

FILOZOFSKI FAKULTET

NIKŠIĆ

Komisija za doktorske studije

VIJEĆU FILOZOFSKOG FAKULTETA

PREDMET: Predlog za usvajanje Izvještaja Komisije o ocjeni podobnosti doktorske teme i kandidata mr Sanje Čalović – Nenezić.

Molimo da Vijeće Filozofskog fakulteta prihvati Izvještaj Komisije za ocjenu podobnosti doktorske teme i kandidata, mr Sanje Čalović – Nenezić u sastavu :

1. Prof. dr Nenad Suzić, mentor – Filozofski fakultet, Banja Luka,
2. Prof. dr Nikola Mijanović, Filozofski fakultet, Nikšić,
3. Prof. dr Saša Milić, Filozofski fakultet, Nikšić

Navedeni izvještaj je razmatrala i podržala Komisija za doktorske studije Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

S poštovanjem,

Nikšić, 30. 01. 2018. god.

Predsjednik Komisije za doktorske studije

Prof. dr Živko Andrijašević

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET
NIKŠIĆ

PRIMLJENO: 30. 01. 2018			
ORG. JES.	BROJ	PRILOG	PRIMIO/OST
01	77		

OCJENA PODOBNOSTI DOKTORSKE TEZE I KANDIDATA

OPŠTI PODACI O DOKTORANDU	
Titula, ime i prezime	MA Sanja Čalović Nenezić
Fakultet	Filozofski fakultet
Studijski program	Pedagogija
Broj indeksa	2/13
Podaci o magistarskom radu	<i>Didaktičke vrijednosti savremenog udžbenika, Didaktika, Univerzitet Crne Gore, godina završetka studija: 2012, srednja ocjena: A</i>
NASLOV PREDLOŽENE TEME	
Na službenom jeziku	Vaspitni uticaji na razvoj sposobnosti učenja kod učenika u crnogorskom srednjoškolskom obrazovanju
Na engleskom jeziku	Educational impacts on development of student learning abilities in Montenegrin secondary education
Datum prihvatanja teme i kandidata na sjednici Vijeća organizacione jedinice	24.05.2017.
Naučna oblast doktorske disertacije	Opšta pedagogija
Za navedenu oblast matični su sljedeći fakulteti	
Filozofski fakultet	
A. IZVJEŠTAJ SA JAVNE ODBRANE POLAZNIH ISTRAŽIVANJA DOKTORSKE DISERTACIJE	
Javna odbrana polaznih istraživanja organizovana je na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, 27.09.2017. godine. Kandidatkinja je obrazložila temu, predstavila rezultate polaznih istraživanja, izložila detaljan istraživački program, ciljeve, hipoteze, metodologiju i očekivani naučni doprinos. Komisiji su predstavljeni i preliminarna struktura rada kao i kratak teorijski pregled rada po poglavljima. Nakon izlaganja kandidatkinje, uslijedila su pitanja, sugestije i diskusija sa članovima Komisije.	
B. OCJENA PODOBNOSTI TEME DOKTORSKE DISERTACIJE	
B1. Obrazloženje teme Kandidatkinja je sistematično i temeljno obrazložila temu, ukazavši na ključne koncepte i odnose među njima, paradigmska utemeljenja, osvrnuvši se i na dosadašnja istraživanja iz ove oblasti, ponudivši izlaganjem jasna naučna objašnjenja u odnosu na teorijske i metodološke izbore, te pojasnivši i motivaciju za bavljenje ovom problematikom. Konstruktivistički pristup, koji je kandidatkinja izabrala kao dominantan prilikom bavljenja navedenom problematikom, temelji se na sljedećim pretpostavkama: – Konstruktivistička paradigma polazi od stanovišta da mi sami kreiramo i oblikujemo stvarnost. Bez obzira na različite varijante konstruktivističke paradigme (interpretativna antropologija, simbolički interakcionizam, interpretacijski interakcionizam, radikalni konstruktivizam, socijalni konstruktivizam...), cilj istraživanja je „pomaknut s pitanja u svezi ljudskom prirodom na razmatranje <i>načina</i> na koji ljudi oblikuju socijalnu zbilju ili	

spoznaje“ (Halmi, 2005, str. 150).

- U literaturi se najčešće spominju dva pravca u konstruktivizmu: *individualni i socijalni* (Davis & Sumara, 2002). Individualni konstruktivizam prednost daje kognitivnim i intrapsihičkim procesima. Polazeći od individualne konstrukcije stvarnosti, izvan uticaja socijalno-kulturnog konteksta, ovaj pravac nosi oznaku radikalnog konstruktivizma. Izvorne postavke ovom pravcu daju teorije kognitivnog razvoja, prvenstveno Pijažea. Socijalni konstruktivizam usmjerava se na interakciju i komunikaciju sa okruženjem, tako da se individualni razvoj javlja kao „posljedica“ internalizovanih socijalnih interakcija (Richardson, 1997; Davis & Sumara, 2002).
- Jedan od ključnih predstavnika socijalnog konstruktivizma je Vigotski, koji je utemeljio socio-kulturnu teoriju. Poznato je njegovo stanovište po kome se sve više funkcije (pažnja, pamćenje, volja) transformišu pri prelasku sa spoljašnjeg (socijalnog) na unutrašnji (psihički) plan. Svaka funkcija u kulturnom razvoju djeteta javlja se najprije među ljudima, a zatim unutar djeteta kao intrapsihička kategorija (Berk & Winsler, 1997). U cilju podsticanja samoregulacije odrasli treba da dozvoli djetetu regulisanje zajedničke aktivnosti kad god je to moguće. To znači, čim dijete može da radi samostalno, odrasla osoba treba da revidira kontrolu i pomoć. Nastavnik je taj koji navedenim procesima daje osnovu (Berk & Winsler, 1995; Pea, 2004; Palincsar, 1986, prema Pešikan, 2010).
- Neki autori (O'Connor, 1998; Windschitl, 1999) polaze od konstruktivizma kao kulture, na način da se škola u najširem smislu posmatra kao ambijent koji je oblikovan pod uticajem dominantnog istorijskog i kulturnog okruženja. Na toj osnovi razmatraju se i odnosi i komunikacija u nastavi na relaciji nastavnik-učenik, kao i između učenika. Posebno je značajna *kritička* forma socijalnog konstruktivizma zbog toga što „upućuje oštre kritike postojećim institucijama obrazovanja, polazeći od pretpostavke da škola reflektuje i obnavlja kulturne vrednosti i društvene odnose važećeg društvenog poretka (Milutinović, 2011, str. 184). Sastavni dio ove kritike, koja bi se mogla mnogo šire elaborirati, jesu nastavnici, odnosno njihovo djelovanje u smislu *mijenjanja vlastite prakse* i nadalje cjelokupnog školskog i društvenog ambijenta.
- Bez obzira na različite varijante konstruktivizma, usmjerenost na subjekt, iskustveno utemeljenje i relativizam su njihove zajedničke karakteristike (Babić, 2007). Obrazovanje je po svojoj suštini proces prevashodno usmjeren na sticanje znanja. U tom smislu treba uzeti u obzir konstruktivističku perspektivu učenja i poučavanja, u kojima značajno mjesto zauzima vrijednost a pozadina saznanja. Od toga zavisi komplementarnost epistemologije konstruktivizma i konstruktivističke perspektive obrazovanja.
- *Emancipatorsko i humanističko vaspitanje* zasnovano je na kritičkoj teoriji, konstruktivizmu i humanističkom pristupu ličnosti u psihologiji. Emancipacija se u okviru kritičke teorije određuje u dvostrukom smislu: kao oslobađanje od potčinjavanja, tj. „oslobađanje za zrelost i samoodređenje“; Kao pozitivna težnja jednakosti prava i dužnosti svih članova društva, čime se u političkom pogledu poziva na promjene i vidu društva koje je „u najvećoj mogućoj mjeri oslobođeno vladavine čovjeka nad čovjekom“ (Köng i Zedler, 2001, str. 137).
- Za emancipatorsko vaspitanje bez sumnje je značajna konstruktivistička perspektiva u okviru koje je naglasak na samoregulaciji, odnosno aktivnom odnosu prema učenju. *Pristupajući nastavnom procesu na kvalitativno drugačiji način, ističući primarnim način na koji učenici uče u odnosu na to ko ih poučava, može se zaključiti da je emancipovan onaj vaspitanik koji je osposobljen za učenje učenja. Ovim se potvrđuje da su najveći dometi vaspitnog djelovanja upravo u nastavnom procesu.*
- Humanistički pristup u obrazovanju zasnovan je na principima humanističke filozofije i

humanističke psihologije. Pored Maslova (Maslow), značajan doprinos humanističkom vaspitanju dao je i Rodžers (Rogers) (Vizek-Vidović i sar., 2003). Cilj humanističkog vaspitanja je razvoj ličnosti, a ljudska bića imaju tendenciju ka samoostavrenju. Kako bi se potpomogao proces učenja, Rodžers navodi tri bitna uslova koje nastavnik treba da ispuni: prirodnost – da bi učenje bilo uspješno učenici *moraju imati mogućnost da slobodno izraze svoja osjećanja; nastavnik takođe treba da bude otvoren u iskazivanju svojih emocija*, otvoren da prizna svoje zadovoljstvo, ali i frustracije; povjerenje u učenike – nastavnik mora poznavati sposobnosti i interese svojih učenika pokazati šta kod svojih učenika posebno cijeni i uvažava; empatičnost – nastavnik se mora „uživjeti” u emocionalne probleme i greške koje prave učenici kako bi ih bolje razumio (Vizek-Vidović i sar., 2003, prema Rogers, 1983).

- *Vidljivo je u okviru humanističkog vaspitanja pažnja posvećena emocionalnom-afektivnom domenu, u kome je učenik jedinstven u smislu svojih potreba i ličnog iskustva; posebno je naglašeno iskustveno učenje. Od nastavnika se očekuje da bude pomagač i da stvara podržavajuću atmosferu za učenje.*
- Savremene pedagoške tendencije pokušavaju da povežu sadržajnu komponentu nastave sa afektivnim, voljnom komponentom ličnosti učenika (Suzić, 1996). Vođena takvom orijentacijom, kandidatkinja prevashodno posmatra vaspitno djelovanje nastavnika kroz nastavni proces, osvjetljavajući kako sadržajnu tako i metodsku komponentu, rukovodeći se pri tom međuzavisnošću vaspitanja i obrazovanja u procesu nastave. U tom smislu inspirativan za nju bio je i podatak koji je rezultat Istraživanja sprovedenog od strane Zavoda za školstvo i Unicef-a, 2016., da u školskoj praksi još uvijek dominira predavačka nastava i pasivan položaj učenika, nedovoljna participacija učenika, kako u dijelu izražavanja vlastitog mišljenja, tako i saradnje, izražavanja osjećanja, analiziranja vlastitih i tuđih emocija i razvoja empatije. Tako najveći broj nastavnika ne uviđa da način na koji obrazuju i vaspitavaju, tj. nastavnici ne uviđaju da način na koji se realizuje redovna nastava ima snažan vaspitni uticaj (<https://www.unicef.org/montenegro/UNICEF>).
- *Učenje učenja* je jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje je definisao Evropski parlament 2006. godine. (European Parliament, 2006). Rezultati PISA testiranja pokazuju da imamo oko 50% učenika/ca (zavisno od oblasti procjene), koji postižu rezultate ispod nivoa 2, što predstavlja samu granicu funkcionalne pismenosti (www.iccg.co.me). Postojeće studije pokazuju da mladi koji se nalaze ispod nivoa 2 imaju značajne teškoće u narednom nivou obrazovanja, kao i smanjene mogućnosti za zapošljavanje. Savremena nastava bi trebala da osposobi učenika da se snalazi u različitim situacijama, tako da tradicionalna nastava koja je zasnovana na reprodukciji činjenica ne može odgovoriti tim zahtjevima. Istraživanje kojim je prof. Suzić uvodio učenike u učenje učenja interaktivnim načinom rada pokazalo je da učenici brzo usvajaju tehnike učenja, i da je zahvaljujući tim tehnikama porasla motivisanost za ovakav način rada (Suzić, 2004).
- *Metakognicija* je termin kojim se u anglosaksonskoj literaturi označava učenje učenja. Prvi ga je upotrijebio Flavell (Flavell, 1976). Određujući metakogniciju, ovaj autor je po ugledu na Viliijama Džejmsa, navodio „doživljaj da je odgovor na vrhu jezika” i „osjećanje da znam”. (Sladoje-Bošnjak, 2013, str. 2). On je doveo u vezu određene strategije pamćenja i metakognitivne vještine. Koristeći Flavellov model, moguće je napraviti podjelu na: znanje o *generalnim strategijama* za učenje i mišljenje i znanje o *kognitivnim zadacima*, uključujući i kontekstualno znanje. Treća kategorija odnosi se na *znanje o sebi*, koja je u vezi sa kognitivnim i motivacionim komponentama (Pintrich, 2002). Metaučenje podrazumijeva „specijalizovanu primjenu metakognicije na oblast školskog učenja”

- (Mirkov, prema Bigs, 1985). Obuhvata svjesnost učenika o sopstvenim motivima, korišćenju strategija u učenju i kontroli izbora. Iako se pravilan izbor strategija može dostići u završnim razredima osnovne škole, dešava se da učenici ni na kraju srednje škole nemaju razvijene sposobnosti za pravilno korišćene strategije.
- *Samoregulacija* je kompleksan proces koji uključuje afektivne, motivacione, kognitivne aspekte, a sve u cilju oblikovanja ponašanja koje će uticati na ostvaranje ciljeva određenog pojedinca. "Samoregulacija uopšteno gledajući, uključuje pojedince koji proaktivno upravljaju ponašanjem ili strategijama kako bi postigli svoje ciljeve" (Cleary, Zimmerman, 2004, str. 538). Samoregulacija se može odrediti kao sposobnost da se upravlja emocijama i kontroliše ponašanje, čime se stvaraju i uslovi da se savladaju zahtjevi sredine (Blair & Razza, 2007; Calkins & Wiliford, 2009; Rimm-Kaufman, 2009). Riječ je o procesima od kojih umnogome zavisi proces učenja, odnosno njegova uspješnost. *Samoregulatorno učenje* je proces koji podrazumijeva sposobnost transformacije mentalne sposobnosti u akademske vještine. Budući da se odnosi na samogenerisano mišljenje, osjećanja, i ponašanja koja su usmjerena na postizanje ciljeva (Zimmerman, 2002), takvo učenje podrazumijeva svjesnost pojedinca o preimućstvima i ograničenjima, uz postavljanje seta vlastitih ciljeva i strategija koje su usmjerene na određeni zadatak. *Emocionalna samoregulacija* je značajan dio u procesu samoregulisano učenja. Nužno je evocirati pozitivne emocije, jer su one u direktnoj vezi sa motivacijom. Sa druge strane, narušavanjem zadovoljstva i pozitivnih emocija, smanjuje se motivacija za rad na sledećem zadatku (Nilson, 2013).
 - *Socio-emocionalne kompetencije*, kako učenika, tako i nastavnika sve više dobijaju na značaju. Čini se, prema tome, da je opravdano govoriti o socio-emocionalnom učenju kao sveobuhvatnom pristupu koji naglašava razvoj i primjenu socio-emocionalnih kompetencija kako za uspjeh u školi, tako i u životu. U prilog tome govore i poboljšanje stavova učenika prema sebi, poboljšanje prosocijalnog ponašanja, manja učestalost rizičnog i problematičnog ponašanja, ali i konkretna povezanost socio-emocionalnih vještina sa postignućem učenika (Tošić-Radev, Pešikan, 2017). Vaspitni rad nastavnika mora između ostalog biti fundiran na dobrom poznavanju i razumjevanju emocionalne komponente, kao integralnog dijela ličnosti, ali se pri tom podrazumijeva i adekvatno poznavanje i upravljanje vlastitim emocionalnim resursima. Uticaj adekvatne klime za učenje na postignuće učenika naglašavaju brojni autori (Fraser & Fisher, 1982; Goh, Young, & Fraser, 1995; Haertel, Walberg, & Haertel, 1981; McRobbie, Fisher, & Wong, 1998; A. M. Ryan & Patrick, 2001; Trickett & Moos, 1973; Suzić, 1996, 2002; Patrick, Ryan, 2007). Saznanja o značaju emocija za motivaciju i proces učenja tematizovana su brojnim istraživanjima (Hargreaves, 1998, 2000, 2001; Hamre & Pianta, 2005; Meyer, & Schweinle, 2003; Frenzel, Goetz, Stephens, and Jacob 2009; Sutton & Wheatley, 2003; Chan, 2006; Cross & Hong, 2012; Hagenauer & Volet, 2014a; Schutz, Cross, Hong, & Osbon, 2007; Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009; Sutton & Wheatley, 2003; Zembylas, 2005).
 - Kandidatkinja opravdano ističe značaj emocionalnih kompetencija, polazeći od kritičkog osvrta na model Osmo ključnih kompetencija za doživotno učenje (Suzić, 2010). Emocionalne kompetencije su, kako se u analizi ističe, zapostavljene. Detaljno proučavajući strukturu kompetencija potrebnih za život u XXI vijeku, Suzić dolazi do saznanja da kod emocionalnih kompetencija, kao i kod kognitivnih, postoji tendencija pada srazmjerno broju godina školovanja, odnosno što su duže učenici u školi, to su manje opredjeljeni za njih. Ovakva saznanja govore o tome da škola ima ozbiljan propust u emocionalnom vaspitanju, kao integralnoj i značajnoj kompetenci ukupnog razvoja ličnosti.

- Proučavanja emocionalne klime na času potvrđuju značaj kontrole emocija kod nastavnika. Izrazito povoljna emocionalna klima ostvaruje se na časovima gde preovladava komunikacija učenik-učenik. Nepovoljna klima može biti uzrokovana ako je dominantna komunikacija na relaciji nastavnik-odjeljenje, a negativna je i korelacija između emocionalne klime i komunikacije učenik-gradivo. (Suzić, 2003). Ovi rezultati potvrđuju da frontalna nastava i pasivan položaj učenika u nastavi ne stvaraju adekvatnu emocionalnu klimu za rad na času. Proučavajući efekte interaktivnog učenja, pomenuti autor dolazi i do začajnih korelacija vezanih za emocije: viši nivo pozitivnih emocija povezan je sa višim nivoom samocjenjenja učenika; pozitivne emocije zavise od načina realizacije nastave; viši nivo pozitivnih emocija o nastavi i učenju korelira sa postignućem i napredovanjem, ali i većim interesovanjem za gradivo; što je viši nivo pozitivnih emocija u nastavi, niži je nivo defanzivnih očekivanja učenika, a viši nivo generalne evaluacije nastave (Suzić, 2002).
- Poseban doprinos razvoju socijalnih kompetencija može dati, pored nastavnika i odjeljenski starješina. Reflektujući svoja, individualna učenička iskustva i ona koja se stvaraju u međusobnoj interakciji učenika, odjeljenski starješina ostvaruje značajan vaspitni doprinos. Istraživanja pokazuju da su kooperacija i interakcija izuzetno značajni za razvoj interpersonalnih sposobnosti i emocionalnosti, a u krajnjem i razvijanje sposobnosti učenja (Suzić, Stojaković, Ilić, Milijević, Hartop & Farell, 2004). S tim u vezi, kandidatkinja u svom radu obrazlaže značaj vaspitnog rada nastavnika na polju socijalnih kompetencija učenika, ističući nenasilnu komunikaciju kao zajednički imenitelj za toleranciju, empatiju i međusobno uvažavanje mišljenja.

B2. Cilj i hipoteze

Istraživački cilj disertacije se odnosi na utvrđivanje vaspitnog uticaja nastavnika u crnogorskom srednjoškolskom obrazovanju, i to prevashodno u razvijanju sposobnosti učenja kod učenika. Na osnovu uvida iz dostupne literature koja tretira pitanje vaspitnog rada nastavnika, i pregleda dostupnih istraživanja, postavili smo istraživačke hipoteze:

H1: Pretpostavlja se da vaspitno djelovanje nastavnika nije u dovoljnoj mjeri usmjereno na razvoj kompetencije *učenje učenja*;

H1.1: Pretpostavlja se da nastavnici ne upućuju u dovoljnoj mjeri učenike na razvoj metakognitivnih sposobnosti i razvijanje metakognitivnih strategija;

H1.2: Pretpostavlja se da nastavnici ne podstiču u dovoljnoj mjeri *samoregulaciju* kod učenika;

H2: Pretpostavlja se da nastavnici ne uviđaju značaj stvaranja adekvatne *emocionalne klime*;

H3: Pretpostavlja se da implicitna nastavnička uvjerenja otežavaju njihovo vaspitno djelovanje;

H4: Pretpostavlja se da nastavnici i odjeljenske starješine ne posvećuju dovoljno pažnje *iskustvenom učenju i socijalnim kompetencijama* učenika.

B3. Metode i plan istraživanja

Imajući u vidu prirodu i kompleksnost fenomena koji se istražuje, kandidatkinja će u svom radu primijeniti *kvantitativnu i kvalitativnu* istraživačku metodologiju. S obzirom na to da vaspitanje odlikuje i procesualnost, genetičnost, istoričnost, nesumnjivo je neophodna primjena deskriptivne metodološke aparature. Imajući u vidu definisane istraživačke zadatke, te njima naznačenu kompleksnost, neophodna je primjena različitih istraživačkih postupaka:

- Za prikupljanje podataka koji se odnose na vaspitni rad u razvijanju sposobnosti učenja i razvoj metakognitivnih strategija primjenjivaće se postupci **opservacije i skaliranja**. U okviru postupka opservacije, čekiraće se mjerljivi ishodi kognitivnih kompetencija po modelu koji je definisao prof. Suzić (Suzić, 2010, 19), na unaprijed pripremljenim protokolima i skalama procjene.
- Za procjenu emocionalne klime u nastavi koristiće se postupci skaliranja u kombinaciji sa opservacijom. Kandidatkinja će pored samostalno izrađenih instrumenata – skala procjene za nastavnike (analiziraće se “predviđeni indikatori”, izvedeni na osnovu srodnih istraživanja), koristiti **BEL-indeks** za procjenu emocionalnih kompetencija učenika (Kompetencije za XXI vijek – Emocionalne kompetencije). Uporednom analizom odgovora učenika i nastavnika, obezbjediće se adekvatna argumentacija za donošenje zaključaka vezanih za vaspitni rad nastavnika u razvijanju emocionalnih kompetencija učenika.
- Pored nesudjelujućeg posmatranja i skaliranja, kandidatkinja će, s obzirom na specifičnost proučavane problematike, koristiti **fokus grupni intervju sa audio i/ili video zapisom** koji je planiran za prikupljanje nalaza o tome kako nastavnici vide svoju ulogu u razvijanju sposobnosti učenja. Poseban stratum činiće odjeljenske starije, a istraživački fokus će biti na iskustvenom učenju i socijalnim kompetencijama učenika. Ispitujući i socijalne kompetencije učenika, mjerene BEL-indeksom, kandidatkinja će obezbjediti ukrštanje podataka nastavnika, odjeljenskih starijih i učenika.
- Deskripciju će upotpuniti **analiza relevantnih dokumenata** ključnih za oblast srednjoškolskog vaspitanja i obrazovanja. Opservacija će se vršiti u srednjim školama u Crnoj Gori, upoređujući sjevernu, centralnu i južnu regiju.

B5. Finansijska i organizaciona izvodljivost istraživanja

Predstavljeno istraživanje je u organizacionom smislu (vremenski, tehnički, materijalni, finansijski uslovi) optimalno isplanirano, pa se ocjenjuje i kao izvodivo u projektovanom periodu.

Mišljenje i prijedlog komisije

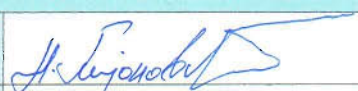
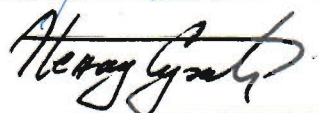
Na osnovu uvida u materijal Istraživačkog programa kandidatkinje, Komisija je jednoglasnog mišljenja kako je riječ o originalnom i značajnom istraživanju, i preporučuje ga Senatu UCG na usvajanje. Ova disertacija tematizuje koncepte koji su od fundamentalnog značaja za pedagogiju kao nauku pa je u tom smislu nedvosmislena naučna opravdanost predloženog istraživačkog rada. Osim toga, nalazi ovog istraživanja potencijalno prevazilaze okvire matična nauke, i interdisciplinarno su relevantni.

Prijedlog izmjene naslova

-

Prijedlog promjene mentora i/ili imenovanje drugog mentora

-

Planirana odbrana doktorske disertacije		
2019. godina; drugi semestar.		
Izdvojeno mišljenje		
-		
Napomena		
-		
ZAKLJUČAK		
Predložena tema po svom sadržaju odgovara nivou doktorskih studija.	DA	NE
Tema je originalan naučno-istraživački rad koji odgovara međunarodnim kriterijumima kvaliteta disertacije.	DA	NE
Kandidat može na osnovu sopstvenog akademskog kvaliteta i stečenog znanja da uz adekvatno mentorsko vođenje realizuje postavljeni cilj i dokaže hipoteze.	DA	NE
Komisija za ocjenu podobnosti teme i kandidata		
prof. dr Nikola Mijanović, Univerzitet Crne Gore, Crna Gora, predsjednik komisije		
prof. dr Nenad Suzić, Univerzitet u Banjoj Luci, Republika Srpska, mentor		
prof. dr Saša Milić, Univerzitet Crne Gore, Crna Gora, član komisije		
U Nikšiću, 15.11.2017.		
		DEKAN
MP		

PRILOG

PITANJA KOMISIJE ZA OCJENU PODOBNOSTI DOKTORSKE TEZE I KANDIDATA	
prof. dr Nikola Mijanović – predsjednik komisije	Šta je uslovilo izbor naučno-istraživačkih postupaka? Specifikacija naučno-istraživačkog uzorka?
prof. dr Nenad Suzić- mentor	-
prof. dr Saša Milić – član komisije	Šta Vas je motivisalo za proučavanje ove teme?
PITANJA PUBLIKE DATA U PISANOJ FORMI	
(Ime i prezime)	-
(Ime i prezime)	-
(Ime i prezime)	-
ZNAČAJNI KOMENTARI	
-	