

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

ИЗВЕШТАЈ О ОЦЕНИ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

-обавезна садржина- свака рубрика мора бити попуњена

(сви подаци уписују се у одговарајућу рубрику, а назив и место рубрике не могу се мењати или изоставити)

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ
<p>1. Датум и орган који је именовао комисију</p> <p>Наставно-научно веће Филозофског факултета у Новом Саду на седници одржаној 20.03.2015.. године именovalo је Комисију за оцену и одбрану докторске дисертације.</p> <p>2. Састав комисије са знаком имена и презимена сваког члана, звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање, датума избора у звање и назив факултета, установе у којој је члан комисије запослен:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Др Оливера Кнежевић Флорић, редовни професор за ужу научну област Педагогија, изабрана у звање 24.10.2013. године. Филозофски факултет, Нови Сад, председник комисије - Др Светлана Костовић, редовни професор за ужу научну област Педагогија, изабрана у звање 29.03.2013. године. Филозофски факултет, Нови Сад - Др Милка Ољача, професор емеритус
II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ
<p>1. Име, име једног родитеља, презиме: Тања, Богдан, Шијаковић</p> <p>2. Датум рођења, општина, држава: 08.09.1975., Вировитица, Р. Хрватска</p> <p>3. Назив факултета, назив студијског програма дипломских академских студија – мастер и стечени стручни назив Филозофски факултет Универзитета у Београду, Педагогија</p> <p>4. Година уписа на докторске студије и назив студијског програма докторских студија 2010/2011 школска година, Докторске студије - Педагогија</p> <p>5. Назив факултета, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране:</p> <p>6. Научна област из које је стечено академско звање магистра наука:</p>
III НАСЛОВ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ: Менторство у функцији подстицања рефлексивне праксе наставника

IV ПРЕГЛЕД ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ:

Навести кратак садржај са знаком броја страна, поглавља, слика, шема, графикона и сл.

Докторска дисертација је обима 318 страна куцаног текста. Од укупног броја страна, 295 страница чини основни текст, 8 страница литературе (138 референци) и 15 страна са прилозима који поткрепљују рад (укупан број прилога: 7) .

Основни текст дисертације подељен је у 13 поглавља и чине га: Увод (1-3 стр.); Порекло и значење термина ментор (3-9 стр.); Могуће класификације менторског рада (9-15 стр.); Методички аспекти рада ментора и приправника (15-32 стр.); Рефлексивна пракса као контекст развоја ментора и приправника (32-40 стр.), Школа као контекст развоја приправничко-менторске праксе (40-50 стр.); Менторство у образовним контекстима различитих земаља (50-73 стр.); Менторство у образовно васпитном систему републике Србије (73-94 стр.); Преглед значајнијих истраживања приправништва и менторства (94-101 стр.); Методологија истраживања (101-120 стр.); Приказ и анализа добијених података (120-261 стр.); Портрети ментора (270-275 стр.); Закључна разматрања (283-296 стр.); Литература (296-304 стр.); Прилози (404-318 стр.)

V ВРЕДНОВАЊЕ ПОЈЕДИНИХ ДЕЛОВА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ:

Докторска дисертација Тање Шијаковић под насловом „Менторство у функцији подстицања рефлексивне праксе наставника” представља сложен научно-истраживачки подухват будући да истражује тему, која упркос значају и актуелности, у нашем образовном пољу представља сасвим неистражено поље деловања. Кандидаткиња се у свом раду нашла пред двоструким изазовом. На једној страни изазов је представљала већ поменута чињеница неистражености саме теме, а на другој страни релативно ретка употреба технике интервјуисања у нашим педагошким истраживањима, што је је значило недостатак ослоња и појачану потребу за самосталним промишљањима и изналажењу одговора на проблеме који су током истраживања искрсавали.

У оквиру *Увода* кандидаткиња полазећи од тз. *истина о менторству*, наглашава актуелност, значај и потребу бављењем одабраним предметом истраживања показујући сопствену сензибиланост, освешћеност и заинтересованост за изабрану проблематику.

У оквиру другог дела под називом *Порекло и значење термина ментор и менторство* кандидаткиња се бави анализом основних појмова, приступајући им истовремено из историјско развојне перспективе и перспективе њихове функције и значења у образовању. Наглашавајући да се сам термин ментор у области образовања приписује различитим наставницима, на различитим нивоима образовања и у различитим практично - акционим контекстима, кандидаткиња указује и то да различита тумачења ових термина указују и на различитост праксе која на њима може да се заснива.

Трећи део рада под називом *Могуће класификације менторског рада* полази од чињенице да постоје различити и бројни покушаји класификовања менторског рада, а да саме класификације зависе од тога шта се узима за основ класификације и онога чему она треба да послужи. У овом делу рада, крећући се од подела у оквиру *Традиционалних схватања менторства* (поглавље 3.1) ка *Савременим приступима и новијим схватањима о менторству* (поглавље 3.2) кандидаткиња указује да се већ и у самим класификацијама менторства уочавају тенденције и развој разумевања овог феномена у неколико основних праваца: од рада у пару, ка менторству као саставном делу професионалне културе школе; од фокуса на рад у учионици до фокуса на јачање веза са колегама и родитељима; од хијерархијског односа (старији и искуснији наспрам млађег и неискусног) у коме је фокус на једносмерном саветовању до заједничког истраживања праксе; од изоловане иновације до саставног дела иновирања целокупног система образовања и усавршавања наставника.

Четвртим делом, под називом *Методички аспекти рада ментора и приправника*, кандидаткиња у фокус интересовања ставља разматрање *Препрека и предуслова за реализацију успешне праксе ментора и приправника* (поглавље 4.1.) и *Менторство у контексту различитих теорија учења* (поглавље 4.2.). Разматрајући први од ова два контекста, кандидаткиња прво осветљава и чини

препознатљивом т.к. *тамну страну менторства*, преведећи је потом на ниво обезбеђивања предуслова који менторску праксу могу чинити успешном. Пишући о менторству у контексту различитих теорија учења, кандидаткиња полази од јасно исказаног става да се суштина менторства крије у *доприносу учењу*. Користећи ово као полазну тезу и ослањајући се на прегледа 159 студија о менторству, коју су понудили Хансфорд и сарданици (Hansford et al, 2003) у наставку рада објашњава 13 „наизглед различитих“ теоријских оквира у које су смештана промишљања о учењу током менторства. Настojeћи да открије на коју теорију учења се ослања менторско приправничка пракса код нас, кандидаткиња у наставку овог дела рада представља начин на који се о учењу говори у Водичу за менторе и приправнике. Осврћући се на поставке у Водичу да комуникацијски стил у оквиру кога се одвија учење током приправничко менторске праксе може да буде респонсивни, директивни или интерактивни, Тања Шијаковић истиче да приклањање различитим стилевима подразумева и различито виђење одговора на питања *ко и шта учи* и *колики је домет* професионалог развоја који приправничко менторска пракса може да оствари. У том смислу у оквиру респонсивног и директивног стила сматра кандидаткиња сугерише се развој и напредовање самог приправника, док интерактивни стил отвара могућности за учење и напредовање и ментора. На самом крају поглавља, кандидаткиња износи сопствено виђење менторске праксе као могућности за партнерско учење, простор у коме и ментор и приправник могу сазнавати, учити и истраживати ново и непознато.

С тим у вези, у петом поглављу са посебном пажњом Тања Шијаковић пише о *Рефлексивној пракси као контексту развоја ментора и приправника*. Полазећи од претпоставке да синтагма рефлексивна пракса није у великој мери распрострањена у нашој педагошкој литератури, своје грађење овог поглавља кандидаткиња заснива на промишљању три кључна проблема: Разумевање значења рефлексивне праксе, њене карактеристике и функција; Одлике наставника рефлексивних практичара; Зашто концепт рефлексивности током приправничко менторске праксе?

У шестом поглављу обрађена је проблематика у оквиру које се разматра *Школа као контекст развоја приправничко-менторске праксе*. Ово поглавље дисертације разрађено је кроз две подтеме: *Могућности за реализацију приправничко-менторске праксе у образовно васпитним установама* (6.1) и *Менторство као пракса у нашем образовном контексту* (6.2) У оквиру прве подтеме кандидаткиња разматра често навођен постулат да образовна заједница разуме позитиван утицај ментора на младе наставнике и на њихово поимање сопствених улога у образовању, али истовремено скреће пажњу на то да питања о томе шта ментори треба да раде; шта уистину раде, а шта и колико приправници уствари уче - и даље остају отворена и неистражена. У оквиру друге подтеме (6.2) Тања Шијаковић прво наглашава да се код нас менторски рад ретко експлицитно издваја као посебан, аутентичан облик педагошке активности, са сасвим специфичном природом и функцијама, а потом издваја онио што препознаје као специфичности и/или тешкоће тренутне менторске праксе код нас: рад одраслог са одраслим за које наставници нису обучавани; Компензаторна, али и адаптивна развојна функција менторског рада; Рад у оквиру недовољно јасно дефинисаних одговора на нека од кључних питања менторства; Менторство се не спроводи континуирано, плански и систематизовано.

Седмо поглавље посвећено је питањима организације и спровођења *Менторства у образовним контекстима различитих земаља*. Широко дефинисану тему седмог поглавља кандидаткиња је разложила на *Менторство у земљама чланицама ОЕЦДа* (7.1) и *Менторство у земљама у окружењу* (7.2). У оквиру прве подтеме кандидаткиња наводи релевентне и доступне податке у вези са приправништвом и менторством у различитим земљанама чланицама ОЕЦДа, наглашавајући разноврсност у приступима и немање јединствене формуле по којој се овај део образовања наставника одвија. У оквиру подтеме *Менторство у земљама у окружењу*, Тања Шијаковић детаљно разматра менторски рад у образовању у Р. Хрватској и Црној Гори, руководећи се при том следећим сетом питања: Којим документима су регулисана основна питања приправништва и менторства? Да ли је, како и где дефинисан циљ рада ментора и приправника? Постоји ли и ко прописује програм рада ментора и приправника? Постоје ли и који су критеријуми избора ментора? Ко је приправник и колико траје приправништво? Које су обавезе приправника и ментора и ко их и како дефинише? Да ли се и како полаже стручни испит и шта чини његов садржај? Ко и како оцењује рад приправника и шта су последице исказане оцене? Ко и како оцењује рад ментора и шта су последице исказане оцене? Под чијом је ингеренцијом приправничко менторска пракса?

У осмом поглављу докторске дисертације *Менторство у образовно-васпитном систему Републике Србије*, даје се приказ кључних делова докумената (Закон о основама система образовања и васпитања; Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника и Ментор и приправник – водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике) на којима треба да се заснива приправничко менторска пракса у Р. Србији и заокружује теоријски основ који ће у наставку рада кандидаткиња да користи као основни референтни оквир истраживачког пројекта.

У оквиру деветог поглавља дат је *Преглед значајнијих истраживања у области приправништва и менторства*, којим се завршава теоријски део рада и прави прелаз ка постављању истраживачког пројекта у оквиру ове дисертације.

Десето поглавље детаљно описује *Методологију истраживања* која је дефинисана и примењена у овој дисертацији. У том смислу постављени су предмет, циљ и задаци истраживања; дефинисани основни појмови као и методолошки приступи и технике; детаљно описан начин спровођења истраживања; наведена величина и начин формирања узорка; описана организација, прикупљање и транскрипција добијених података и начин и ниво обраде података. Циљ истраживања био је испитати феномен приправништва и менторства у контексту његовог разумевања од стране приправника и ментора и начина на који га они практикују. У том смислу дефинисана су три крупна истраживачка задатка: 1. Испитати како ментори и приправници опажају и разумеју приправничко-менторску праксу коју су реализовали;. 2. Испитати како ментори и приправници разумеју и тумаче кључне тачке у Закону, Правилнику и Приручнику, којима се регулишу питања приправништва и менторства. 3. Анализирати да ли испољени начин разумевања концепције и њена примена у пракси подржавају развој *рефлексивних практичара*. Узорак истраживања чинило је 10 приправника и 10 ментора. Примењена је техника интервјуисања за коју је сачињен полуструктурирани нацрт интервјуа. Подаци прикупљени интервјуисањем транскрибовани су на 317 страна куцаног текста, који је послужио као основа за анализу добијених података.

У једанаестом поглављу дат је *Приказ и анализа добијених података*. детаљан приказ добијених података дат је у три основне целине, које следе логику нацрта истраживања. Поменуће целине су: 1. Ја као наставник/стручни сарадник; 2. Непосредна искуства ментора и приправника; 3. Увиди и размишљања која испитаници имају у вези са законским и концепцијским решењима менторства и приправништва у Р Србији. У оквиру прве целине приказани су и анализирани подаци у вези са следећим темама интервјуа: Избор занимања и будућег позива; Процена важности знања и вештина које је факултет развијао за рад у школи; Искуства садашњих ментора са њиховим менторима (питање само за менторе); Емоције, асоцијације и најупечатљивија сећања приправника која су у вези са почетком рада у школи (питања само за приправнике. У оквиру друге целине приказани су и анализирани подаци у вези са следећим темама интервјуа: Упаривање ментора и приправника; Дијапазон речи којима приправници и ментори описују своју праксиу; Потребности ментора и приправника; Уклапање захтева менторства/приправништва у укупност послова које ментори и приправници обављају у установи; Принципи на којима се заснива рад ментора и приправника; Планирање приправничко менторске праксе - да ли су, како, шта и зашто планирали; Учење током приправништва и менторства - ко је и шта учио; Активности којима су се бавили – најважније, најчешће, најлакше; Добити од реализоване праксе; Промена праксе; О томе на шта су посебно поносни у школи, а резултат је њиховог рада. У оквиру треће целине приказани су и анализирани подаци у вези са следећим темама интервјуа: О функцији приправничко менторске праксе; О улогама приправника и ментора; О компетенцијама ментора; О одликама/карактеристикама приправника; О приправнику и ментору као партнерима у професионалном развоју; О концепту рефлексивног практичара; О увођењу приправника у посао као обавези школе; О критеријумима за избор ментора; О могућностима да се најбољи у струци ангажују на пољу менторства; О обуци и подршци за менторе.

Дванаесто поглавље кандидаткиња насловљава *Портрети ментора* и наглашава да је настао као резултат обједињеног приказа наратива три различита ментора. Анализирајући представљене наративе кандидаткиња закључује да би могли послужити као потенцијални прототипови за три различита модела менторског рада у нашем образовном систему и назива их: *Ad hoc* менторство, Форма менторство и Развојно менторство. Сваки од ових модела описан је и дефинисан с обзиром на

начин промишљања и сагледавања кључних питања у вези са менторством.

У тринаестом поглављу садржана су *Закључна разматрања* у оквиру којих кандидаткиња излаже: основне налазе до којих је дошла истраживањем; запажања и резултате до којих је довело истраживање, а који нису последица постављених истраживачких задатака и ограничења и добити од реализованог истраживања.

VI СПИСАК НАУЧНИХ И СТРУЧНИХ РАДОВА КОЈИ СУ ОБЈАВЉЕНИ ИЛИ ПРИХВАЋЕНИ ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ НА ОСНОВУ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА У ОКВИРУ РАДА НА ДОКТОРСКОЈ ДИСЕРТАЦИЈИ

1. (M52) Шијаковић, Т. (2013): *Менторски рад у образовању*, Педагошка стварност (4), Н. Сад, 604-617: Часопис за школска културно-просветна питања/главни и одговорни уредник Радован Грандић. Год. 1, бр 1 (1955-).- Нови Сад: Педагошко друштво Војводине, 1955-. 24 цм ISSN 0553-4569 COBISS.SR-ID 3883522
2. (M52) Шијаковић, Т., (2013): *Менторство као модел учења током професионалног усавршавања наставника*, Иновације у настави, Београд, 83-93. Часопис за савремену наставу/гл и одговорни уредник Вера Ж. Радовић. Год. 1, бр 1 (1983) Београд. Учитељски факултет, 1983- (Београд-Планета принт). -24 цм ISSN 0352-233= Иновације у настави, COBISS.SR-ID 4289026
3. (M42) Шијаковић, Т. (2011): *Одељењски старешина- активности под лупом*, Задужбина Андерејевић, Београд, 87 стр. (Београд, Аполо Грапхиц Продукцион) -87 стр.; 21 цм. (Библиотека Специалис/ Задужбина Андрејевић, ISSN 1452-1520;20) ISBN 978-86-7244-931-0
4. (M44) Костовић, С., Шијаковић Т., Ољача, М. (2011): *Професионално усавршавање наставника – дискурс управљања*, у: Квалитет образовог система србије у европској перспективи, Зборник радова/књига 1, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, 303-312, [уредник Оливера Гајић]. - Нови Сад: Филозофски факултет, 2011 (Будисава Кримел). - 462 стр. : илустр.; 28 цм, стр. ЦИП 37(497.11)(082) ИСБН 978-86-6065-093-3 ЦОБИСС.СР-ИД 268551431
5. (M44) Група аутора, (2012): *Ментор и приправник - Водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике*, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, (Београд. Алта Нова) 127 стр., илустр; 24 цм, ISBN 978-86-87137-51-6, COBISS.SR – ID 192876556
6. (M44) Група аутора, (2007): *Водич кроз стручно усавршавање и напредовање наставника, васпитача и стручних сарадника*, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, (Београд, МСТ Гајић). – 141 стр., граф. прикази, табеле, 25 цм. ISBN 978-86-909439-8-2. COBISS.SR – ID 143721740
7. Група аутора (2010): *Програм превентивних радионица за ученике основних школа*, УНИЦЕФ Србија, 63 стране

VII ЗАКЉУЧЦИ ОДНОСНО РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Део резултата истраживања који се односе на *Искусства приправника и ментора* између осталог показују следеће. Начини на које су упаривани различити, али да начин упаривања прихватају као датост којој се треба прилагодити. Свест да би упаривање могло да се дешава и на неке другачије начине пробуђена је тек током интервјуисања. такође уочена је тенденција да су потенцијално најизраженије потребе ментора оне у вези са додатним знањима и вештинама неопходним за менторски рад, док су потенцијално најизраженије потребе приправника оне за прихватањем, учењем и усавршавањем. Опажања *тежине уклапања обавеза менторства и приправничтва* у већ постојеће обавезе су различита. Кандидаткиња закључује да на различита опажања ментора утичу бројни фактори од којих се издваја: начин разумевања менторства (шта је оно и које нове улоге и обавезе носи); опажање карактеристика самог приправника (колико је самосталан и већ упознат са начином функционисања школе и захтевима позива за који се определио); оптерећеност другим обавезама у току четрдесеточасовне радне недеље. Заједничко дефинисање принципа рада није препознато као неопходан услов успешног реализовања приправничко менторске праксе. Истраживањем је уочена

тенденција *непланирања*, заједничког рада менотра и приправника (глобални план заједничког рада имао је само један пар, док су остали, уколико су нешто и планирали, то чинили само на нивоу појединачних активности). О *могућностима за учење* током приправничко менторске праксе, испитани приправници и ментори имали су различите рефлексije које је кандидаткиња детаљно образложила и анализирала са позиције разумевања процеса учења. Мењање праксе, као још једано од питања о коме се током интервјуа разговарало, ментори и приправници различито опажају – иако је за већи број интервјуисаних промену неопходно увести, за један број је то непотребно. У контексту разговора о томе на шта су посебно поносни, а сматрају то резултатом свог рада у установи приправници и ментори најчешће не могу навести конкретне активности или дешавања која су постала део школског фолклора, а последица су управо њиховог залагања и труда.

2. Део резултата истраживања који се односе на ***Рефлексије и разумевање законских и концепцијских решења*** између осталог показују следеће: Када је реч о менторима, дијапазон идеја о томе шта је *основна функција приправничко менторске праксе* је широк и креће се од њеног минимизирања и свођења на пружање основних смерница и идеја о професији па до преузимања функције иницијалог образовања и приписивања „магијских моћи“ овом периоду. Када је реч о приправницима, они се у својим виђењима функције приправничко менторске праксе крећу од тога да је она расплашивање и стицања искуства приправника па до обезбеђивања могућности за професионални развој самих ментора. Када је реч о опажању и разумевању *улога приправника и ментора* број и разноврсност препознатих улога има тенденцију да буде у корист ментора (ментори препознају осам својих и четири улоге приправника, а приправници две своје и шест улога ментора) Када је реч о опажању и разумевању *улога приправника и ментора* број и разноврсност препознатих улога има тенденцију да буде у корист ментора (ментори препознају осам својих и четири улоге приправника, а приправници две своје и шест улога ментора). У највећем броју приправници се препознају у улози ученика. Најчешће препознате потребне *компетенције* ментора и од ментора и од приправника су оне у вези са комуникацијским вештинама и уже стручним знањима. Иако препознате као важне, компетенције у вези са уже стручним знањима нису препознате и као довољне и допуњавају се компетенцијама у вези са знањима о учењу и подучавању, ангажовањем и афирмисаношћу у професионалним круговима. О *пожељним одликама приправника* уочавају се две крупне тенденције. Једна упућује на то да највећи број ментора у пожељним карактеристикама приправника види отвореност и спремност за учење, а друга да сами приправници у највећем броју од себе очекују да буду стрпљиви и спремни да слушају у односу са ментором, самокритични у односу на себе и упорни и истрајни у односу на праксу коју реализују. Ментори и приправници на различите начине реагују на *постулат о партнерском односу* као кључном односу током приправничко менторске праксе. кандидаткиња Шијаковић закључује да и када прихватају и када не прихватају постулат о партнерству, приправници и ментори то чине у односу на сопствене начине разумевања и тумачења овог постулата. Истраживање је показало да је концепт рефлексивног практичара непознат већем делу испитаних ментора и приправника. Понекад је овај концепт познат само ментору, или само приправнику, што кандидаткињу наводи на закључак на то да ова синтагма није била предмет разговора нити освешћена тежња у раду приправника и ментора. Осим тога, и када су упознати са овим концептом, приправници и ментори различито реагују на могућност да се такав концепт подржи током периода приправничко менторске праксе. Ментори и приправници имају различита искуства и различито виђење могућности да *увођење у посао буде обавеза школе*. Испитана пракса показује да се у највећем броју случајева увођење у посао третира као интерна ствар и способност сналажења приправника и ментора, а не обавеза целог колектива. У делу резултата истраживања који говоре о начину на који ментори и приправници разумеју потребну *помоћ и подршку за менторе* уочава се да се мишљења испитаних ментора и приправника разликују и крећу у следећим правцима: а) обуке су потребне и важне, али не свима (нпр. потребне су онима који немају претходно менторско искуство), б) обуке су потребне свима, али са прилагођеним садржајима рада, в) обуке су потребне, али не и довољне јер је менторима потребна константна подршка (не само инстант подршка у виду краткорочне обуке).

3. У контексту анализирања одговора испитаника кандидаткиња закључује да су рефлексije приправника и ментора показале да је и сам концепт рефлексивне праксе и рефлексивних практичара непознат великом броју наших саговорника. надаље развијајући ову тему Шијаковић запажа да сама по себи ова чињеница не мора неминовно да значи и одсуство рефлексивности у раду (иако теоријски непознат, овај концепт могао је бити практично подржан кроз рад приправника и ментора – нпр.

разговорима, преиспитивањима праксе, освешћеним настојањима да се постојећа пракса истражује, унапређује и планирано мења, транспарентношћу сопственог рада и стављањем на пробу одређених решења). Ипак, наводи на крају реализовано истраживање није обезбедило податке који би у знатнијој мери подржали овакве карактеристике приправничко менторске праксе. Осим тога, изостали су и други показатељи који би подржали идеју о приправничко менторској пракси као моделу подршке развоја рефлексивних практичара: заједничко планирање рада са акцентом на разумевању његове смислености (одговарањем на питање *зашто* нешто радити); промишљање о функцији приправништва и менторства; грађење партнерских односа и стварање критичких пријатеља током приправничко менторске праксе; преиспитивање сопствених улога и одговорности у процесу који се гради, сагледавање потреба и планирање рада на њиховим темељима.

VIII ОЦЕНА НАЧИНА ПРИКАЗА И ТУМАЧЕЊА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Експлицитно навести позитивну или негативну оцену начина приказа и тумачења резултата истраживања.

Резултати истраживања су на одговарајући начин представљени и протумачени у складу са захтевима методологије педагошких истраживања. Понуђене крупне категорије одговора у које је кандидаткиња разврставала обимну емпиријску грађу олакшавају праћење и разумевање великог броја разматраних питања. Из понуђених анализа које прате одговарање испитаника на свако од представљених питања, препознаје се улагање напора да се подаци интерпретирају у оквиру реферетног оквира који је кандидаткиња одабрала, као и у складу са карактеристикама истраживачког дизајна дисертације.

IX КОНАЧНА ОЦЕНА ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ:

Експлицитно навести да ли дисертација јесте или није написана у складу са наведеним образложењем, као и да ли она садржи или не садржи све битне елементе. Дати јасне, прецизне и концизне одговоре на 3. и 4. питање:

1. Да ли је дисертација написана у складу са образложењем наведеним у пријави теме?

Дисертација је написана у складу са образложењем наведеним у пријави теме, а у појединим сегментима анализе и превазилази првобитно постављене оквире.

2. Да ли дисертација садржи све битне елементе?

Дисертација садржи све битне елементе.

3. По чему је дисертација оригиналан допринос науци?

Два су основна разлога због којих ова дисертација представља оригиналан допринос науци. Први од разлога крије се у чињеници да је ово прво, обимно истраживање на тему менторства и приправништва код нас. као такво оно доноси низ резултата и података који ће послужити као полазна основа будућим истраживачима на овом пољу. Други разлог садржан је у чињеници да је аналитичан и студиозан рад кандидаткиње довео до једне сасвим оригиналне типологизације менотрског рада код нас. Пионуђена типологизација поткрепљена је аутентичним наративима испитиваних ментора, али и аналитичним увидима кандидаткиње у могућа значења тих наратива.

4. Недостаци дисертације и њихов утицај на резултат истраживања

Кандидаткиња је у закључним разматрањима свог рада навела и његова ограничења, која овде могу бити изложена као недостаци.

Већ самом чињеницом да је реч о квалитативном истраживању, са реалтивно малим бројем испитаника, јасно је да подаци не могу бити генерализовани на целу популацију приправника и ментора у Србији. У том смислу, истраживање је само указало на правце и могуће тенденције у промишљањима о сопственој пракси и системским решењима приправништва и менторства и створило полазну основу за даља истраживања. Осим тога, с обзиром на чињеницу да је велику количину квалитативних података тумачио један истраживач, могуће су замерке на рачун субјективности и истраживачке усмерености у том контексту. Начин на који је кандидаткиња настојали превазилазити ову препреку јесте навођење аутентичних одговора испитаника, који тако постају потенцијални предмет тумачења сваког наредног читаоца овог рада. Још једно од ограничења које сама кандидаткиња наводи јесте оно које се односи на испитивани узорак. Наиме, из узорка је изостао онај део ментора и приправника (на које су се понекад освртали и наши испитаници) који су тек технички „одрадили“ овај посао, често и не знајући коме су ментори или ко им је ментор

X ПРЕДЛОГ:

На основу укупне оцене дисертације, комисија предлаже: да се докторска дисертација под насловом „Менторство у функцији подстицања рефлексивне праксе наставника“, Тање Шијаковић прихвати, а кандидаткињи одобри одбрана.

ПОТПИСИ ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ:

Проф. др Оливера Кнежевић -Флорић
– председник Комисије

Проф. др Светлана Костовић

др Милка Ољача, професор емеритус

НАПОМЕНА: Члан комисије који не жели да потпише извештај јер се не слаже са мишљењем већине чланова комисије, дужан је да унесе у извештај образложење односно разлоге због којих не жели да потпише извештај.