

FILOZOFSKI FAKULTET

NIKŠIĆ

Komisija za doktorske studije

VIJEĆU FILOZOFSKOG FAKULTETA

PREDMET: Izvještaj o podobnosti teme i kandidata

Komisija za ocjenu podobnosti teme i kandidata - (obrazac D-1) u sastavu:

1. Prof.dr Milan Matijević, mentor – Učiteljski fakultet, Hrvatska
2. Prof.dr Vučina Zorić, član- Filozofski fakultet Nikšić
3. Prof.dr Nikola Mijanović, član - Filozofski fakultet Nikšić

dostavila je Izvještaj za doktoranda mr Milene Krtolice na temu **Model pedagoškog osposobljavanja nastavnika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju: istorijsko-komparativna analiza i nastavničke samoprocjene vlastitih kompetencija.**

U skladu sa članom 35, stav 2 Pravila doktorskih studija UCG, Vijeću Filozofskog fakulteta predlažem na usvajanje Izvještaj o podobnosti teme i kandidata (obrazac D-1), kandidatkinje mr Milene Krtolice.

S poštovanjem,

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET
NIKŠIĆ

PRIMLJENO: 29. 11. 2019.			
ORG. JED.	BROJ	PRILOG	VRIJEDNOST
01	2179		

Nikšić, 28.11.2019. godine

Predsjednik Komisije za doktorske studije

Prof.dr Živko Andrijašević



OCJENA PODOBNOSTI DOKTORSKE TEZE I KANDIDATA

OPŠTI PODACI O DOKTORANDU	
Titula, ime i prezime	Mr Milena Krtolica
Fakultet	Filozofski fakultet Nikšić
Studijski program	Pedagogija
Broj indeksa	5/2013
Podaci o magistarskom radu	<i>Osobine nastavnika u savremenoj nastavi.</i> Naučna oblast Pedagogija, uže Didaktika, Filozofski fakultet Nikšić, 2012. godine, srednja ocjena A.
NASLOV PREDLOŽENE TEME	
Na službenom jeziku	Model pedagoškog osposobljavanja nastavnika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju: istorijsko-komparativna analiza i nastavničke samoprocjene vlastitih kompetencija.
Na engleskom jeziku	Model of Pedagogical Training of Teachers Involved in Elementary and Secondary Education: Preliminary Comparative Analysis and Self-Assessment of the Teachers' Competences.
Datum prihvatanja teme i kandidata na sjednici Vijeća organizacione jedinice	14.02.2018. godine
Naučna oblast doktorske disertacije	Didaktika.
Za navedenu oblast matični su sljedeći fakulteti	
Filozofski fakultet	
A. IZVJEŠTAJ SA JAVNE ODBRANE POLAZNIH ISTRAŽIVANJA DOKTORSKE DISERTACIJE	
Javna odbrana polaznih istraživanja kandidatkinje organizovana je na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, 17.10.2019. godine. Kandidatkinja je predstavila polazne rezultate, jasno obrazložila temu, prikazala preliminaru strukturu rada, uz objašnjenje osnovnih poglavlja teorijskog i metodološkog dijela (kroz obrazloženje teme, predmeta, ciljeva, zadataka, hipoteza, plana i metoda istraživanja, statističkih metoda obrade podataka, kao i naučnog doprinosa). Nakon izlaganja uslijedila je diskusija o osnovnim tezama koje su iznijete u polaznim istraživanjima.	
B. OCJENA PODOBNOSTI TEME DOKTORSKE DISERTACIJE	
B1. Obrazloženje teme Kandidatkinja je na temeljan i sistematičan način obrazložila temu, pokazavši da je istraživanje koncipirano veoma utemeljeno, u više pravaca i smjerova - i istorijski i savremeno, i u pogledu država i regiona Evrope, i po nivoima obrazovanja i vrstama škola. Poseban akcenat je stavljen na komparaciju načina pedagoškog osposobljavanja nastavnika u okviru sistema njihovog inicijalnog obrazovanja, kao i pedagoškog usavršavanja nastavnika u okviru kontinuiranog obrazovanja u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Crnoj Gori. Kandidatkinja se posebno osvrnula i na analizu najznačajnijih pedagoških kompetencija nastavnika. Nesporno je da su ključni nosioci svih promjena u obrazovanju nastavnici. Reforme koje su sprovedene kada je u pitanju obrazovno-vaspitni sistem Crne Gore imale su za cilj podizanje nivoa kvaliteta obrazovanja. Uvođenjem sistema studiranja po principima Bolonjske deklaracije	

(2004/05. godine), istaknuta je potreba da se ide ukorak sa savremenim tendencijama razvoja obrazovanja u bližem i daljem okruženju. Sve navedeno uslovilo je nastanak novih i proširivanje postojećih uloga i zadataka nastavnika a, u skladu sa tim, i razvijanje novih kompetencija. Kvalitetan nastavnik gotovo uvijek podrazumijeva i kvalitetnu nastavu, a u podizanju kvaliteta nastavnika ključnu ulogu ima njegovo obrazovanje i stručno usavršavanje. Jedino profesionalnim usavršavanjem nastavnici mogu kompenzovati ona znanja koja nisu stekli u fazi formalnog obrazovanja, uspješno odgovoriti svim promjenama koje se dešavaju i biti njihovi nosioci. Da inicijalno obrazovanje nastavnika u Crnoj Gori, posebno pedagoško, ima određene nedostatke potvrđuju nalazi koji su dati u Strategiji obrazovanja nastavnika u Crnoj Gori (2017-2024) (<http://www.mps.gov.me>), u okviru koje je, između ostalog, navedeno: „jasno je da na Univerzitetu Crne Gore postoji prilični disbalans kada je u pitanju nastava iz pedagoško-metodičke grupe predmeta, koja ima važnu ulogu u obrazovanju budućih nastavnika razredne i predmetne nastave. Stiče se utisak da i po završetku studijskih programa u kojima je zastupljena ova grupa predmeta, svršeni student započinju radni angažman u školi nedovoljno pripremljeni za rad u realnim radnim uslovima, tj. da tek tada počnu da stiču praktična znanja o funkcionisanju nastavnog procesa“ (Strategija obrazovanja nastavnika u Crnoj Gori, 2016: 12). U istom dokumentu se ističe da na Univerzitetu Crne Gore (skraćeno UCG) postoji „prevelika fragmentiranost studijskih programa/fakulteta na kojima se odvija inicijalno obrazovanje nastavnog kadra... Kao logična posljedica prevelike fragmentiranosti javlja se prevelika neujednačenost i diverzifikacija kurikuluma na studijskim programima zaduženim za obrazovanje nastavnog kadra (Ibidem, 2016: 11-12)“. Dalje se ističe: „Fragmentiranost je dovela i do 'pat' pozicije u pogledu kreiranja adekvatnog modela pedagoško-psihološko-didaktičke naobrazbe predmetnih nastavnika za srednje stručne škole (inženjeri različitih profila i dr.), a takođe je uslovlila da se čak ni ne postavljaju pitanja ove vrste naobrazbe za pravnike i ekonomiste od kojih ne mali broj nađe svoj profesionalni angažman u srednjim stručnim školama... Kao posljedica marginalizacije pedagoško-psihološko-didaktičkih disciplina uslijed fragmentiranosti, javlja se i neadekvatan nivo kvaliteta u realizaciji nastave ovih nastavnih disciplina... Ovakav tretman pedagoških disciplina rezultira da predmetni nastavnici postaju specijalisti u malom broju akademskih disciplina, ali ne i u pogledu pedagoških znanja i vještina... (Ibidem, 2016: 12)“.

U prethodno navedenom jasno je istaknuta potreba unapređivanja pedagoškog obrazovanja nastavnika u Crnoj Gori, što je kandidatkinju opredijelilo da se u okviru doktorske teze bavi pedagoškim osposobljavanjem i usavršavanjem nastavnika, i to kroz tri aspekta: kroz istorijsko-komparativnu analizu pedagoškog osposobljavanja nastavnika u toku njihovog inicijalnog obrazovanja u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Crnoj Gori; zatim kroz istorijsko-komparativni osvrt na sistem stručnog pedagoškog usavršavanja nastavnika u četiri navedene zemlje; i, na kraju, teorijskom analizom najznačajnijih istraživanja koja su se bavila pedagoškim kompetencijama nastavnika, kao i analizom evropskih standarda nastavnih kompetencija, sa posebnim osvrtom na standarde u zemljama koje su uzete za uzorak istraživanja. Istorijski osvrt je odabran kako bi se dala dosadašnja slika pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja nastavnika, bez koje se ne može govoriti o njegovom inoviranju. Što se tiče komparativne analize, neophodno je pratiti evropske tendencije u ovom području, kako bi se, u fazi osposobljavanja i usavršavanja nastavnika obezbijedili prihvatljivi pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički standardi koji će garantovati sticanje kvalitetnih znanja, vještina, sposobnosti, odnosno koji će obezbijediti dobijanje potrebnih kompetencija koje pojedinac mora da ima da bi se bavio vaspitno-obrazovnom djelatnošću. Finska je odabrana zbog njene prepoznatljivosti kao lidera u obrazovanju, a Hrvatska i Slovenija zbog bliskosti njihovih sistema obrazovanja sa crnogorskim. Analizom pedagoških kompetencija iz različitih izvora doći će se do liste ključnih pedagoških kompetencija nastavnika u evropskom obrazovnom području, što će poslužiti za koncipiranje naučno-istraživačkog instrumenta u kom će nastavnici u Crnoj Gori

samoprocjenjivati nivo usvojenosti odabranih pedagoških kompetencija.

Krupne promjene u razvoju društva (društveno-političke, ekonomske, socijalne, kulturološke, naučne, tehničke i proizvodno-tehnološke) odražavaju se na sve segmente vaspitno-obrazovnog sistema, a samim tim i na profesiju nastavnika. Mijenja se položaj i status nastavnika, uloge koje obavlja, sistem obrazovanja budućih nastavnika, kao i načini njihovog stručnog usavršavanja. Da se kvalitetna nastava ne može zamisliti bez kvalitetnog nastavnika koji, pored stručnog, mora imati i dobro pedagoško obrazovanje, najbolje se ilustruje na primjeru Finske, koja je prepoznata kao zemlja koja ima izuzetno dobar sistem obrazovanja nastavnika, što je rezultiralo visokim kvalitetom nastavničke profesije, a kao posljedicu toga, uspjeh njihovih učenika u međunarodnim komparativnim studijama (PISA). Finski obrazovni sistem je na početku novog milenijuma došao u centar svjetske pažnje kada su objavljeni rezultati prve PISA procjene Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), gdje su se finški učenici (od 32 zemlje koje su učestvovalе u prvom testiranju) rangirali među najboljima kada je u pitanju čitalačka, matematička i naučna pismenost. Od tada, do danas, istraživači pokušavaju da odgonetnu koji su razlozi uspjeha Finske u međunarodnim komparativnim procjenama u području obrazovanja. U raspravama na tu temu gotovo uvijek se ističe da je nedvosmisleno da zasluga pripada odličnim (visokokvalifikovanim) finskim nastavnicima i visokokvalitetnom finskom obrazovanju nastavnika (Simola, 2005; Sahleberg, 2012; Morgan, 2014). "Mnogi su činioци pridonijeli današnjem ugledu finskog obrazovanja, kao na primjer devetogodišnja opšta škola (peruskoulu) za svu djecu, savremeni kurikulum orijentisan na učenje, sistemska briga za učenike sa različitim posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama, lokalna autonomija škola, te zajednička odgovornost. Međutim, istraživanja i iskustva pokazuju da jedan činilac nadmašuje sve ostale: svakodnevni doprinos izvanrednih nastavnika" (Sahlberg, 2012:115). Za razliku od Finske, koja je na PISA testiranjima uvijek u vrhu, učenici u Crnoj Gori su na testiranju koje je obavljeno 2015. godine zauzeli 59. mjesto kad je u pitanju nauka, 53. čitanje i 52. matematika (Dmitrović i Paljević Šturm, 2015). Time je Crna Gora najgore kotirana u odnosu na tri zemlje koje su uzete za komparaciju. Analizirajući ove rezultate, u izvještaju koji je urađen nakon testiranja 2015. godine, između ostalog se ističe: "Svi dobijeni nalazi sugerišu da je proces nastave i učenja u školama u Crnoj Gori u velikom broju slučajeva usmjeren prije svega ka nekritičkom usvajanju novih znanja, čiji je praktični efekat osposobljavanje učenika da reprodukuju naučeno" (Rezultati studije PISA 2015. i preporuke za unapređenje obrazovne politike, 2015:42). U tom izvještaju date su i određene preporuke, kao što je formulisanje prioritenih programa obuke na osnovu kojih će nastavnici steći kompetencije koje će im pomoći da podignu nivo kvaliteta nastave i učenja, odnosno doprinijeti razvoju ključnih kompetencija učenika. Osim toga, preporučuje se i analiza postojećih programa inicijalnog obrazovanja nastavnika kako bi se procijenilo u kojoj mjeri su usaglašeni sa standardima kompetencija i novim ulogama nastavnika u okviru reformskih procesa. Na osnovu te analize, revidirati gdje je neophodno postojeće programe.

Upoređujući sistem inicijalnog obrazovanja nastavnika u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Crnoj Gori, kandidatkinja je istakla jasno da postoje određene sličnosti, ali i razlike. Tako, na primjer, što se tiče dužine studiranja, u sve četiri zemlje nastavnici se obrazuju pet godina. Sa druge strane, postoje razlike u načinima i obimu pedagoškog obrazovanja koje se traži od nastavnika. Pedagoške studije (60 ECTS) obavezne su za kvalifikaciju nastavnika u Finskoj, i približno su iste za nastavnike u osnovnim i srednjim školama, kao i za nastavnike stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Ove studije daju formalnu pedagošku kvalifikaciju nastavnicima svih nivoa u finskom obrazovnom sistemu, bez obzira na program u koji su uključeni. Prema zakonodavstvu, pedagoške studije moraju biti studije nauke o obrazovanju, sa naglaskom na didaktiku. One mogu biti dio studija, ali se mogu polagati i odvojeno, nakon završetka master studija (Niemi i Jakku-Sihvonen, 2011). Slično je i u Hrvatskoj i Sloveniji. Od 2008. godine u Sloveniji je na nacionalnom nivou regulisano da u obrazovanju svi budućí nastavnici moraju

imati najmanje 60 ECTS kredita koji se odnose na sadržaje iz polja obrazovanja, od mogućih 300 (Komljenović i Zgaga, 2012). U Hrvatskoj, u programima obrazovanja predmetnih nastavnika, obrazovne nauke, metodike i praksa obično se izučavaju u dvije godine diplomskog studija u ukupnom iznosu od 60 ECTS bodova (u Hrvatskoj se prvi ciklus studija naziva prediplomskim (BA) i traje tri godine (180 ECTS bodova), nakon čega studenti mogu završiti diplomski studij (MA) koji traje dvije godine (120 ECTS)). Nakon ovih studija, pojedinac stiče zvanje magistra obrazovanja u određenom predmetu (Domović i Vizek Vidović, 2011; Domović i sar., 2013). U Hrvatskoj ne postoje studije na diplomskom nivou za nastavnike teorijskih strukovnih predmeta. Oni u stručne škole dolaze nakon završetka univerzitetskog obrazovanja, ali su obavezni da tokom prve godine rada završe poseban program pedagoškog usavršavanja koji im omogućava da steknu kvalifikacije nastavnika. Ovaj program uključuje kurseve kao što su pedagogija, psihologija obrazovanja, opšta didaktika, metodike strukovnih predmeta, kao i nastavnu praksu (Ibidem, 2011; Ibidem, 2013). Navedeno zapravo znači da nastavnici stručnih predmeta u srednjim strukovnim školama moraju imati obrazovanje u trajanju od šest godina kako bi dobili nastavničko zvanje. Što se Crne Gore tiče, završene postdiplomske studije su uslov da bi pojedinac dobio diplomu nastavnika. Od akreditacije 2017. godine, obrazovanje učitelja u Crnoj Gori zasnovano je na sistemu 5+0, što znači da budući učitelji moraju završiti studije u trajanju pet godina, obima 300 ECTS. Osim toga, analizom programa obrazovanja budućih učitelja, zapaža se da je odnos stručnih i pedagoško-psiholoških predmeta 50:50. To znači, da studenti, budući učitelji, u toku studija moraju da ostvare 150 ECTS kredita iz pedagoško-psiholoških i metodičkih predmeta, što je ekvivalentno zastupljenosti navedenih disciplina na fakultetima obrazovanja u zemljama koje smo uzeli za poređenje. Finski nastavnici razredne nastave moraju takođe da polože ukupno 300 ECTS kredita, od toga oko 150 ECTS (minimum 120 ECTS) kredita pripada obrazovnim naukama (studijama) (Malinen, Väisänen i Savolainen, 2012). Kada je riječ o programima za obrazovanje predmetnih nastavnika u Crnoj Gori, može se reći da "su programi na državnom univerzitetu koncipirani tako da studentima obezbjeđuju sticanje adekvatnog znanja iz konkretne struke, ali ne i dovoljnu pripremu za rad u obrazovnim ustanovama, odnosno realnom radnom okruženju" (Strategija obrazovanja nastavnika u Crnoj Gori, 2016:8). Inicijalno obrazovanje nastavnika predmetne nastave sadrži određeni broj pedagoško-psiholoških disciplina, mada u različitom obimu u odnosu na studijski program, odnosno fakultet (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/montenegro/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education_me). Na osnovu analize programa obrazovanja budućih nastavnika, kandidatkinja zaključuje da se pedagoško-psihološke discipline izučavaju u znatno manjem obimu nego što je to u zemljama koje su uzete za komparaciju. Ako se uzme u obzir da se, na primjer, na Filozofskom i Filološkom fakultetu u Nikšiću na studijskim programima koji obrazuju buduće nastavnike predmetne nastave (sociologija, filozofija, istorija, geografija, crnogorski jezik i književnost, srpski jezik i književnost, engleski jezik i književnost, ruski jezik i književnost, njemački jezik i književnost, italijanski jezik i književnost i francuski jezik i književnost) pored metodika, slušaju uglavnom jedna pedagoška i jedna psihološka disciplina, može se zaključiti da se pedagogija i psihologija, sa svojim disciplinama koje se su od značaja za organizaciju nastave u školama, izučavaju sa manje od 10 ECTS kredita, dok je zajedno sa metodikama broj ECTS kredita manji od 30. Osim toga, u Crnoj Gori, ne postoji sistem inicijalnog obrazovanja nastavnika koji realizuju nastavu stručnih predmeta u srednjim stručnim školama. Oni imaju visokoškolsko obrazovanje (npr. tehnološko, elektro, mašinsko, itd.), ali ono ne uključuje pedagoško-psihološko obrazovanje već se ono stiče naknadno i to kroz pripravnički staž, nakon čega polažu stručni ispit koji uključuje provjeru znanja u ovim oblastima, poslije čega dobijaju licencu za rad (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/montenegro/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education_me). Međutim, za razliku od zemalja koje su

komparirane, u Crnoj Gori ne postoji studijski program dodatnog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete, a kao što je već naglašeno, ne postoji ni definisan minimum ECTS kredita pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih disciplina koje pojedinac mora da ima da bi bio nastavnik.

Dalje se u istraživačkom programu kandidatkinja osvrnula na stručno usavršavanje nastavnika. Što se tiče stručnog usavršavanja u Finskoj, ono se odvija u organizaciji različitih centara za obuku, prije svega onih koji djeluju u okviru univerziteta, kao što su: univerzitetske jedinice za kontinuirano obrazovanje, fakulteti za stručno obrazovanje, odsjeci za obrazovanje nastavnika pri univerzitetima, škole za obrazovanje nastavnika, ljetnji univerziteti. Pored njih, stručno usavršavanje sprovode i različite privatne organizacije. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en). Od nastavnika u Finskoj se očekuje da razvijaju svoj rad i obrazovanje tokom karijere, pri čemu se akcenat stavlja na istraživačku orijentaciju. U Finskoj postoji kretanje od individualnih usavršavanja ka učešću u dugotrajnim razvojnim projektima i programima. Većina univerziteta ima obrazovne centre za stručno usavršavanje nastavnika. Veoma je važno da se podstiče orijentacija u obrazovanju koja je usmjerena na učenje kroz istraživanje u nastavi i tokom stručnog usavršavanja. Na taj način se obnavljaju i nadograđuju znanja o predmetima i pedagoška znanja kroz obuku tokom rada. Osnovne i master studije na univerzitetima nastavnicima daju teorijska znanja i profesionalne kompetencije neophodne za rad u školama, dok obuka u okviru univerziteta obezbjeđuje veće učešće u razvojnim projektima, u odnosu na kratke kurseve. Cilj takve obuke jeste da nastavnici kritički razmišljaju o svom radu i kreiraju male akcione istraživačke projekte pomoću kojih stiču nove kompetencije i dijele svoje ideje sa kolegama (Niemi, 2015). Što se tiče Slovenije, pružaoci usluga stručnog usavršavanja, kao i u Finskoj, mogu biti visokoškolske ustanove, posebno ustanove za početno obrazovanje nastavnika, ali i javni centri za stručno osposobljavanje nastavnika, unije i asocijacije nastavnika, privatni centri za obuku (npr. škole stranih jezika) i ostali (NVO, privatne kompanije, itd.) (Komljenović i Zgaga, 2012). Kao podsticajne mjere nastavnicima za profesionalno usavršavanje, ističu se: besplatni treninzi, naknada za putovanje i druge troškove obuke, odsustvo radi obuke, davanje bodova za napredovanje u zvanjima, dodatak na zaradu za sticanje određene formalne obrazovne kvalifikacije, itd. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-73_en). Nastavnici u Sloveniji mogu da se promovisu u viša zvanja, ukoliko ispune određene uslove: određeni period zaposlenja, uspješnost u nastavnom radu, dodatne kvalifikacije stečene kroz program stručnog usavršavanja, i razne vanredne profesionalne aktivnosti (npr. mentorstvo studentima obrazovnih fakulteta u praktičnom radu u školi). Takvom promocijom nastavnici mogu da dobiju titulu mentora, savjetnika ili konsultanta (Valenčić Zuljan i sar, 2011). Jednom kada nastavnik osvoji sve titule, nema više mogućnosti da bude promovisan u stručna zvanja, ali može biti unapređen u platne razrede. Titule koje nastavnici stiču su trajne i ne moraju se obnavljati (Valenčić Zuljan i sar., 2011). U Hrvatskoj, program stručnog usavršavanja organizuju Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Osim njih, programe stručnog usavršavanja mogu organizovati i ustanove visokog obrazovanja, kao i civilni sektor, uz odobrenje Ministarstva obrazovanja (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-13_hr). Slično kao u Sloveniji, školski nastavnici mogu napredovati u tri ranga: sertifikovani nastavnik, nastavnik mentor i nastavnik savjetnik. Da bi nastavnik postao mentor ili savjetnik, mora sakupiti određeni broj bodova. Bodovi se sakupljaju na osnovu efikasnosti nastave, vannastavnih profesionalnih aktivnosti i kontinuiranog profesionalnog razvoja (Domović i Vizek Vidović, 2011). U Crnoj Gori stručno usavršavanje organizuju Zavod za školstvo i Centar za stručno

obrazovanje. Oni pripremaju smjernice, predlažu prioritne oblasti stručnog usavršavanja, vrše vrednovanje i stručnu ocjenu programa, nakon čega se oni predlažu Ministarstvu prosvjete za akreditaciju i objavljuju u katalozima Centra za stručno obrazovanje i Zavoda za školstvo (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/montenegro/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_me). Nastavnicima se nude različite mogućnosti stručnog usavršavanja (seminari, kursevi, konferencije, itd.) koje se odvijaju uglavnom van škole, kao i aktivnosti koje se mogu realizovati u vaspitno-obrazovnoj ustanovi (radionice, ogledni i ugledni časovi, istraživanja, itd.). Profesionalni razvoj na nivou ustanove omogućava kontinuirani profesionalni razvoj svim nastavnicima (Popović i sar, 2013). Kao motivacioni faktor podrške nastavnicima da se stručno usavršavaju, uveden je sistem viših zvanja nastavnika (kao u Hrvatskoj i Sloveniji) koji nudi mogućnost napredovanja u jedno od četiri zvanja: nastavnik mentor, nastavnik savjetnik, nastavnik viši savjetnik i nastavnik istraživač (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/montenegro/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_me). Za razliku od tri zemlje koje smo uzeli za komparaciju, u Crnoj Gori fakulteti koji školuju buduće nastavnike nemaju gotovo nikakve veze sa procesom stručnog usavršavanja nastavnika.

Upravo, na osnovu prethodno istaknutih sličnosti, a možda još više na osnovu razlika, kandidatkinja će pokušati kroz doktorsku tezu da odgovori na pitanje kako poboljšati kvalitet pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja nastavnika u Crnoj Gori.

Što se tiče pedagoških kompetencija nastavnika, kandidatkinja je obrazložila određena gledišta na ovaj problem. Za razliku od tradicionalnog shvatanja nastave koja je polazila od toga šta radi nastavnik i kako će on najbolje da realizuje nastavu, savremena shvatanja u prvi plan ističu učenika i govore o tome šta radi učenik, odnosno na koji način uči u okviru nastave. Današnje generacije mladih se nazivaju net generacijama jer su rođeni u digitalnom, multimedijalnom okruženju u kom posjeduju i koriste računare, internet, mobilne telefone, tablete i socijalne mreže čak i prije nego što uđu u formalno obrazovanje. Takve generacije zahtijevaju učenje koje je usmjereno na učenika, uz upotrebu novih medija (Topolovčan, Matijević i Dumančić, 2016). Nastava usmjerena ka nastavniku, u kom dominira frontalno poučavanje u okviru predmetno-časovnog sistema nije poželjna. Konstruktivističko učenje, na kom se danas insistira, "je ono učenje u kojem učenik barata predmetima, preslaže, kombinuje, sarađuje, istražuje, izrađuje i gradi nove materijale... Razmatrajući ta obilježja učenja i nastave, opravdano je tvrditi da su strategije učenja istraživanjem, učenja rješavanjem problema, učenja otkrivanjem, saradničkog učenja, učenja igrom, djelovanja usmjerenog učenja i projektnog učenja upravo konstruktivističke strategije učenja i nastave. Takve strategije učenja potpomažu i savremeni digitalni mediji" (Matijević, Topolovčan i Rajić, 2017:590). Međutim, treba naglasiti da sama upotreba digitalnih medija u nastavi direktno ne pospješuje postizanje željenih ishoda učenja, već ih pospješuje didaktička organizacija aktivnosti učenja (Topolovčan, Matijević i Dumančić, 2016). Današnja djeca odrastaju i idu u školu u izuzetno raznovrsnom i bogatom multimedijalnom okruženju za učenje. Novo stimulativno okruženje za učenje zahtijeva novu perspektivu o mogućnosti ispunjavanja osnovnih razvojnih potreba i nameće potrebu da se pronađu novi metodički i nastavni scenariji i situacije u školi. U području osnovnog i srednjeg obrazovanja, ali i u svim oblicima obrazovanja koji se pojavljuju kao aspekti ispunjavanja potreba doživotnog učenja, učenici traže i trebaju nove scenarije i novi dizajnirani obrazovni proces (Matijević, 2012).

Zbog svega prethodno navedenog, istraživači obrazovanja često postavljaju pitanja koje su to pedagoške kompetencije koje današnji nastavnik mora da ima da bi mogao uspješno da odgovori svim izazovima u nastavi koji se pred njega postavljaju. U tom smislu, evropske zemlje donose standarde kompetencija za nastavnička zanimanja. U Finskoj se posebno ističe praktična i istraživačka orijentacija u obrazovanju nastavnika (Malinen, Väisänen i Savolainen, 2012). Praktična nastava je pritom jedan od najvažnijih načina za usvajanje ključnih nastavničkih

kompetencija. Osim toga, danas se sve više ističe i značaj pedagoških medijskih kompetencija za profesionalni razvoj nastavnika (Tiede, Grafe i Hobs, 2015). Nastavnicima je potrebno znanje i vještine kako bi efikasno iskoristili sve veći broj medijskih i tehnoloških alati koje se koriste u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju. Istražujući razvoj obrazovanja nastavnika u Finskoj u posljednjih 40 godina, Tirri (2014) ističe da se etička uloga finških nastavnika pomjerila od toga da bude religiozan i moralni primjer, na to da bude principijelni profesionalac kome je potrebna moralna kompetencija u pedagoškom radu. Nastavnici takođe treba da idu ukorak sa brzim razvojem u informacionoj i komunikacionoj tehnologiji kako bi mogli da funkcionišu u istom obrazovnom okruženju u kome se nalaze njihovi učenici. Nemet i Velki (2016) ističu da su pedagoške i emocionalne kompetencije najbolji prediktori kulture škole, te stoga tokom formalnog obrazovanja treba staviti naglasak upravo na ovim kompetencijama, ali i socijalnim koje mogu snažno uticati na različite segmente škole, a najprije na kulturu škole.

Navedeni razlozi su opredijelili kandidatkinju da u okviru predmeta istraživanja fokus stavi na modele pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, kroz istorijsko-komparativnu analizu njihovog inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Crnoj Gori, kao i kroz analizu najznačajnijih pedagoških kompetencija i njihovu samoprocjenu od strane nastavnika. Istorijsko-komparativnom analizom pedagoškog osposobljavanja nastavnika u okviru sistema njihovog inicijalnog obrazovanja u četiri zemlje, kandidatkinja će pokušati da dođe do saznanja kako unaprijediti model pedagoškog osposobljavanja nastavnika razredne i predmetne nastave, odnosno kako bi trebao da izgleda model pedagoškog osposobljavanja nastavnika stručnih predmeta koji izvode nastavu u srednjim stručnim školama. Kroz samoprocjenu pedagoških kompetencija od strane nastavnika, kandidatkinja će probati da dođe do saznanja koje pedagoške kompetencije nedostaju nastavnicima koji su u procesu rada, i na osnovu toga dati smjernice na koje programe treba staviti fokus u procesu njihovog pedagoškog usavršavanja. Istorijsko-komparativnom analizom stručnog pedagoškog usavršavanja nastavnika u četiri zemlje koje su uzete kao istraživački uzorak, doći će se do prijedloga kako se kompetencije koje nedostaju nastavnicima mogu nadomjestiti kroz proces neformalnog obrazovanja, odnosno stručnog usavršavanja.

B2. Cilj i hipoteze

Cilj istraživanja jeste temeljito proučiti aktuelno stanje i važne činjenice u području pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja nastavnika u Crnoj Gori, naći naučno utemeljene razloge i prijedloge za njegovo inoviranje. To je planirano da se uradi na sljedeće načine:

- kroz istorijsko-komparativnu analizu inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog stručnog usavršavanja u Crnoj Gori, Hrvatskoj, Sloveniji i Finskoj;
- kroz teorijsku analizu najznačajnijih evropskih standarda kompetencija za nastavnike, sa posebnim akcentom na standarde u Crnoj Gori, Finskoj, Hrvatskoj i Sloveniji, kao i analizom najznačajnijih istraživanja iz područja pedagoških kompetencija nastavnika;
- kroz samoprocjenu pedagoških kompetencija nastavnika koji izvode nastavu u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju.

Iz ovako definisanog cilja, proističu sljedeći zadaci:

- Sa istorijskog stanovišta analizirati sistem inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika u Crnoj Gori, Hrvatskoj, Sloveniji i Finskoj, sa posebnim osvrtom na segment pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja.
- Analizirati pedagoško osposobljavanje nastavnika u okviru sistema njihovog inicijalnog obrazovanja u Crnoj Gori, Hrvatskoj, Sloveniji i Finskoj.
- Analizirati načine i oblike stručnog usavršavanja nastavnika u Crnoj Gori, Hrvatskoj, Sloveniji i Finskoj, sa posebnim osvrtom na pedagoško usavršavanje.

- Ispitati mišljenje predstavnika institucija koje se bave kontinuiranim obrazovanjem u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Crnoj Gori o načinima pedagoškog usavršavanja nastavnika koji izvode nastavu na različitim nivoima obrazovanja u navedenim zemljama.
- Utvrditi postoje li razlike u preferiranju vrste kompetencije koje smatraju nedostajućim (nedostatnim) za organizaciju nastave (za pripadnike "net generacija") između nastavnika s obzirom na vrstu i stepen školovanja za koji organizuju nastavu.
- Utvrditi postoje li razlike u (samo)procjeni pedagoških kompetencija za rad s učenicima između nastavnika koji poučavaju u razrednoj i onih koji poučavaju u predmetnoj nastavi.
- Utvrditi da li postoje razlike u (samo)procjeni pedagoških kompetencija za rad sa učenicima sekundarnog obrazovanja između nastavnika koji poučavaju strukovne predmete i onih koji poučavaju opšteobrazovne predmete.
- Utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u samoprocjeni pedagoških kompetencija nastavnika s obzirom na radni staž, godine starosti i zanimanje nastavnika.

U tom smislu polazi se od sljedećih **hipoteza**:

- H1: Pretpostavlja se da crnogorski sistem inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, sa posebnim osvrtom na pedagoško osposobljavanje i usavršavanje, posmatrano sa istorijskog i aktuelnog stanovišta, ima dosta sličnosti u odnosu na sisteme koje kompariramo, posebno u odnosu na hrvatski i slovenački sistem, ali i razlika, posebno u odnosu na finski sistem.
- H2: Pretpostavlja se da postoje razlike u mišljenjima predstavnika institucija koje se bave kontinuiranim obrazovanjem u četiri zemlje u odnosu na načine pedagoškog usavršavanja nastavnika.
- H3: Kako nastavnici u proces rada ulaze sa različitim nivoom pedagoških kompetencija koje su stekli u toku inicijalnog obrazovanja, očekuje se da postoje razlike u preferiranju vrste kompetencija koje smatraju nedostajućim za organizaciju nastave (za pripadnike "net generacija") između nastavnika s obzirom na vrstu i stepen školovanja za koji organizuju nastavu.
- H4: Očekuje se da postoje statistički značajne razlike u samoprocjeni pedagoških kompetencija između nastavnika koji poučavaju u razrednoj nastavi i onih koji poučavaju u predmetnoj nastavi.
- H5: Očekuje se da postoje razlike u (samo)procjeni pedagoških kompetencija za rad s učenicima sekundarnog obrazovanja između nastavnika koji poučavaju strukovne predmete i onih koji poučavaju opšteobrazovne predmete.
- H6: Samim tim što sa godinama stižu iskustvo, pa i pedagoško, očekuje se da postoje razlike u samoprocjeni pedagoških kompetencija nastavnika s obzirom na radni staž i godine starosti.
- H7: Očekuje se da postoje statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija s obzirom na zanimanje nastavnika, upravo zbog nejednakog inicijalnog pedagoškog obrazovanja.

B3. Metode i plan istraživanja

U prvoj fazi istraživanja, u okviru teorijskog dijela teze, akcenat će najprije biti stavljen na analizu modela pedagoškog osposobljavanja nastavnika u okviru sistema njihovog inicijalnog obrazovanja, i to sa istorijskog i sa aktuelnog stanovišta. Analiziraće se i porediti modeli pedagoškog obrazovanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u Crnoj Gori, Finskoj, Sloveniji i Hrvatskoj. Time će se doći do relevantnih podataka kako unaprijediti model pedagoškog osposobljavanja nastavnika razredne i predmetne nastave u Crnoj Gori, kao i kako bi mogao da izgleda model dodatnog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika koji izvode nastavu u srednjim stručnim školama, a koji u formalnom obrazovanju nisu stekli nastavničku diplomu. U okviru ove faze istraživanja, kandidatkinja će se sa istorijskog i aktuelnog stanovišta baviti i pedagoškim usavršavanjem nastavnika koje se odvija nakon završetka formalnog

obrazovanja, takođe u četiri navedene zemlje (Crnoj Gori, Finskoj, Hrvatskoj i Sloveniji). Samim tim će se u okviru ove faze koristiti istorijsko-komparativna metoda, kao i deskriptivna metoda i metoda teorijske analize. Pritom će se kao osnovna tehnika koristiti analiza sadržaja dokumenata, i to, prije svega, primarnih izvora, kao što su dokumenti, pravilnici i propisi ministarstava, zavoda, itd.

Kako bi se dobila cijelovitija slika o stručnom, pedagoškom usavršavanju nastavnika, u drugoj fazi istraživanja, tehnikom intervjuisanja, kandidatkinja će pokušati da dobije odgovore na pitanja koja se tiču modela, načina, programa, pedagoškog usavršavanja nastavnika od strane predstavnika ključnih institucija koje su nadležne za kontinuirano obrazovanje nastavnika u četiri zemlje – Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Crnoj Gori. Na osnovu teorijskih saznanja o pedagoškom usavršavanju nastavnika, konstruisaće se instrument - protokol intervjua, u okviru kog će, na pitanja otvorenog tipa, odgovarati po dva ispitanika (predstavnika nadležnih institucija koje su zadužene za stručno usavršavanje) iz četiri navedene zemlje.

U trećoj fazi analiziraće se najnoviji izvori koji se tiču aktuelnih pedagoških kompetencija koje se smatraju sastavnim dijelom nastavničkog poziva. Analiziraće se i standardi kompetencija za nastavnička zanimanja u navedene četiri zemlje, kao i ključni evropski standardi kompetencija. Na osnovu svega toga konstruisaće se naučno-istraživački instrument - skala procjene Likertovog tipa za nastavnike u kojoj će biti data lista pedagoških kompetencija. Od ispitanika će se tražiti da na petostepenoj skali ocijene usvojenost datih pedagoških kompetencija. Na taj način će se istražiti kako nastavnici procjenjuju vlastite pedagoške kompetencije, za koje kompetencije smatraju da im nedostaju, odnosno da ih nisu dobili ni tokom formalnog obrazovanja, kao ni tokom stručnog usavršavanja. Na taj način će se identifikovati polja izazova u domenu pedagoških kompetencija u okviru formalnog obrazovanja, kao i stručnog usavršavanja, a potom kreirati i set mogućih preporuka za unapređenje aktuelnih modela pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja nastavnika.

Nakon toga slijedi treća faza istraživanja, istraživanje na terenu. Populaciju u ovom istraživanju činiće nastavnici koji izvode nastavu u osnovnim i srednjim školama na teritoriji Crne Gore. Istraživanje će se obaviti na uzorku od 360 ispitanika - po 120 nastavnika razredne nastave, predmetne nastave i nastavnika stručnih predmeta u srednjim stručnim školama. Najprije će se sprovesti sondažno istraživanje na uzorku od po 30 ispitanika iz sve tri grupe kako bi se provjerila adekvatnost skale procjene. Glavno istraživanje sprovedeće se u drugom polugodištu školske 2019/20. godine.

Za obradu podataka koristiće se kvalitativna i kvantitativna metodologija. Kvalitativno će se obraditi podaci dobijeni pisanim intervjuom na uzorku od osam ispitanika, predstavnika vodećih institucija koje se bave stručnim usavršavanjem nastavnika iz Finske, Slovenije, Hrvatske i Crne Gore. Pored toga, podatke dobijene skalom procjene Likertovog tipa, na osnovu koje će se dobiti mišljenja nastavnika o kompetencijama, obradiće se najprije koristeći deskriptivnu statistiku: frekvencije, standardne devijacije i procenat odgovora. Nakon toga, statistički značajne razlike između odgovora nastavnika s obzirom na vrstu i stepen školovanja na kom organizuju nastavu, kao i razlike na osnovu godina staža nastavnika, godina starosti i zanimanja obradiće se korišćenjem neparametrijske statistike, odnosno χ^2 -test, kao i faktorske analize, koja je potrebna kako bi se opisala priroda instrumenta, odnosno potencijalni uzroci povezanosti pojava koje ispituju izabrane varijable.

B4. Naučni doprinos

Svrha istraživanja je otkriti šta se, kako i zašto dešava u području obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, sa posebnim akcentom na pedagoško i metodičko osposobljavanje i usavršavanje u crnogorskom obrazovnom kontekstu. Ovdje će biti proučavane činjenice koje se odnose na modele inicijalnog obrazovanja nastavnika za primarno i sekundarno obrazovanje, te

proces cjeloživotnog usavršavanja svih učitelja i nastavnika. Istorijsko-komparativnom analizom praksi osposobljavanja i usavršavanja nastavnika ukazaće se na aktuelno stanje što se tiče pedagoškog obrazovanja nastavnika u Crnoj Gori, opisati kako izgledaju modeli njihovog osposobljavanja i usavršavanja, ukazati na njihove prednosti i nedostatke. Na taj način će se dati određeni prijedlozi za unapređivanje modela s obzirom na nivo obrazovanja u kom nastavnici rade i u odnosu na njihovo inicijalno obrazovanje. Samoprocjenom zastupljenosti ključnih pedagoških kompetencija nastavnika u Crnoj Gori, ukazaće se na to koje su "jake strane" nastavnih kompetencija nastavnika koji rade u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, ali i na njihove nedostajuće aspekte. Time će se dati preporuke u kom smjeru treba da ide proces osposobljavanja i obuke, odnosno na koji način i kojim programima će se kroz proces osposobljavanja i usavršavanja nadomjestiti kompetencije koje nedostaju nastavnicima. Tako će se, zapravo, doći do naučno utemeljenih razloga zašto je potrebno stalno unapređenje procesa osposobljavanja i stručnog usavršavanja. Cilj je sprovesti naučno utemeljenu analizu kroz upoređivanje istorijskih i aktuelnih činjenica i odnosa u području osposobljavanja i usavršavanja učitelja i nastavnika, te definisanje optimalnog modela njihovog inicijalnog obrazovanja i cjeloživotnog usavršavanja u Crnoj Gori.

B5. Finansijska i organizaciona izvodljivost istraživanja

Organizacioni plan istraživanja je realno postavljen što znači da je istraživanje moguće organizovati u navedenom roku, na navedenom uzorku. Što se tiče finansijske izvodljivosti, troškovi će se odnositi na umnožavanje instrumenata, nabavku izvora, plaćanje pristupa određenim naučnim bazama, putovanja radi konsultacija sa mentorom, troškove stručnog prevoda, itd

Mišljenje i prijedlog komisije

Na osnovu istraživačkog plana koji je kandidatkinja iznijela, Komisija smatra da je riječ o originalnom i značajnom istraživanju. Ova tema je izuzetno aktuelna i podobna za izradu doktorske disertacije, i može značajno doprinijeti unapređivanju znanja iz oblasti koja je predmet istraživanja. Zbog toga, Komisija u sastavu prof. dr Vučina Zorić, predsjednik, prof. dr. sc. Milan Matijević, mentor i prof. dr Nikola Mijanović, član, preporučuje Senatu Univerziteta Crne Gore na usvajanje Izvještaj o ocjeni podobnosti doktorske teze i kandidata mr Milene Krtolice.

Prijedlog izmjene naslova

- Smatramo da se ne može dobiti cjelovita slika pedagoškog obrazovanja nastavnika ukoliko se ne poveže njegovo inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje. Osim toga, u okviru polaznih istraživanja, kandidatkinja je temeljno i jasno obrazložila zašto želi u tezi da stavi akcenat na oba ova segmenta pedagoškog obrazovanja nastavnika, pa stoga predlažemo da se naslov teze dopuni, i da glasi: *Modeli pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja nastavnika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju: istorijsko-komparativna analiza i nastavničke samoprocjene vlastitih kompetencija.*

Prijedlog promjene mentora i/ili imenovanje drugog mentora

-

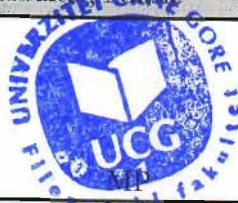
Planirana odbrana doktorske disertacije

2021. godine, ljetnji semestar.

Izdvojeno mišljenje

(popuniti ukoliko neki član komisije ima izdvojeno mišljenje)

Ime i prezime

Napomena		
-		
ZAKLJUČAK		
Predložena tema po svom sadržaju odgovara nivou doktorskih studija.	<u>DA</u>	NE
Tema je originalan naučno-istraživački rad koji odgovara međunarodnim kriterijumima kvaliteta disertacije.	<u>DA</u>	NE
Kandidat može na osnovu sopstvenog akademskog kvaliteta i stečenog znanja da uz adekvatno mentorsko vođenje realizuje postavljeni cilj i dokaže hipoteze.	<u>DA</u>	NE
Komisija za ocjenu podobnosti teme i kandidata		
Prof. dr Vučina Zorić, Filozofski fakultet, Crna Gora		
Prof. dr sc. Milan Matijević, Učiteljski fakultet, Hrvatska		
Prof. dr Nikola Mijanović, Filozofski fakultet, Nikšić		
U Nikšiću, 26.11.2019.	  DEKAN	

PRILOG

PITANJA KOMISIJE ZA OCJENU PODOBNOSTI DOKTORSKE TEZE I KANDIDATA	
Prof. dr Vučina Zorić – predsjednik komisije	Na koji način ćete sprovesti planirano istraživanje?
	Koji će biti praktični doprinos disertacije?
	Šta Vas je motivisalo da odaberete temu?
Prof. dr Milan Matijević - mentor	Na koji način ćete statistički obraditi dobijene podatke?
Prof. dr Nikola Mijanović - član	
PITANJA PUBLIKE DATA U PISANOJ FORMI	
(Ime i prezime)	
(Ime i prezime)	
(Ime i prezime)	
ZNAČAJNI KOMENTARI	