертација	3 године	Педагошко и психолошко саветовање	Академска оријентација
И9	Мушки	Мастер /Завршни рад	10 година	Програм наставе и учења и методика наставе	Академска оријентација
И10	Мушки	Мастер /Завршни рад	Непотпуно радно време	Настава музичке културе	Академска оријентација
И11	Женски	Докторске студије/ Испити	5 година	Специјално образовање	Професионална оријентација
И12	Женски	Докторске студије/ Испити	2 године	Настава природних наука	Академска оријентација
И13	Женски	Докторске студије/ Дисертација	10 година	Настава природних наука	Професионална оријентација

Прикупљање њодаџака. Подаци су прикупљени путем полуструктурираних индивидуалних интервјуа. Протокол је развијен за потребе овог истраживања на основу темељног разматрања литературе, анализе ранијих сличних студија и стручног мишљења. Интервјуи су спроведени уживо или путем онлајн платформи, а сваки је трајао између 40 и 50 минута. Целокупан процес прикупљања података био је заснован на строгим етичким принципима. Свим испитаницима је јасно образложена сврха истраживања. Притом је истакнут принцип поверљивости података и добровољног учествовања. Испитаници су дали информисани пристанак у писаној форми пре започињања учествовања у истраживању.

Анализа њодаџака. Анализа је спроведена према принципима ИФА, чији је циљ да се утврди како појединци тумаче своја искуства (Smith, 2017; Smith et al., 2009). У складу с њеном идеографском и интерпретативном природом, сваки транскрипт је дубински анализиран пре преласка на препознавање заједничких образаца. Приликом кодирања, усвојен је индуктивни приступ карактеристичан за ИФА, а поузданост резултата је осигурана вишеструким ишчитавањем и рефлексивном анализом садржаја (Smith et al., 2009). На основу гласовних записа интервјуа, сачињени су транскрипти који су изнова ишчитавани због детаљног разматрања прикупљених података. Приликом записивања почетних бележака, фокус је био на дескриптивним, лингвистичким и концептуалним аспектима, на основу чега су надаље препознате теме. Везе између тих тема довеле су до формирања надређених тема за сваког испитаника.

Након тога, урађена је поредбена анализа како би били препознати обрасци конвергенције и дивергенције. Мада је у анализи коришћен програм Atlas.ti, акценат је био на интерпретативнома ангажману, а не механичком кодирању. Значај тема није засниван на учесталости, већ на дубини и значењу. Другим речима, наместо учесталости, дубина, садржајност и интерпретативна релевантност исказа испитаника служиле су као основ за утврђивање значаја тема. У сврхе транспарентности, у Табели 2 понуђен је илустративан пример аналитичког процеса који приказује развој подтема и тема на основу почетних кодова. Пример је дат да би се појаснио процес тумачења и не представља свеукупне налазе.

ТАБЕЛА 2: Илустративни пример аналитичког процеса од почетних кодова до теме

Изводи из транскрипта	Кодови	Подтеме	Теме
„Да сам члан академског особља, сматрала бих себе успешном. Нема сврхе објављивати радове ако нећете добити позицију на факултету.”	Тежња ка академској Каријери	Припадност академском особљу	Дефиниције засноване на академском развоју
„Мислим да никад нећу заиста достићи то. Видим успех у малим постигнућима; ако могу нешто да завршим, за мене је то успех.”	Недостиган успех; континуирани напори;	Недостиган успех	Дефиниције засноване на личним/интериничним вредностима
„Више се фокусирам на праксу; за мене је успех када применим нешто у пракси и проверим да ли је делотворно.”	Примена у настави; превођење теорије у праксу	Фокус на практичној имплементацији	Дефиниције засноване на стичућем усавршавању
„Видим успех као способност да применим оно о чему пишем у својим академским публикацијама. За мене је то успех.”			
„Ваш глас се више чује у друштвеним ситуацијама јер сте образовани и начитани. Мислим да је то једна врста успеха.”	Поштовање других	Стицање друштвеног статуса	Дефиниције засноване на друштвеним/културним вредностима

Валидност и поузданост. Валидност и поузданост осигуране су применом критеријума веродостојности, преносивости, поузданости и потврђености (Lincoln & Guba, 1985). За потребе веродостојности, спроведени су дубински полуструктурисани интервјуи и обављено је детаљно разматрање прикупљених података. Анализу су спровеле обе ауторке овог рада, при чему су прво независно кодирале транскрипте, а затим су упоредиле материјал и дискутовале су о својим тумачењима. Када је постојала разлика у мишљењу, вођена је дискусија док није достигнуто заједничко решење. Наведене разлике претежно су произилазиле из различитих тумачења значења и фокуса датих извода, а разрешене су рефлексивном дискусијом и поновним прегледањем података.

Преносивост је осигурана детаљним описима контекста и испитаника. У сврхе поузданости, спроведен је систематичан аналитички процес, а за потребе потврђености, тумачења су заснивана на директно цитираним исказима испитаника.

Улоге истраживача. Ауторке овог рада су недавно докторирале у области педагошких наука и тренутно су запослене на једном универзитету у Турској.

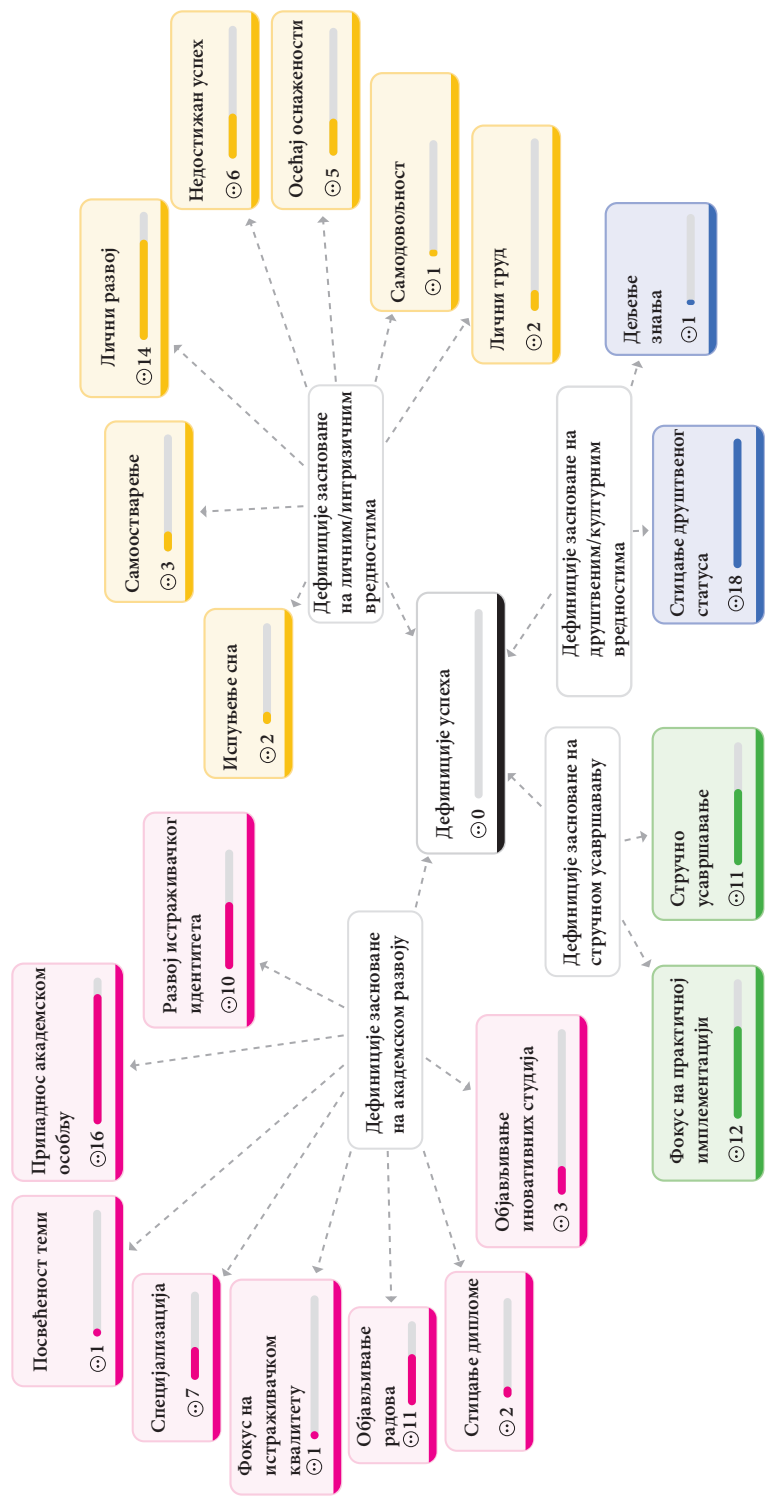
Непосредно искуство и лично познавање контекста омогућили су нам свеобухватно разумевање начина на који студенти постдипломских студија доживљавају и дефинишу успех. Такође, ауторке су биле свесне сопствене позиције током целокупног истраживачког процеса и могућих пристрасности с тим у вези. Такав рефлексиван став био је у сагласју са пажљивим и балансираним тумачењем података.

■ НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је учествовало 13 студената постдипломских студија педагогије (мастер и докторске студије). На основу жељених исхода постдипломског образовања, петоро испитаника сврстано је у категорију *ипрофесионално оријентисаних*, то јест студената који су желели да унапреде своју професионалну праксу као просветни радници, док је осморо испитаника сврстано у *академски оријентисане* студенте којима је циљ био да предају на универзитету. Анализа је усмерена на *дефиниције успеха на постдипломским студијама испитаника* и на *чиниоце који утичу на академски успех*, као и на *смер њиховој утицаја (позитиван или негативан)*. Препознате теме и подтеме представљене су уз изводе из транскрипта.

Дефиниције успеха

У дефиницијама успеха на постдипломским студијама испитаника препознате су следеће теме: (1) *Дефиниције засноване на академском развоју*; (2) *Дефиниције засноване на личним/интериничним вредностима*; (3) *Дефиниције засноване на стручном усавршавању* и (4) *Дефиниције засноване на друштвеним/културним вредностима*. Теме и њима припадајуће подтеме приказане су на Слици 1.



СЛИКА 1. Дефиниције успеха: теме и подтеме

Академски развој. Испитаници су доживљавали академски успех као процес стицања академских компетенција. Међутим, значења која су приписивана том процесу разликовала су се у зависности од оријентације студента. Студенти који су професионално оријентисани видели су академски развој као важну димензију успеха иако он у њиховом случају није био директно везан за одређени академски каријерни циљ. Академски рад у виду пројеката или чланака описивали су као начин испољавања интелектуалног труда и ангажмана. Тако је један испитаник (И3) сматрао *да је академски успех уско везан за то да ли ћете доћи до неке производ вашег рада...*, што указује на то да испитаник види продуктивност као значајан показатељ напретка. Испитаници су такође истакли значај разумевања и интелектуалне спознаје. Један од њих (И7) описао је успех као *разумевање одређене филозофије и осећај радосности при познавању како ми је то промакло?*, указујући на то да се успех доживљава и као процес стицања дубљег увида. Професионално оријентисани студенти такође су видели развој истраживачког идентитета као део доживљаја успеха на постдипломским студијама. Међутим, за њих, тај идентитет није био повезан са стицањем статуса академског радника већ с бављењем научним радом. У том смислу, схватили су успех као способност продукције научних радова и вредновали су истраживање као облик интелектуалног ангажмана, а не као каријерно усмерење. Један од испитаника (И5) је нешто конкретније описао ту оријентацију:

Сматрала бих себе успешном ако бих могла да допринесем нашој области, иј. у оквирима наше специјалности. Ако бих могла да уведем иновације у ову област, сматрала бих себе успешном.

Може се закључити да су испитаници доживљавали успех и као развој стручности и као давање значајног доприноса одабраној области. Студенти који су академски оријентисани претежно су дефинисали успех у контексту академске каријере. Припадност академском особљу, објављивање научних радова и допринос области били су кључни за њихова тумачења успеха. С тим у вези су речи једног испитаника (И4):

Моја дефиниција успеха представља припадност академском особљу. За мене је успех добра каријера на универзитету. Да сам члан академског особља, сматрала бих себе успешном.

Слично томе се изјашњава и још један испитаник (И12): *...публикације и цитирањем су показатељи успеха и академског угледа.* У том смислу, успех се

доживљава као усклађивање с очекивањима и праксама академског живота. Готово идентичан образац уочен је и у контексту истраживачког квалитета, јер су испитаници видели успех као израду квалитетних научних радова. У случају академски оријентисаних студената, такво виђење било је уско везано за тежњу ка академској каријери и представљало је одраз жеље да буду препознати као стручни и поуздани истраживачи.

Студенти који су академски оријентисани као један од аспеката успеха наводили су и посвећеност одабраној истраживачкој теми. Посматрајући с њиховог становишта, дефинисање и рад у оквиру одређене теме није било само практична одлука, већ је и доприносило њиховом позиционирању унутар одређеног академског идентитета. Како је навео један испитаник (И3): *овде сам збој једне теме... и пошто сам то збој те теме, посветио јој се*. Наведени исказ указује на повезивање успеха с развојем осећаја јасног усмерења и континуитета у истраживању. У том смислу, посвећеност одређеној теми виђена је као нешто што води ка статусу академског радника, а одржање истраживачког фокуса доживљавано је као кључни елемент успеха.

Личне/интринзичне вредности. С обзиром на мишљење испитаника који су учествовали у овом испитивању, успех на постдипломским студијама био је блиско повезан с личним и интринзичним значењима и представљао је одраз афективних и идентитетских димензија њихових искустава. У обе групе, успех није био само академско постигнуће, већ и трајни процес личне трансформације. Испитаници који су професионално оријентисани често су доживљавали успех као континуирани процес и неретко недостижан. Описивали су га као процес без јасне крајње тачке, у ком се напредак читава у континуираном улагању труда, а не коначном постигнућу. Према речима једног испитаника (И11): *Ја поредим успех са степенацима, али не оним чији се крај види. Изнад је небо. И искрено, ни не знам шта је на самом врху*. Испитаници су уједно истицали личне промене, указујући на то да је постдипломско образовање преобликовало њихова становишта, циљеве и начин размишљања (И5). У том смислу, успех на постдипломским студијама био је уско повезан са личним развојем, при чему су испитаници показали свест о његовој континуираној и непотпуној природи. Према речима једног испитаника (И5):

Уписала сам се на постдипломске студије да бих унапредила своју визију. Смисао живота вам се промени. Све се мења: од свакодневности

*језичкој изражавања до циљева и мотивације да се нешто оствари.
Мислим да је то успех.*

Наведени исказ указује на доживљај успеха не само у смислу академског напретка већ и ширег процеса личне трансформације. Поред тога, испитаници који су професионално оријентисани повезивали су успех са осећајем оснажености, испуњењем сна и са осећајем недостижности. Успех је доживљаван и као тежња ка важном циљу и свест о његовој удаљености. То указује на виђење постдипломског образовања не само као професионалног напретка већ и као део личног развоја и емоционално значајног пута.

Испитаници који су академски оријентисани такође су наглашавали да су личне и интринзичне вредности изузетно значајне. Међутим, та искуства су више била везана за самоостварење у академском контексту. Испитаници су наводили да су им постдипломске студије дале већи осећај снаге и способности, што указује на доживљај успеха као унутрашњег процеса стицања осећаја успешности. Речи једног од учесника истраживања (И4) указују на следеће: *Похађам постдипломске студије и више осећам да сам јака у овом домену, све сам успешнија*. Наведени исказ показује да је испитаница везивала успех за израженији осећај компетентности и самоефикасности.

Испитаници су такође истицали лични развој у контексту когнитивног развоја: *Учи ме да доносим боље одлуке и подстиче на вишедимензионално размишљање* (И13). Попут испитаника који су професионално оријентисани, студенти који су академски оријентисани су описивали успех као недостижан, осврћући се на емоционалну сложеност стремљења ка академској изврсности. Међутим, то искуство често је било праћено јаким осећајем личног труда и самодовољности, јер су успех повезивали са самоусмереношћу и самоостварењем.

Стручно усавршавање. Дефиниције успеха које су дали испитаници често су се тикале стручног усавршавања, посебно примене знања у свакодневном контексту. Испитаници из обе групе су успех доживели као стварање споне између теоријског знања и практичне примене. Студенти који су професионално оријентисани успех су повезивали са директном применом теоријског знања у пракси. Са становишта испитаника, имплементација нових приступа у професионалном окружењу доприносила је осећају компетентности и продуктивности. Једна студенткиња је препознала следеће: *Кад се осећам као ефикасна и компетенциона наставница и кад предајем уз примену новог*

знања, *осећам се њродуктивнo* (И5). Друга студенткиња је истакла да сазнања о новим наставним приступима добијају смисао када се преведу у праксу: *Кад се ујoзнам с новим настaвним њрисћујом, ја ђа исћробам. Моћу да ђа њрименим у њпракси* (И13). У том смислу, успех се доживљава као уочавање промена у сопственој наставној пракси, при чему је кључну улогу имало спровођење теорије у дело.

Код студената који су академски оријентисани стручно усавршавање такође се јавило као важна димензија успеха. Испитаници су истицали да академско знање не треба да буде ограничено на теорију, већ треба и да доприноси пракси, било кроз просветни рад, решавање проблема или унапређивање радног окружења. Један од испитаника је приметио да му нова сазнања *њомажу и у настaвном раду* (И1), док је једна студенткиња нагласила значај увођења позитивних промена и доприноса образовном окружењу (И8). Један испитаник (И10) је дошао до следећег закључка:

Смаћрам да збоћ њоћа идем за корак исћред својих колећа. Исћичем се у домену сћручноћ усавршавања и њрофесионално најредујем. Помаже ми и у настaвном раду. Кад сазнам за неки нови њрисћуј, ја ђа њрименим и исћробам у њпракси.

Друштвене/културне вредностћи. На доживљај успеха на постдипломским студијама утицала су и друштвена и културна значења, при чему су дефиниције одражавале начин на који су се студенти позиционирали унутар свог друштвеног и културног окружења. Обе групе студената доживљавале су успех као друштвено значајан. Студенту који су професионално оријентисани успех су повезивали са друштвеним статусом, посебно са тим како их други виде. Студенти су тврдили да је постдипломско образовање утицало на то како их виде чланови породице, познаници и сарадници. Према речима једног студента (И13), *није исћћо када кажећће да сћће завршили основне сћјудије и када кажећће да сћће масћтер сћјуденћи*. Дакле, студенти су доживљавали успех као стицање вишег друштвеног статуса и угледа.

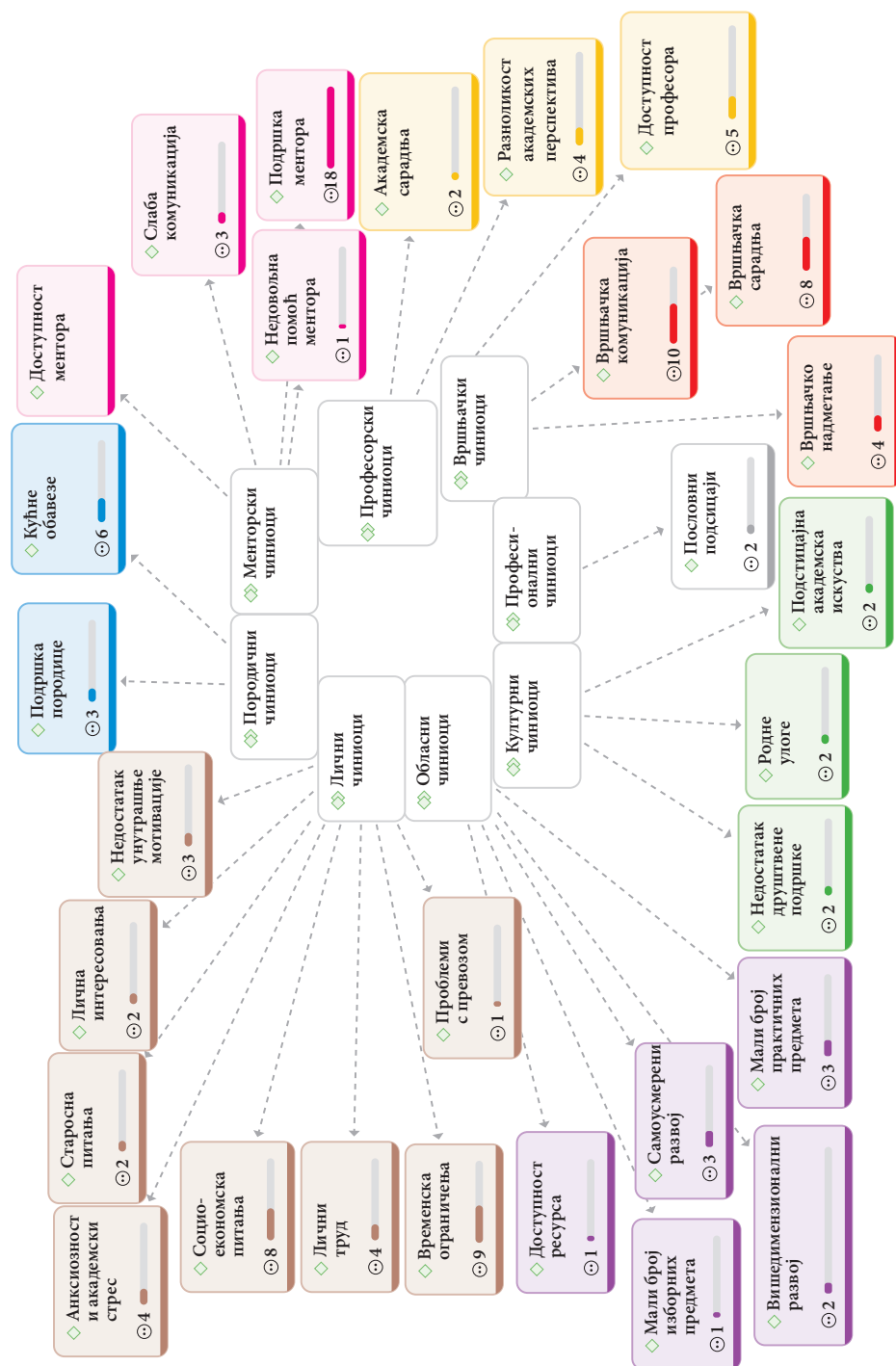
Друштвена и културна значења успеха о којима су говорили испитаници који су академски оријентисани такође су се тицала друштвеног статуса, као и дељења знања. Студенти нису описивали успех само као стицање статуса, већ и као способност да поделе и представе другима оно што су научили. Студенткиња (И3) је, између осталог, истакла могућност *да њоделим своје знање с друћима*, показујући да види успех као прилику да се њен глас чује у ширем

интелектуалном и друштвеном контексту. Такође, успех на постдипломским студијама повезиван је и с вишим друштвеним статусом. Према речима једног студента (И4), дати успех је схваћен на следећи начин:

За мене успех на постдипломским студијама представља статус у друштву. Под тим подразумевам могућност да говорим корисне моћ коју вам знање даје у било ком окружењу и да вас људи слушају. Чак и у малим групама, због тога се осећам као неко у чије расуђивање људи верују.

Чиниоци који су утицали на успех студената

Анализа је показала да је на успех студената постдипломских студија утицао низ искустава у различитим личним, друштвеним и институционалним контекстима. Дејство тих чинилаца није било засебно, већ су успех обликовали динамични међуодноси обавеза, односа и структуралних услова током постдипломског образовања. Имајући у виду исказе испитаника, може се закључити да су наведена искуства и олакшавала и отежавала посвећивање академском раду, што указује на сложену и контекстом условљену природу успеха. На Слици 2 приказане су теме и подтеме за чиниоце који су утицали на успех студената који су учествовали у овом испитивању.



СЛИКА 2. Чиниоце који су утицали на успех студената постдипломских студија: теме и подтеме

Лични чиниоци. Студенти постдипломских студија су сматрали да су на њихов академски успех утицале личне околности, посебно временска ограничења. Испитаници су извештавали о потешкоћама у усклађивању академских обавеза с другим животним улогама, због чега су осећали притисак да се фокусирају и остану посвећени. Говорили су о недостатку времена за академски рад. Једна испитаница је навела да: *Пошићо имам и дрући њосао..., ѿо ме сїречава да расїоделим време* (И3).

Социоекономски изазови допринели су том искуству код испитаника који су имали и финансијске и породичне обавезе. У том контексту, анксиозност и академски стрес нису били само спољашњи услови, већ су доживљени као трајна емоционална стања која су утицала на однос испитаника према студијама. Према речима једног студента (И4), *Њосїдїїломско образовање је класно ѡїїїање*, при чему се академске обавезе виде као део ширих животних захтева.

Породични чиниоци. Испитаници су уочавали утицаје породичних искустава на њихово виђење академског успеха. Кућне обавезе су често представљале терет, а невидљиви рад је некад одузимао енергију и време које је требало уложити у студије. С друге стране, подршка породице, посебно у емоционалном смислу, доживљена је као битан извор мотивације. Како је навела једна студенткиња (И6), *имайће ѡпородицу за коју сїїе одїоворни... ѿа одїоворносїї некад може да има ѡозиїїиван уїїицаї, али и неїаїїиван*. У овоме се читава двојака природа тих обавеза. Једна испитаница истакла је значај подршке, тврдећи да је *важно да вас ѡарїїнер или суїружник ѡодржава* (И12).

Примећује се да је академски успех смештен и у контекст непрестаног успостављања равнотеже између обавеза и подршке у оквиру породичног живота.

Чиниоци који се односе на ментора. Однос с ментором био је један од најистакнутијих чинилаца који су утицали на академски успех. Подршка и доступност ментора имали су снажан позитиван утицај као извори академских смерница и емоционалне сигурности. Испитаници су се лакше носили с неизвесношћу и боље одржавали свој академски напредак када су могли да ступе у контакт с ментором и да од њега добију смернице. Једна испитаница је образложила следеће: *ментїор ме усмери кад неїде ѡосусїїанем или нисам сиїурна шїїа и како ѡїреба да урадим* (И11), док је један испитаник нагласио да је *важно да лако моїу да сїїуїим у конїакїї са своїим ментїором*

(И2). Међутим, нису сва искуства била иста. Неадекватна комуникација и недостатак помоћи ментора схваћени су као велике препреке у постизању успеха, а њихов утицај је зависио од доступности ментора и његове спремности да се одазове на захтеве и молбе студената. Поједини испитаници су осећали нелагоду због недостатка комуникације, што се читава и у следећем исказу: *Мој ментор је остављао врло строге границе... никад ми није било пријатно* (И1). Недостатак смерница представљао је велики изазов за студенте, посебно када су се већ били незадовољни својим истраживачким процесом, као што је истакао један испитаник: *Мислим да није у реду да ме ментор остави да будем преушћен себи... већ сам у заостаци* (И10). Искazi испитаника јасно показују да менторство није схваћено само као структурална компонента постдипломског образовања, већ и као релациони и емоционални процес који је директно утицао на то како су студенти приступали академском успеху, као и на начин на који су га тумачили.

Чиниоци који се односе на професоре. Интеракција с осталим члановима наставног особља такође је утицала на доживљај успеха. Доступност професора и изложеност различитим академским перспективама чиниле су академско искуство испитаника богатијим и интелектуално стимулативним. Те интеракције омогућиле су студентима да прошире хоризонте и продубе однос према својим студијама. Према речима једног студента (И4), *корисне повратне информације које су ми пружали други професори... дале су драгоцен допринос мом процесу учења*. Наиме, поцртава се улога повратних информација у подупирању академског развоја. Један од испитаника нагласио је значај ширег академског ангажмана, наводећи: *Различите перспективе су кључне... процес преба да омогући и друге сарадње осим оне с ментором* (И2). Дакле, у својим тумачењима успеха испитаници нису истицали само значај односа с ментором, већ и начин на који су учествовали у датој академској заједници у целини.

Чиниоци који се односе на колеге. Односи с колегама показали су се као чиниоци који могу да буду извор подршке, али и изазова у остваривању академског успеха. Вршњачке интеракције имале су значајну улогу у одржавању мотивације и у вези са осећајем припадања вршњачкој групи. Испитаници који су неговали сарадничке односе видели су их као извор емоционалне подршке, посебно када су се и њихове колеге суочавале са сличним проблемима. Према речима једне студенткиње, *сарадња с колегама и дељење сличних muka били*

су ми велики извори мотивације (И5). Међутим, нису сва искуства била позитивна. Вршњачко надметање доприносило је анксиозности и сумњи у себе, превасходно када је успех тумачен кроз поређење с другима. Као што је истакла једна од испитаница: *Били су њрећерано њакмичарски насћројени, шћо је нећатћивно ућићало на мој учинак...* (И4). Ово указује на то да такве интеракције могу да угрозе и емоционално благостање и академски рад. На основу наведених исказа може се закључити да су испитаници доживљавали вршњачке односе као сложен и дуалан процес који је истовремено представљао извор подршке и притиска у академском животу.

Обласни чиниоци. Када је реч о условима у области као чиниоцима који су утицали на академски успех, испитаници су превасходно говорили о структуралним ограничењима, попут проблема с превозом и у вези са малим бројем изборних предмета. Та ограничења представљала су препреке које су их спречавале да се у потпуности посвете свом академском животу. Студент (И9) је приметио да *не њосћоје сћецијализовани њредмећи за сваку област...* *Био бих мноћо усћешнији да су њредмећи њрилаћоћени свачијим инћересовањима.* Дакле, уочава се постојање несагласности између структуре програма и индивидуалних потреба. Поједини испитаници тумачили су успех као вишедимензионални развој, то јест, напредак у различитим доменима, а не јединствен исход. Студенткиња (И5) је видела *усћех као њрозд – човек се осећа исћуњено када исћовремено најредује у различитћим њоћледима*, у чему се читава тумачење успеха као динамичног холистичког процеса. Имајући у виду наведено, може се закључити да су на академски успех утицала и структурна ограничења и начин на који су испитаници доживљавали своје академско окружење.

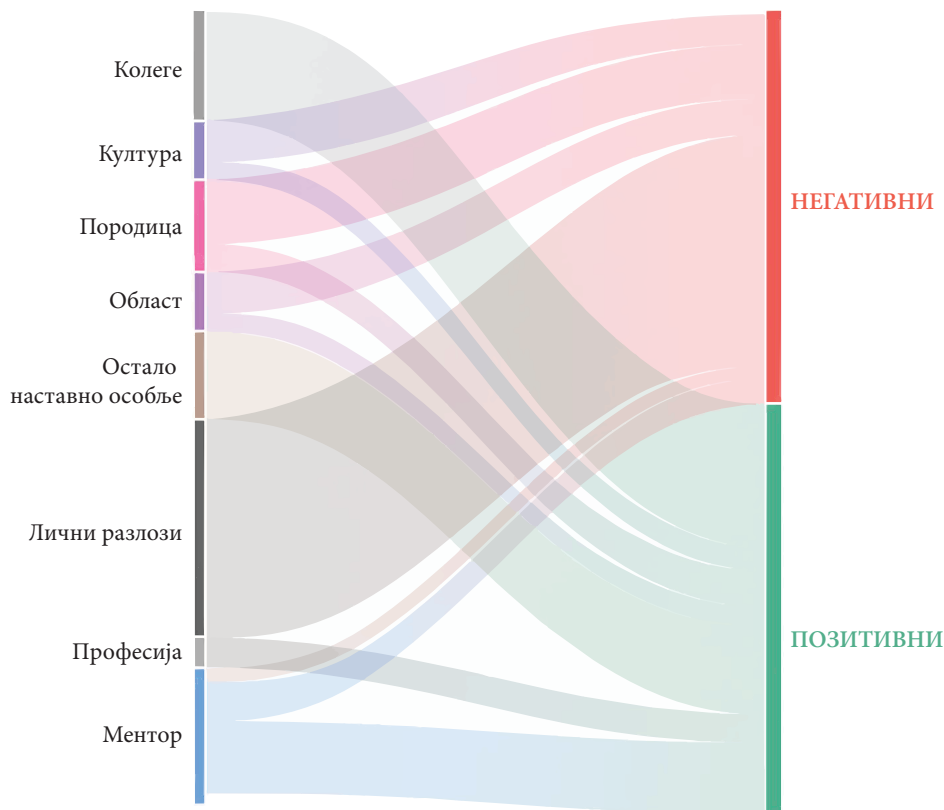
Кулћурни чиниоци. Културна искуства су такође утицала на то како су испитаници тумачили академски успех. Улоге које су повезане са полом и недостатак друштвене подршке утицали су на студенте, превасходно жене, да оправдају своју одлуку да похађају постдипломске студије. Испитаници нису описивали апстрактне друштвене проблеме, већ нешто с чим су се свакодневно сусретали, што је директно утицало на њихов однос према студијама. Једна студенткиња (И11) је истакла да *њосћоје демоћивишући факћјори, њоћући ‘ускоро ће да се њороди и оде’...* Наиме, ово показује како друштвена очекивања могу да буду препрека на путу академском напретку.

Испитаници су такође указали на значај способности комуницирања и објашњавања свог знања другима. Поједини студенти су препознали немогућност артикулације наученог као препреку успеху. Према речима једног студента (И7), *тешко ми је да било коме објасним природу науке*. С тим у вези, успех се повезује и са разумевањем и уважавањем у широм друштвеном контексту. Наведени искази сведоче о томе да на академски успех не утиче само лични труд, већ и културна значења и очекивања везана за постдипломско образовање.

Професионални чиниоци. Услови на радном месту такође су схваћени као чиниоци који утичу на академски успех. У том контексту, испитаници су истицали значај институционалне подршке. Сматрали су да су чиниоци попут флексибилне радне организације и уважавања од стране послодавца утицали на њихову способност да се посвете постдипломским студијама. Студенти који су били запослени наглашавали су да је успех повезан како са академским напретком, тако и са степеном у ком је њихово пословно окружење допуштало испуњавање академских обавеза. Недостатак подршке схваћен је као препрека. Једна студенткиња (И4) је то описала на следећи начин: *Процес добијања дозволе од школе у којој радим може да има негативан утицај*. Дати навод показује како институционална ограничења могу да угрозе посвећеност академском раду. Према исказима испитаника, пословно окружење може да представља и потпору и препреку у процесу остварења успеха.

Фактори који су позитивно или негативно утицали на академски успех

У коначној анализи добијен је скуп категорија за које су студенти сматрали да утичу на њихов академски успех или позитивно или негативно или и позитивно и негативно. У фокусу анализе био је смер утицаја тих чинилаца. На Слици 3 приказане су поменуте категорије засноване на личним искуствима студената. Слика јасно показује како на академски успех утичу динамични међуодноси личних, друштвених и институционалних чинилаца.



СЛИКА 3. Чиниоци који позитивно или негативно утичу на академски успех

Као што је приказано на Слици 3 анализа је показала да су одређени чиниоци или позитивно или негативно утицали на академски успех студената постдипломских студија, док су други имали двојаку улогу. Наиме, менторски и професионални чиниоци најчешће су били повезивани с позитивним искуствима, при чему су студенти често наглашавали подршку ментора и мотивациони утицај пословних подстицаја. С друге стране, обласни и културни чиниоци већином су повезивани с негативним искуствима услед ограничених академских ресурса, структуралних препрека и притиска друштва. Насупрот томе, лични, породични, вршњачки и професорски чиниоци имали су двојаку улогу, те су олакшавали или отежавали постизање успеха, што је зависило од одређених околности.

■ ДИСКУСИЈА

Циљ ове студије био је да се утврди како студенти постдипломских студија педагогије конструишу, доживљавају и тумаче значење успеха на основу својих искустава и како на та тумачења утичу контекстуални фактори који олакшавају или отежавају постизање успеха. Према добијеним налазима, студенти су дефинисали успех у склопу четири међусобно повезана домена: академски развој, личне/интринзичне вредности, стручно усавршавање и друштвене/културне вредности. Мада су наведени домени били заједнички и за студенте који су професионално и за оне који су академски оријентисани, дат им је различит значај у једној и у другој групи студената.

Унутар димензије академског развоја, припадност академском особљу била је један од кључних аспеката успеха за студенте који су академски оријентисани. Тај налаз је у складу са закључцима до којих су дошли Голд (Golde, 2005) и Ведертон и Шуслер (Weatherton & Schussler, 2022), који наглашавају утицај академских каријерних циљева на дефиниције истрајности и успеха. Међутим, поједини испитаници су отпочели постдипломске студије без јасних каријерних планова и касније су преиспитивали своје академске амбиције због велике конкуренције на тржишту рада у Турској. Ти студенти су видели постдипломско образовање као начин да стекну виши друштвени статус, при чему се опажала промена у мотивацији, јер је тежњу ка развоју каријере заменила оријентација ка престижу. Дата промена може се посматрати у контексту почетка одраслог доба, када појединци активно разматрају различите животне путеве и временом мењају своје циљеве (Arnett, 2000).

Две студенткиње (И3 и И4), чије смо исказе навели, представљају добре примере те промене. Мада су се уписале на постдипломске студије да би истражиле своје идентитете и одложиле извесне животне одлуке, касније су преиспитивале тежњу ка академској каријери због недостатка прилика. Ипак, остале су посвећене својим студијама. Таква истрајност одражава промену дефиниције успеха, јер завршетак постдипломских студија постаје значајан, чак и када не постоји могућност рада на факултету, у складу с димензијом друштвених/културних вредности. Наведени образац може се тумачити у контексту почетка одраслог доба, које се одликује неизвесношћу и променом каријерних одлука (Severy, 2018). У том контексту, постдипломско образовање

не представља само академску путању, већ и простор за истраживање и репозиционирање идентитета.

Кључно питање које је повезано са академским развојем представља развој истраживачког идентитета, који се јављао у исказима и студената који су професионално и оних који су академски оријентисани. Испитаници су често описивали себе у датом тренутку или у идеалној будућности у контексту истраживачких улога, у складу са структуром програма, академским очекивањима и интеракцијама с професорима. Мада те идентитетске позиције нису увек биле експлицитно артикулисане, основне вредности и оријентације подударале су се с налазима студије Сју и Јалмарсон (Xu & Hjalmarson, 2022), које истичу да формирање идентитета представља значајан аспект докторских студија. С тим у вези, развој истраживачког идентитета одражава већу посвећеност академским праксама и развој сопственог научног интегритета.

Подтемама у домену академског развоја припадала је и специјализација, о којој су говориле обе групе студената. Она одражава тежњу ка дисциплинарној стручности као нечему што доприноси и академском и професионалном развоју. Како наводе Бел и сарадници (Bell et al., 2014), испољавање научне експертизе је кључно за академски успех, иако су такве прилике чешће доступне у домену медицинских и природних наука.

Премда се педагошке науке одликују мањом разноликошћу каријерних путања, испитаници су ипак препознали специјализацију као значајну. Студенти који су се образовали у појединим областима, попут педагошког и психолошког саветовања, специјалног образовања и наставе музичке културе, сматрали су да је специјализација повезана са професионалним компетенцијама и перцепцијом успеха. Студенти који су професионално оријентисани, посебно они који су радили као наставници, сматрали су да је специјализација значајна за унапређивање наставне праксе.

У склопу димензије личних/интринзичних вредности, лични развој се појавио као централни аспект у дефиницијама успеха, одражавајући интернализовано и индивидуализовано значење. Испитаници нису посматрали постдипломско образовање само кроз институционалну или квалификацијску призму, већ су стављали нагласак на развој самосвести, интелектуалне зрелости и самопоуздања. Један од испитаника (И2) је сматрао да иако постоје различите путање развоја, она коју постдипломско образовање нуди је више структурисана. Такво становиште указује на улогу постдипломских студија у

обликовању личног идентитета и ван оквира академског постигнућа, што је у складу са студијама у којима је лични развој препознат као кључна мотивација за стицање постдипломског образовања и као процес који подржава и индивидуални и професионални развој (Aktan, 2020; Maviş-Sevim & Akin, 2021).

Испитаници су често описивали успех на постдипломским студијама као недостижан, или као нешто што се не може у потпуности остварити или јасно дефинисати. Уместо великих достигнућа, многи испитаници су говорили о малим, достижним постигнућима (попут објављивања чланка) као показатељима напретка. У датом становишту читавају се изазови везани за перцепцију компетентности, која је препозната као кључни чинилац у контексту академске мотивације (Wigfield et al., 2015). Са становишта теорије самодетерминације, у оквиру које компетентност, аутономија и повезаност имају пресудан значај (Ryan & Deci, 2017), дефинисање успеха као недостижног могло би да указује на несагласност између очекивања и доживљаја сопствене способности у захтевном академском окружењу. Такво искуство такође је било праћено тренуцима у којима су се студенти осећали ослабљено, што указује на то да су се испитаници кретали између неизвесности и развоја осећаја самоефикасности. С тим у вези, налази показују да се успех не дефинише само као спољашњи исход, већ и као субјективно искуство на које утиче степен у ком се студенти осећају ефикасно, самодетерминисано и друштвено повезано/прихваћено у свом академском окружењу. До интернализације споља регулисаног понашања лакше се долази када се појединци осећају повезано са блиским особама (повезаност) и када виде себе као способне за успешно обављање задатака (компетентност). Ипак, нејасноће и тензије које одликују тај процес такође се могу приписати одређеним структурним ограничењима у датом контексту.

У домену друштвених/културних вредности стицање друштвеног статуса било је истакнута тема у обе групе студената. Успех се често повезивао с друштвеним успоном и угледом. Сличне налазе добили су и Диого и сарадници (Diogo et al., 2022), који су утврдили да студенти докторских студија повезују академски успех с друштвеним угледом. Такође, Бурдје (Bourdieu, 1984) види академске квалификације као врсту симболичког капитала, док Поселт и Гродски (Posselt & Grodsky, 2017) сматрају да постдипломско образовање може да допринесе друштвеној неједнакости. У том смислу, налази показују

да традиционалне идеје о престижу и данас утичу на начин на који студенти концептуализују успех.

У домену стручног усавршавања истакнуте су теме професионалног развоја и усмерености ка практичној имплементацији. Студенти који су академски оријентисани, као и професионално оријентисани студенти наглашавали су примену теоријског знања у пракси. Док су студенти који су професионално оријентисани говорили о унапређивању наставне праксе, студенти који су академски оријентисани помињали су практичну имплементацију у контексту истраживања и педагошких импликација. С тим у вези, Кескин (Keskin, 2023) препознаје стручно усавршавање као кључан исход постдипломског образовања, док Ли и Бауд (Lee & Boud, 2003), али и Макалпин и Амундсен (McAlpine & Amundsen, 2011) истичу трансформативни потенцијал постдипломских студија. Слично томе, Мавиш-Севим и Акин (Maviş-Sevim & Akın, 2021) указују на значај практичне имплементације нових метода о којима су студенти учили. Присуство таквог фокуса у обе групе показује да је успех уско повезан са перцепцијом корисности и релевантности научног.

Испитаници су такође истакли утицај спољашњих фактора на њихов успех. Лични, породични, културни, менторски, обласни и професионални чиниоци препознати су као врло утицајни. Међу личним чиниоцима издвајају се временска ограничења и социоекономски изазови. Запослени студенти су имали потешкоће у вези са распоређивањем времена, док су се незапослени студенти борили с финансијским проблемима, што је у складу са налазима досадашњих истраживања (Karadağ & Özdemir, 2017; Özmen & Güç, 2013).

Старост се такође доживљавала као извор стреса, јер су докторанди на преласку у зрело доба морали да се носе с очекивањем да ступе на тржиште рада настављајући студије. Посматрајући у том контексту, недостатак друштвене подршке и подршка породице били су повезани са финансијским бригаама. Испитаници су осећали да их њихово друштвено окружење не разуме, посебно када би објашњавали свој студентски статус у познијој животној доби. Стога, материјална и емоционална подршка породице јавила се као значајан чинилац у одржавању посвећености постдипломским студијама.

Студенти који су професионално оријентисани су такође говорили о временским изазовима везаним за кућне обавезе, о недостатку пословних подстицаја и о проблемима с превозом. Једна студенткиња (И12) је сматрала

да би јој живот с породицом уместо са супружником током постдипломских студија можда помогао да оствари већи академски успех. Други испитаници су истицали недостатак институционалне подршке од стране послодаваца, који је негативно утицао на њихову посвећеност студијама. Студенти који су путовали из једног града у други град зарад похађања предавања видели су географску удаљеност као додатни изазов. Наведени налази показују да академски успех не може у потпуности да се сагледа без разматрања структуралних ограничења. Многи изазови не представљају одраз недостатка способности, већ су последица системских препрека које су недовољно препознате.

Као кључне обласне чиниоце, студенти су издвојили *мали број њихових практичних и изборних предмета, вишедимензионални развој и потребу за самоусмереним учењем*, односно потребу да се преузме иницијатива и одговорност за сопствено образовање. Другим речима, сматрали су да би више усмерености ка пракси и виши степен флексибилности програма наставе и учења допринели усклађивању њиховог образовања с њиховим променљивим личним и професионалним циљевима. Наведена запажања указују на то да начин на који се осмишљавају и спроводе постдипломски програми има важну улогу у олакшавању или отежавању остваривања успеха.

У најистакнутије културне чиниоце сврстане су родне улоге, недостатак друштвене подршке и подстицајна академска искуства. Испитанице су образложили да се за слику научника често везује мушки пол, због чега се жене суочавају са скептицизмом када се одлуче за постдипломско образовање. Поједини студенти су такође указали на неслагласност између друштвених очекивања и њихових академских улога, наводећи да се осећају потцењено упркос статусу одрасле особе. У складу с тим, контакт с академским узорима независно од пола испитаника препознат је као значајан извор мотивације. Сличне налазе добили су Гилули и сарадници (Gillooly et al., 2021), утврдивши да академски узор позитивно утичу на самоефикасност студената и подстићу на истрајност, посебно када промовишу и инклузивност.

Конечно, ментори, други чланови наставног особља и колеге са факултета схваћени су као чиниоци који битно утичу на академски успех, при чему је улога ментора истакнута као најутицајнија. Наведени налаз је у сагласју са резултатима студије Девин и Хантер (Devine & Hunter, 2016), које су истакле да подршка ментора смањује изгарање и доприноси посвећености студената. Испитаници су такође препознали значај вршњачких интеракција, при чему су

поједини студенти видели своје колеге као неформалне консултанте, тј. изворе информација и савета. Мада су изражене сумње у компетентност вршњака, заједнички изазови су препознати као срж мотивације. С тим у вези, може се закључити да на академски успех утиче релациони контекст, у ком подршка вршњака и наставног особља доприноси осећају припадности и истрајности, као што наводе Диого и сарадници (Diogo et al., 2022). Налази такође указују на значај различитог академског окружења које је проактивно подржава академски развој студената, као што закључују Бауд и Тенант (Boud & Tennant, 2006).

■ ЗАКЉУЧАК

У овој студији сагледани су начини на које студенти постдипломских студија педагогије у Турској концептуализују академски успех и различите факторе који утичу на тај успех. Применом интерпретативне феноменолошке анализе утврђено је да успех није статичан или универзално дефинисан исход, већ представља динамично, контекстом условљено искуство на које утичу академски, лични, професионални, друштвени и културни чиниоци. Налази су показали да и студенти који су професионално оријентисани, као и студенти који су академски оријентисани дефинишу успех у академским, личним, професионалним и социокултурним доменима. Док испитаници који су академски оријентисани истичу академски идентитет, објављивање радова и специјализацију, студенти који су професионално оријентисани дају предност практичној имплементацији, личном развоју и угледу у друштву. У студији је препознат и низ чинилаца који позитивно или негативно утичу на успех студената. Ментори, друго наставно особље и колеге доследно су препознати као чиниоци који доприносе успеху. С друге стране, кључне препреке представљају личне околности, као и ограничења у датој области и очекивања која се тичу културног контекста. Наведени налази указују на то да успех на постдипломским студијама није само резултат личног труда, већ на њега умногоме утичу институционалне структуре, друштвени односи и лична искуства. Говорећи уопштено, ова студија продубљује разумевање академског успеха током постдипломског образовања имајући у виду искуства и становишта студената постдипломских студија педагогије.

Прејоруке. Добијени налази потцртавају значај усвајања холистичког приступа успеху студената на постдипломским студијама насупрот

конвенционалним академским показатељима. Програме треба организовати тако да буду усклађени са различитим циљевима и потребама студената, како би и студенти који су академски оријентисани, као и они који су професионално оријентисани могли да одаберу студијске програме у сагласју са својим стремљењима. Поред подршке индивидуалном развоју, програми треба да омогуће и свесно осмишљене прилике за сврсисходну вршњачку интеракцију у учионици, како би се неговало учење кроз сарадњу и међусобну подршку. Унапређивање менторских пракси кроз обуке и институционалну подршку може додатно да допринесе академском искуству студената. Такође, отклањање културних и структуралних препрека попут улога које су засноване на полу и временских ограничења може да помогне у стварању инклузивнијег образовног окружења чија је главна одлика већа подршка свим студентима постдипломских студија.

Ограничења. Ова студија је обухватила становишта студената постдипломских студија различитих усмерења. Мада су дати различити увиди, студија не одражава ставове целе постдипломске студентске заједнице. Поред тога, циљ истраживања ове врсте не представља генерализација, већ стицање дубоког, контекстуализованог увида у начин на који студенти схватају успех током постдипломских студија. Упркос том ограничењу, културни и контекстуални чиниоци који су издвојени у овој студији омогућили су драгоцену сазнања и смернице за даља истраживања у области постдипломског образовања.

Етичка сагласност за спровођење студије добијена је од Етичке комисије за друштвене и хуманистичке науке Универзитета Чанакале Онсекиз Март (Одлука бр. 37/56 од 18.7.2025).

Сукоб интереса. Ауторке изјављују да не постоји сукоб интереса у вези са објављивањем овог рада.

Изјава о употреби генеративне вештачке интелигенције. Током припреме овог рукописа, генеративна вештачка интелигенција (ВИ) коришћена је искључиво у сврхе уношења језичких измена, граматичких исправки и унапређивања јасноће израза у енглеској верзији рада. Ауторке су прегледале и исправиле све резултате употребе вештачке интелигенције и преузимају пуну одговорност за садржај, тумачење и оригиналност рукописа. Генеративна вештачка интелигенција није коришћена за потребе анализе података, кодирања, тумачења налаза, нити приликом извођења закључака.

Изјава о доприносу аутора. Бејазбал: Концептуализација, нацрт, прикупљање података, тумачење података, критичке измене рукописа, коначно одобрење. Узергун-Кесе: Прикупљање података, анализа података, израда рукописа, критичке измене рукописа, материјална подршка, коначно одобрење.

KORIŠĆENA LITERATURA

- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596–607. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bain, S., Fedynich, L., & Knight, M. (2011). The successful graduate student: A review of the factors for success. *The Journal of Academic and Business Ethics*, 3, 1–9.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 129–135.
- Bell, S. M., Blumstein, J., Brose, K., Carroll, A., Chang, J., Charles, J., Haswell, E. S., Michelitsch, M., Owens, J. C., Patil, C. K., Smith, R., Tupy, J., Walsh, E., & Waren, T. (2014). Defining success in graduate school. *Molecular Biology of the Cell*, 25(13), 1942–1944. <https://doi.org/10.1091/mbc.E14-03-0793>
- Boud, D., & Tennant, M. (2006). Putting doctoral education to work: Challenges to academic practice. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/07294360600793093>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177–187.
- Brachem, J. C., & Braun, E. M. P. (2018). Job-related requirements and competences of educational science graduates. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), 166–176. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1224326>
- Collier, K. M., & Blanchard, M. R. (2024). Graduate student resilience: Exploring influential success factors in U.S. graduate education through survey analysis. *Trends in Higher Education*, 3(3), 637–680. <https://doi.org/10.3390/higheredu3030037>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965P-L1104_01
- Devine, K., & Hunter, K. H. (2016). PhD student emotional exhaustion: The role of supportive supervision and self-presentation behaviours. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 335–344. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1174143>
- Diogo, S., Gonçalves, A., Cardoso, S., & Carvalho, T. (2022). Tales of doctoral students: Motivations and expectations on the route to the unknown. *Education Sciences*, 12(4), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci12040286>
- Fedynich, L., Bain, S. F., Min, D., & Martinez, M. (2016). Faculty perspectives on graduate student success. *International Journal of Organizational Behavior in Education*, 4, 147–159.
- Gillooly, S. N., Hardt, H., & Smith, A. E. (2021). Having female role models correlates with PhD students’ attitudes toward their own academic success. *PLOS ONE*, 16(8), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255095>
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669–700. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772304>
- Gömleksiz, M. N., & Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. In VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (s. 68–74). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.../cilt111.pdf#page=68>
- Gül, İ., & Dikbas, E. (2023). Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 40–55. <https://doi.org/10.47714/uebt.1141620>
- İlater, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117–156. <https://doi.org/10.30964/auebfd.582502>
- Kahraman, Ü., & Tok, T. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147–164.
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267–281. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.206>

- 📖 Keskin, H. (2023). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6094–6104. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68520>
- 📖 Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370–392. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.581698>
- 📖 Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187–200.
- 📖 Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- 📖 Lowe, T. (2023). What's the meaning of student success in higher education? *The Buckingham Journal of Education*. 4 (2), 91–102. <https://doi.org/10.5750/tbje.v4i2.2207>
- 📖 Maviş-Sevim, F., & Akın, U. (2021). The role of graduate education in professional development of teachers: Is graduation enough? *Education and Science*, 46(207), 483–510. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9593>
- 📖 McAlpine, L., & Amundsen, C. (2011). *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*. Springer.
- 📖 Özmen, Z. M., & Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214–219. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.079>
- 📖 Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Sage Publications.
- 📖 Posselt, J. R., & Grodsky, E. (2017). Graduate education and social stratification. *Annual Review of Sociology*, 43(1), 353–378. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074324>
- 📖 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 6–33). University of Rochester Press.
- 📖 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- 📖 Severy, L. (2018). Career development in emerging adulthood. In J. J. Arnett (Ed.), *Emerging adulthood and higher education: A new student development paradigm* (pp. 75–88). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623405-6>
- 📖 Sevim, E. (2024). Öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 4(2), 20–45.
- 📖 Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis: Getting at lived experience. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 303–304. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262622>
- 📖 Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. London: Sage.
- 📖 Tanrikulu, L., & Üstün, B. (2020). Almanca öğretmenliği yüksek lisans öğrencilerinin Lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 8(5), 104–114. <https://doi.org/10.29228/ijla.47061>
- 📖 Toprak, E., & Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599–615. <https://doi.org/10.26466/opus.370680>
- 📖 Tuning Academy. (2008). *Tuning educational structures in Europe II: Final report – Education Sciences*. University of Deusto & University of Groningen. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final Report_EN.pdf
- 📖 Türköz, O., Bektaş, M., & Çiçek, H. (2021). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerde gelecek kaygısı. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(2), 132–152. <https://doi.org/10.38057/bifd.936821>
- 📖 Weatherston, M., & Schussler, E. (2022). Exploring student perspectives: How graduate students in a life science department define success. *CBE—Life Sciences Education*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-11-0319>
- 📖 Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1–44. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- 📖 Willingham, W. W. (1974). Predicting success in graduate education. *Science*, 183, 273–278.
- 📖 Xu, X., & Hjalmarson, M. (2022). Education doctoral students' self-study of their identity development: A thematic review. *International Journal of Doctoral Studies*, 17, 201–225. <https://doi.org/10.28945/4965>