



Zavod za školstvo  
Odsjek za istraživanje i razvoj obrazovanja

# Analiza ključnih činilaca koji utiču na rezultate učenika na PISA testu u Crnoj Gori

**(META ANALIZA)**

Mr Zoran Lalović, samostalni savjetnik u Odsjeku  
za istraživanje i razvoj obrazovnog sistema Zavoda za školstvo Crne Gore

Podgorica, mart 2024.

# SADRŽAJ

Uvod u problem.....	6
---------------------	---

## I

Postignuća učenika iz Crne Gore na PISA testu .....	7
---	---

Šta se utvrđuje PISA testom?.....	7
-----------------------------------	---

Na šta ukazuju nivoi „znanja“ na PISA testu? .....	7
--	---

Postignuća učenika na PISA testu 2015 .....	7
---	---

Postignuća učenika na PISA testu 2018. i 2022. ....	8
---	---

Postignuća učenika na PISA testu i kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori.....	8
---	---

Postignuća učenika na PISA testu i kvalitet obrazovanja u zemljama regiona .....	9
--	---

## II

Kontekstualni faktori – kvalitet obrazovanja i postignuća učenika iz Crne Gore na PISA testu .....	10
--	----

Uticaj kontekstualnih faktora na PISA postignuća .....	10
--	----

Ključni činioci obrazovnog sistema koji pozitivno ili negativno utiču na postignuća učenika na PISA testu.....	11
--	----

Reforme opšteg obrazovanja i kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori.....	11
---	----

Sveobuhvatna reforma opšteg obrazovanja 2001. godine .....	11
--	----

Evaluacija reforme opšteg obrazovanja iz 2001. godine.....	12
--	----

Smanjenje opterećenosti učenika, reforma iz 2017. godine .....	14
--	----

Odnos vremena koje učenici provode u učenju i postignuća učenika na PISA testu.....	16
---	----

Odnos vremena učenja i kvaliteta nastave .....	16
--	----

Ocjena reformi obrazovanja u Crnoj Gori.....	17
--	----

Strategije razvoja.....	17
-------------------------	----

Demografske promjene i školska mreža .....	17
--	----

Rano obrazovanje.....	18
-----------------------	----

Dužina obrazovanja .....	19
--------------------------	----

Polazne osnove i zakonska regulativa .....	20
--	----

Zastupljenost ključnih kompetencija u dokumentima kojima se usmjerava obrazovna politika .....	20
--	----

Predmetni programi .....	21
--------------------------	----

Zastupljenost ključnih kompetencija u obrazovnim programima .....	21
---	----

Nastavnici još nijesu, u potpunosti, prihvatili promijenjenu ulogu škole.....	22
---	----

Ispitivanje kvaliteta predmetnih programa .....	23
<i>ISTRAŽIVANJE: Ispitivanje mišljenja nastavnika o kvalitetu predmetnih programa u osnovnoj školi, Zavod za školstvo, 2022.</i> .....	24
Kvalitet procesa učenja .....	25
Udžbenici i nastavna sredstva.....	27
<i>ISTRAŽIVANJE: Položaj savremenog udžbenika u nastavi, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (2021– 2024)</i> .....	27
Ocjenjivanje učenika .....	28
Kod ocjenjivanja nastavnici još uvijek najviše cijene reproduktivno znanje! .....	28
Ocjene često ne odražavaju stvarno znanje i zalaganje učenika .....	29
<i>ISTRAŽIVANJE: Analiza uspjeha, izostajanja i vladanja učenika gimnazija (2014/15), i učenika srednjih škola tokom 2015/16. školske godine u Crnoj Gori, Zavod za školstvo (2015-2016)</i> ...	29
Školski etos (klima u školi) .....	30
Vaspitna uloga škole .....	31
<i>ISTRAŽIVANJE: Vaspitna uloga škole – projekat Moje vrijednosti i vrline, UNICEF i Zavod za školstvo (2015)</i> .....	31
Zainteresovanost učenika za školu .....	31
Pogrešna ubjeđenja učenika (i nastavnika) .....	32
o mogućnostima napredovanja .....	32
Školska disciplina.....	33
Izostajanje učenika sa nastave.....	33
Korupcija u obrazovanju .....	35
Nasilje u školama.....	35
Zdravstvena kultura mladih .....	36
Prevenција .....	37
Inicijalno obrazovanje nastavnika .....	37
Profesionalni razvoj nastavnika .....	40
Karakteristike efikasnih obrazovnih sistemima .....	40
kada je u pitanju profesionalni razvoj nastavnika .....	40
Analiza profesionalnog razvoja nastavnika u Crnoj Gori .....	40
Zadovoljstvo nastavnika poslom i uslovima rada .....	42
Osiguranje kvaliteta rada škole .....	43
Standardizacija kvaliteta .....	44
Utvrđivanje kvaliteta.....	44
Samoevaluacija.....	44

Eksterna evaluacija.....	45
Unapređenje kvaliteta rada škole .....	47
Autonomija škola i nastavnika.....	47
ISTRAŽIVANJE: Mišljenje zaposlenih u školama o aktivnostima i radu Zavoda za školstvo, Zavod za školstvo (2022) .....	47

### III

<b>Osnovni zaključci .....</b>	<b>49</b>
Hipoteza 1.....	49
Naš obrazovni sistem, na nivou dokumenata: zakona, planova, programa itd. ne podržava zahtjeve koji se postavljaju PISA testom.....	49
Hipoteza 2.....	51
Način kako učenici uče, nije u skladu sa zahtjevima PISA – testa. ....	51
Hipoteza 3.....	54
Naši učenici nijesu motivisani da pokažu šta znaju/mogu na PISA testu. ....	54

### IV

<b>Preporuke.....</b>	<b>57</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>59</b>

## Uvod u problem

Crna Gora od 2006. učestvuje u OECD-ovom Programu međunarodne procjene postignuća učenika na PISA testu, i svaki put do sada, bilo da se radi o matematičkoj, naučnoj ili čitalačkoj pismenosti, rezultati su bilo značajno ispod OECD prosjeka. Pitanje koje se postavlja jeste zašto je to tako, ili **kako se mogu objasniti stabilno nepovoljni rezultati naših učenika<sup>1</sup> na ovom testu?** Hipoteze koje mi želimo provjeriti ovom analizom su sljedeće:

- Naš obrazovni sistem, na nivou dokumenata: zakona, planova, programa itd. ne podržava zahtjeve koji se postavljaju PISA testom!
- Način kako učenici uče, nije u skladu sa zahtjevima PISA testa!
- Naši učenici nijesu motivisani da pokažu šta znaju/mogu na PISA testu!

I sam OECD Program međunarodne procjene postignuća učenika bavi se ovim pitanjima i nastoji da utvrdi na koji način su različiti kontekstualni faktori (karakteristike obrazovnog sistema, karakteristike škola, karakteristike nastavnika<sup>2</sup> i njihovih praksi, stavovi i ponašanja učenika i sl.) povezani s obrazovnim postignućima učenika na PISA testu. Dakle, osnovni cilj PISA studija nije takmičenje u znanju (kako se ponekad pogrešno tumači), već namjera da se identifikuju činioci koji pozitivno ili negativno utiču na postignuća učenika na PISA testu u nekoj zemlji. S druge strane, u Crnoj Gori, najčeće uz podršku UNICEF-a počev od 2012. godine, urađeno je nekoliko značajnih **eksternih analiza** sistema obrazovanja (Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2015, 2017, 2019; Pavlović-Babić & Baucal, 2019; Visser, M i Cerović, T. K. 2022), čiji je osnovni cilj bio da ukažu na probleme naše obrazovne prakse, ali i da objasne nezadovoljavajuće rezultate učenika na PISA testu. Paralelno sa pomenutim analizama, Zavod za školstvo je samostalno ili u saradnji sa drugim organizacijama (ZUNS, itd) kontinuirano obavljao **empirijska istraživanja** koja su isto tako ukazivala na određene probleme u implementaciji reformskih rješenja bilo onih iz 2001. (*Sveobuhvatana reforma opšteg obrazovanja u Crnoj Gori*), ili i onih koje su realizovane kasnije, npr. iz 2017 (*Smanjenje broja časova i rasterećenje učenika*). **Meta analiza** (koja je pred Vama) je metod koji sintetizuje različite međusobno nezavisne studije i integriše njihove rezultate u odnosu na određene pretpostavke. Cilj ove analize (*Analiza ključnih činilaca koji pozitivno ili negativno utiču na rezultate učenika na PISA testu u Crnoj Gori*) je da zaključke i preporuke koje su date u ovim analizama i istraživanjima dovedemo u vezu sa postignućima na PISA testu kako bi se stvorila **racionalna osnova** za planiranje narednih aktivnosti unapređenja kvaliteta obrazovanja u Crnoj Gori.

Mr Zoran Lalović

---

<sup>1,4</sup> Svi izrazi koji se u ovom dokumentu koriste u muškom rodu obuhvataju iste izraze u ženskom rodu.

## Postignuća učenika iz Crne Gore na PISA testu

### Šta se utvrđuje PISA testom?

Učenici iz Crne Gore već od 2006. godine učestvuju u Programu međunarodne procjene postignuća učenika OECD-a (PISA test), a od 2019. godine učestvuju i u Međunarodnoj studiji trendova znanja iz matematike i prirodnih nauka TIMSS, kojom se ispituju učenici 4. razreda osnovne škole (granica kada se u većini zemalja prelazi iz razredne u predmetnu nastavu). PISA testom se ispituju 15-godišnjaci (granica kada se u većini zemalja završava osnovno obrazovanje).

PISA test ne ispituje znanje, tj. koliko su učenici savladali gradivo koje su učili u školi, ili u kojoj mjeri mogu da reprodukuju ono što su učili u školi. PISA test ispituje primjenu znanja u realnim okolnostima. PISA test ispituje u kojoj mjeri učenici mogu da razumiju, izdvoje, stvore i koriste informacije i znanja iz škole prilikom rješavanja problema iz svakodnevnog života. Postignuća na PISA testu pokazuje koliko su mladi iz određene zemlje pripremljeni za život u savremenom društvu, koje je zasnovano na znanju i inovacijama. Stoga se u okviru PISA studije, umjesto termina znanje koriste termini „kompetencije“ ili „funkcionalna pismenost“.

### Na šta ukazuju nivoi „znanja“ na PISA testu?

PISA test razlikuje šest nivoa postignuća. Nivo 2 je posebno važan zato što predstavlja kriterijum **funkcionalne pismenosti**. Učenici koji do 15. godine nijesu ostvarili ovaj nivo, smatraju se funkcionalno nepismenim. Nivoi 2 i 3 zahtijevaju od učenika da **razumije** eksplicitno date informacije i da zna da ih **primijeni u jednostavnim i očiglednim situacijama**. Nivoi 4, 5 i 6 zahtijevaju od učenika sve viši stepen **kreativnosti, kritičke analize i evaluacije**. Da bi dostigli ove nivoe, učenici treba da budu sposobni da u kompleksnim situacijama kritički analiziraju date informacije, da identifikuju one koje su relevantne, da na osnovu relevantnih informacija formulišu nove ideje, da te ideje primijene u nedovoljno jasnim situacijama i da mogu da pruže argumente za svoja rješenja<sup>3</sup>.

### Postignuća učenika na PISA testu 2015

Prosječna postignuća učenika iz Crne Gore na PISA testu 2015. godine bila su za oko 65–80 poena niža od postignuća učenika iz OECD zemalja. Poređenja sa izabranim zemljama<sup>4</sup> (Makedonija,

<sup>3</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 30

<sup>4</sup> Za poređenje se obično biraju zemlje sa sličnim socioekonomskim uslovima.

Slovenija, Poljska) pokazuju da je kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori nešto viši u odnosu na Makedoniju (za oko 25–75 poena), ali niži u odnosu na Sloveniju i Poljsku (za oko 80–90 poena). Procenat učenika koji 2015. godine **nijesu dostigli nivo 2** u Crnoj Gori iznosi **oko 50% iz matematičke i naučne pismenosti i oko 40% iz čitalačke pismenosti** što znači (prema Pavlović-Babić, D. & Baucal, 2019) da postojeći obrazovni sistem u Crnoj Gori i dominantne prakse nastave i učenja podstiču uglavnom formiranje **reproduktivnih znanja**<sup>5</sup> kod učenika.

### Postignuća učenika na PISA testu 2018. i 2022.

Crna Gora je iz matematičke pismenosti 2018. godine imala 430, a 2022. znatno manje – 406 bodova. Iz čitalačke pismenosti najbolji rezultat ostvaren je 2015. godine – 427 bodova, 2018 – 421, a na posljednjem testiranju 405 bodova. Iz naučne pismenosti 2018. imali smo 415, a sada 403 boda. **Ispod nivoa dva, 2022. godine u Crnoj Gori nalazi se: 60% iz matematike, 55% naučna pismenost i 53% čitalačka pismenost**<sup>6</sup>. Procenat učenika ispod nivoa dva u 2022. godine **povećao se** u odnosu na 2015. iz matematičke pismenosti za 10%; iz naučne pismenosti za 5%; iz čitalačke pismenosti za 13%.

### Postignuća učenika na PISA testu i kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori

Kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori stabilno je nizak ako se tumači u međunarodnom kontekstu, kako u IV razredu osnovne škole (TIMSS) tako i na kraju osnovnog obrazovanja (PISA). Dodatni razlog za **zabrinutost** predstavlja distribucija rezultata po nivoima. Na dva relevantna međunarodna testiranja, više od 40% učenika bilo je ispod nivoa međunarodnog mjerila koje se označava kao „loš uspjeh“ – više od 40% ovih učenika, uprkos učešću u obrazovanju, ne uspijeva da ovlada minimalnim nivoom kompetencija, dok svega neznatan procenat učenika (1,6%, 1% ili manje) ostvaruje visoka postignuća (na PISA testiranju, riječ je o nivoima 5 ili 6, a u studiji TIMSS „naprednom“ nivou), dok je taj procenat u prosjeku oko 10% u zemljama OECD-a, a u zemljama s najboljim postignućima dostiže 20% ili više. Na osnovu sprovedene analize i intervjuja, Visser, M i Cerović, T. K. (2022. str. 4) zaključuju da postoji razlog za dalje istraživanje triju problema koji doprinose ograničenim ishodima učenja u Crnoj Gori – **vrijeme i uslovi učenja, vještine nastavnika i faktori u vezi sa školskom kulturom**<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 42.

<sup>6</sup> Ispitni centar (2023) izvještaj rezultata Programa međunarodnog testiranja učenika PISA 2022.

<sup>7</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022) Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 4.

## Postignuća učenika na PISA testu i kvalitet obrazovanja u zemljama regiona

Slične rezultate na PISA testu postižu i učenici iz zemalja regiona: Sjeverne Makedonije, Srbije i Hrvatske. Nešto bolji su učenici iz Slovenije. Od 2003. godine, učenici iz **Srbije** imaju iste rezultate, a to prema Pavlović Babić znači „da se ništa ne radi na tome da se to popravi“. Ona smatra da bi škole u Srbiji trebalo da se „više okrenu ka znanjima koja počivaju na razumijevanju, zaključivanju, kritičkom i argumentovanom mišljenju, a **manje na učenju napamet**“.

Zabrinjavajuće je da se i dalje veliki broj petnaestogodišnjaka nalazi ispod nivoa funkcionalne pismenosti. Takvih je iz matematike čak 43 odsto, a nešto više od trećine iz čitalačke i naučne pismenosti. U poređenju sa 2012. godinom, u matematici, čitanju i nauci, procenat učenika koji su postigli rezultate ispod osnovnog nivoa znanja (nivo 2) nije se značajno promijenio. Tek četiri odsto đaka iz Srbije može da se pohvali najvišim stepenom znanja iz matematike, a OECD prosijek u toj oblasti je devet odsto. Samo dva odsto učenika je iz čitanja i naučne pismenosti postiglo rezultat na najvišem nivou postignuća, dok je OECD prosijek sedam odsto.

Petnaestogodišnjaci u Hrvatskoj kontinuirano na PISA testu ostvaruju ispodprosječne rezultate u čitalačkoj, matematičkoj i naučnoj pismenosti, što pokazuje da se u osnovnim školama, posebno u predmetnoj nastavi, **mora promijeniti pristup sticanju znanja, poučavanju temeljnih vještina te osobito usmjerenosti primjeni**<sup>8</sup>.

Rezultati hrvatskih petnaestogodišnjaka zabrinjavajući su s obzirom na to da 2015. godine 32% učenika nije dostiglo osnovni nivo matematičke pismenosti (nivo 2), gotovo 25 posto njih nije dostiglo osnovni nivo naučne pismenosti i 20 posto njih osnovni nivo čitalačke pismenosti. Postotak hrvatskih učenika koji ne dostižu osnovni nivo funkcionalne pismenosti (nivo 2) u sva tri područja PISA-e već je duže vrijeme neprekidno visok – **viši od cilja EU-a od 15% do 2020**. Ta je situacija posebno ozbiljna u području matematike i nauke. Od 2006. rezultati hrvatskih učenika u području matematičke pismenosti zabrinjavajući su, no stabilni, dok su se rezultati u području naučne pismenosti pogoršali, a oni u području čitalačke pismenosti poboljšali. Rezultati Hrvatske u području matematičke, čitalačke i naučne pismenosti niži su od prosjeka OECD-a.

Slabija postignuća učenika, posebno niska postignuća na zadacima kojima se ispituju **viši nivoi znanja**, kao što su primjena znanja, povezivanje znanja, konceptualno razumijevanje i zaključivanje, upućuju na to da posebnu pažnju treba usmjeriti na **unapređenje kvaliteta nastave i učenja i to** posebno u predmetnoj nastavi. To je moguće postići **unapređivanjem inicijalnog**

---

<sup>8</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2023) Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, Zagreb str.11.



i kontinuiranog obrazovanja i usavršavanja nastavnika, te osiguravanjem boljih uslova rada i punom profesionalizacijom nastavničkog poziva da bi se u profesiji zadržali najbolji pojedinci spremni na cjeloživotno učenje i profesionalan razvoj<sup>9</sup> kaže se u Nacionalnom planu razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine Ministarstva znanosti i obrazovanja RH.

## II

### Kontekstualni faktori – kvalitet obrazovanja i postignuća učenika iz Crne Gore na PISA testu

#### Uticaj kontekstualnih faktora na PISA postignuća

PISA testiranje i prateća studija rezultata **nije takmičenje** u znanju. Osnovni cilj PISA testiranja i studije jeste da se utvrdi na koji su način različiti kontekstualni faktori (karakteristike obrazovnog sistema, karakteristike škola, karakteristike nastavnika i njihovih praksi, karakteristike porodičnog okruženja i karakteristike učenika) **povezani** s obrazovnim postignućima učenika, u ovom slučaju, na PISA testu. Tako dobijena saznanja omogućavaju da se identifikuju oslonci koji predstavljaju podršku, ali i barijere koje otežavaju djeci i mladima da razviju ključne kompetencije do određenog nivoa<sup>10</sup>.

Kontekstualni faktori koji se najčeće razmatraju u PISA studijama su<sup>11</sup>: materijalni, obrazovni i kulturni resursi kojima porodica raspolaže; stav učenika prema učenju, motivacija za učenje, strategije i navike u vezi s učenjem; osposobljenost učenika da primjenjuje savremene informatičke tehnologije; različiti aspekti funkcionisanja škole – karakteristike nastavnika (nivo obrazovanja, profesionalna motivacija, stilovi rada), veličina razreda i sastav (homogenost ili heterogenost), klima u učionici i školi, odnos nastavnika prema učenicima, osjećanje pripadanja školi, školska anksioznost; materijalni resursi kojima škola raspolaže, način finansiranja škole (privatni izvori ili finansiranje iz javnog budžeta ili kombinovani izvori finansiranja), proces upravljanja i donošenja odluka, uključenost roditelja u procese i odlučivanje u školi itd.

<sup>9</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2023) Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, Zagreb str.12.

<sup>10</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucał, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 30.

<sup>11</sup> Isto, str. 30 -31.

## Ključni činioci obrazovnog sistema koji pozitivno ili negativno utiču na postignuća učenika na PISA testu

Modeliranjem složenih relacija između pojedinih činilaca i postignuća učenika na PISA skalama došlo se do ključnih činilaca obrazovnog sistema (prema: Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) 2019, str 50). koji su, na pozitivan ili negativan način, povezani s postignućima učenika iz Crne Gore.

- Škole u kojima je disciplina na višem nivou ostvaruju značajno viša postignuća u odnosu na škole koje se suočavaju s teškoćama u uspostavljanju i održavanju discipline. Crna Gora spada u red zemalja u kojima **je uticaj disciplinske klime na nivou škole na postignuća učenika najjači.**
- Učenici koji su u periodu od dvije nedjelje prije testiranja bar jednom zakasnili u školu imaju niža postignuća (za oko 15 poena) nego učenici koji su u tom periodu dolazili u školu na vrijeme. Pored toga, od zemalja učesnica PISA studije 2015, **Crna Gora ima značajan procenat učenika koji kasne u školu.**
- Učenici koji pohađaju nastavu kod nastavnika koji u većoj mjeri prilagođavaju sadržaj i način rada potrebama učenika imaju značajno viša postignuća od drugih učenika. Uz to, **Crna Gora spada u zemlje u kojima nastavnici u manjoj mjeri koriste praksu prilagođavanja nastave obrazovnim potrebama učenika.**
- Škole koje imaju viši stepen autonomije u odnosu na kurikulum i u drugim važnim aspektima funkcionisanja obrazovne ustanove imaju viša postignuća nego škole s nižim stepenom autonomije. **Prema stepenu povezanosti autonomije škole i postignuća učenika, Crna Gora spada u grupu zemalja kod kojih je ta povezanost najviša.**
- Škole u kojima nastavnici koriste standardizovane testove za ispitivanje učenika u svrhu usmjeravanja i podržavanja njihovog učenja imale su značajno viša prosječna postignuća.
- Škole koje karakteriše nedostatak nastavnih materijala i niži kvalitet nastave ostvarivale su niža postignuća nego škole koje se ne suočavaju s navedenim teškoćama.

## Reforme opšteg obrazovanja i kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori

### Sveobuhvatna reforma opšteg obrazovanja 2001. godine

Počev od 2001. godine (sveobuhvatna reforma opšteg obrazovanja) kurikulum u Crnoj Gori je usklađen sa modernim koncepcijama obrazovanja. Knjigom promjena (2001) predviđeni su: ranije obavezno uključivanje u obrazovni sistem i ciklusi obrazovanja (nastava u osnovnoj školi se

realizuje u tri ciklusa), izborna nastava (učenici imaju mogućnost izbora pojedinih predmeta), inkluzivna nastava (uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole), autonomija škole (jedan dio sadržaja za svaki predmet utvrđuje se na nivou škole) itd.

Novi programi podrazumijevaju<sup>12</sup>: **usmjerenost na učenike**, a ne na nastavnike (learner-centered education); **usmjerenost na ciljeve i ishode**, a ne na sadržaje učenja (outcomes-oriented education); **autonomiju nastavnika** (nastavnik ima slobodu u realizaciji programa, ali se snažno usmjerava na praksu aktivnog i interaktivnog učenja) itd. Paralelno sa izradom novih programa radilo se i na izradi **novih udžbenika**. Fokus u novim udžbenicima je pomjeren sa sadržaja na proces učenja. Savremeni udžbenici se na poseban način strukturiraju i didaktički oblikuju (Lalović, Z. 2022), i u njih se ugrađuju određeni strukturalni elementi kojima je osnovni cilj da pomažu, vode i organizuju aktivno učenje učenika.

Velika pažnja je poklonjena obezbjeđenju **kvaliteta rada škole i razvoju kompetencija nastavnika**. Uvedeni su eksterna i interna evaluacija, kao i profesionalni razvoj nastavnika na nivou škole (PRNŠ).

### Evaluacija reforme opšteg obrazovanja iz 2001. godine

Evaluacije reforme obrazovanja (Reškovec & Bešić, 2012), kao i veći broj istraživanja kvaliteta obrazovanja (Lalović, 2008; Pešikan & Lalović, 2017) ukazali su na nekoliko ključnih problema u implementaciji kurikuluma iz 2001. godine.

Na osnovu navedenih analiza, prema Lalović, Z (2020)<sup>13</sup> pokazalo se:

- da je nastava još uvijek orijentisana **na sadržaje programa**, a manje na učenika i učenje (Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017);
- da i pored prihvaćenog koncepta aktivnog učenja i interaktivne nastave u praksi još uvijek dominiraju **pasivan položaj učenika i predavačka nastava** (Lalović, 2008; Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017);
- da su, po mišljenju roditelja, nastavni programi predimenzionirani i **da učenici imaju veliki broj časova** (Reškovec & Bešić, 2012);
- da nastavnicima nedostaju **kompetencije** za realizaciju novih programa i aktivno učenje (Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017).

---

<sup>12</sup> Lalović, Z. (2022). Uticaj smanjenja broja časova i redukovanog sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika. U: Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, 2019, Podgorica (Istraživanje Zavoda za školstvo)

<sup>13</sup> Isto.

Glavni zaključak PISA studije iz 2015. godine sugerira (Pavlović-Babić & Baucal, 2019, str. 52) da je nastava u Crnoj Gori **zadržala tradicionalnu orijentaciju**, čiji je glavni cilj da učenici ovladaju specifičnim znanjima tako da ih mogu reprodukovati. To je potkrijepljeno i činjenicom da se veliki broj učenika, tačnije 50% iz matematike; 40% iz čitalačke pismenosti i 50% iz naučne pismenosti našlo ispod nivoa 2 tj. da su prema kriterijumima EU funkcionalno nepismeni i da bi u daljem školovanju i zapošljavanju mogli imati probleme. To isto tako znači da postojeći obrazovni sistem i dominantna praksa nastave i učenja u Crnoj Gori podstiču formiranje **reproduktivnih znanja kod učenika** (Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. 2019, str. 49)<sup>14</sup>.

Sve relevantne analize obrazovne prakse (Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017; Pavlović-Babić & Baucal, 2019) ukazuju da u kurikulumu Crne Gore postoji ozbiljan raskorak između željenog stanja i njegove realizacije. Dok se u obrazovnim dokumentima proklamuju rješenja u skladu s evropskim obrazovnim prostorom, dotle je praksa usmjerena **na nekritičko usvajanje znanja, čiji je praktični efekat osposobljavanje učenika da reprodukuju naučeno** (Pavlović-Babić & Baucal, 2019, str. 51).

Sumirajući sve navedene evaluacije koje su se odnosile na obrazovnu praksu nakon reforme 2001. godine, Lalović, Z. 2022. zaključuje da osnovne slabosti obrazovne prakse, gledano iz ugla pomenutih analiza, dominantno opisuju tri ključne karakteristike:

- **usmjerenost nastave na prenošenje znanja, a ne na razvoj kompetencija** (na času su dominantni predavačka nastava i frontalni rad);
- **pasivan položaj učenika u nastavi** (na času, učenici dominantno slušaju predavanje nastavnika, a rijetko su u prilici da aktivno uče, rješavaju probleme, kreiraju i sl);
- **nedovoljna kompetentnost nastavnika za realizaciju aktivne nastave** (inicijalno obrazovanje nastavnika usmjereno je na razvoj kompetencija za prenošenje sadržaja, a ne za njihovo učenje).

Osnovne slabosti crnogorske obrazovne prakse gledano iz ugla roditelja, prema Reškovec & Bešić (2012, str. 131) bile su: **predimenzioniranost programa, veliki broj časova i preopterećenost učenika školskim obavezama**. Ovakva percepcija obrazovne prakse (da su učenici preopterećeni školskim obavezama), u javnosti se ispoljavala kroz veoma glasne zahtjeve da se smanji broj časova, da se redukuju sadržaji programa i uopšte da se smanje školske obaveze učenika.

---

<sup>14</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 49

## Smanjenje opterećenosti učenika, reforma iz 2017. godine<sup>15</sup>

Reforma obrazovanja 2017. godine prvenstveno je bila posvećena ovom cilju, **smanjenju „opterećenja“ učenika**. Ovom reformom predviđeno je smanjivanje školskih obaveza učenika za oko 10%, što je podrazumijevalo smanjivanje sedmičnog fonda časova od I do IX razreda za 19 časova, i to: u I ciklusu za tri časa, u II ciklusu za 7 časova i u III ciklusu za 9 časova. U poređenju sa drugim evropskim zemljama (Eurydice, 2019, str. 12), sa novim fondom časova (647 časova), **Crna Gora se našla u grupi zemalja sa najmanjim godišnjim opterećenjama učenika**. Fond časova u Evropi za 2018/19. godinu u prosjeku je iznosio 734 časa, a kretao se od 468 sati u Bugarskoj, do više nego dvostruko u Danskoj (1051). Najniži je u Bugarskoj, Hrvatskoj, Letoniji, Litvaniji, Rumuniji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori.

Tom prilikom, neki od predmeta su izostavljeni iz obaveznog plana (npr, predmet Građansko vaspitanje je premješten u grupu izbornih predmeta). Neki predmeti su integrisani (npr. Biologija sa ekologijom je integrisan u predmet Biologija; predmeti: Informatika i Osnovi tehnike povezuju se u jedan predmet – Informatika sa tehnikom). Najvećem broju predmeta smanjen je sedmični fond časova: Matematika (sa 39 na 36), Engleski jezik (sa 23 na 19), Likovna kultura (sa 14 na 12), Muzička kultura (sa 11 na 9), Priroda i društvo (sa 9 na 6), Istorija (sa 7 na 6), Geografija (sa 6 na 5), Biologija (sa 8 na 6). U novom planu za osnovnu školu pojavljuju se predmeti sa jednim časom nedjeljno, npr. fond časova za predmet Biologija u VIII i IX razredu smanjen je za 50% sa 2 na 1 čas. Kao posljedica promjena u nastavnom planu, uslijedile su promjene nastavnih programa (sadržaji pojedinih predmeta smanjeni su za oko 30%) kao i izrada novih, redukovanih udžbenika za te predmete.

Prema Izvještaju<sup>16</sup> o sprovođenju reforme u obrazovanju (2017, str. 4.) očekivalo se **da će smanjeni broj časova i redukovani udžbenici, omogućiti nastavnicima da unaprijede način rada sa učenicima, odnosno, da će se u radu sa učenicima veća pažnja posvetiti procesu učenja, a kao krajnji rezultat, očekuje se poboljšanje postignuća učenika na PISA testiranju**.

---

<sup>15</sup> Lalović, Z. (2022). Uticaj smanjenja broja časova i redukovanog sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika. U: Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, 2019, Podgorica (Istraživanje Zavoda za školstvo)

<sup>16</sup> Izvještaj o sprovođenju reforme u obrazovanja 2017 – interni dokument Ministarstva prosvjete i obrazovanja.

*ISTRAŽIVANJE: Uticaj smanjenja broja časova i redukovanog sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika, Zavod za školstvo, 2019<sup>17</sup>*

Cilj analize bio je da se na primjeru predmeta: Biologija, Matematika i Informatika sa tehnikom, ispituju efekti reforme obrazovanja iz 2017. godine, kojom se pretpostavilo da će se smanjenjem broja časova i redukovanjem sadržaja programa i udžbenika poboljšati kvalitet nastave i smanjiti opterećenost učenika.

Analiza je pokazala da, i pored preduzetih mjera u smislu „rasterećenja programa“ problemi sa obimom programa nijesu riješeni, **a paradoksalno je da su se pod uticajem preduzetih mjera donekle i uvećali.** U poređenju sa drugim karakteristikama programa, nastavnici ponovo (i uprkos redukovanju sadržaja programa za oko 10% tokom reforme 2017) u istraživanju 2020 (Istraživanje kvaliteta programa)<sup>18</sup> **najviše problema imaju upravo sa obimom programa.** U fokus grupama, nastavnici tvrde, da nije toliko problem u tome da su sadržaji programa obimni (smatraju da u nekim programima čak i nedostaju neki „važni“ sadržaji“), problem je **što u novim uslovima (sa smanjenim brojem časova) nastavnici nemaju dovoljno vremena (nemaju dovoljno časova) da realizaciju sve programom predviđene aktivnosti učenja** (misli se na aktivnosti učenja koje su predviđene u vezi sa pojedinim ishodima programa a koje obavezno obuhvataju: učenje novog, ponavljanje, sistematizaciju, provjeravanje i sl).

Pokazalo se da smanjivanje broja časova (preko određene mjere), ne vodi rasterećenju učenika i povećanju kvaliteta nastave, kako se očekivalo, već suprotno, **da utiče na pad kvaliteta nastave i dodatno opterećenje učenika produkovanjem predavačke nastave i pasivnim položajem učenika!** U novim uslovima, sa smanjenim fondom časova, (da bi uopšte realizovali program) „prinučeni smo“, kažu nastavnici, na predavanja i frontalni rad, a nemamo vremena za vježbe, sistematizacije, ponavljanja i sl.

Redukovanje sadržaja u programu i u udžbenicima nastavnici su doživjeli kao potencijalne „**rupe**“ **u znanju učenika**, te su nastojali da te nedostajuće sadržaje sami osmisle i izdiktiraju učenicima. Pojava tzv. skrivenog kurikuluma dodatno je opteretila učenike. Pored udžbenika učenici su sada prinučeni da uče i iz nestandardizovanih predavanja nastavnika.

<sup>17</sup> Lalović, Z. (2022). Uticaj smanjenja broja časova i redukovanog sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika. U: Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, 2019, Podgorica (Istraživanje Zavoda za školstvo)

<sup>18</sup> Lalović, Z. (2022). Ispitivanje mišljenja nastavnika osnovne škole o kvalitetu predmetnih programa: Zavod za školstvo, interni dokument. <https://www.gov.me/clanak/znacaj-istrazivanja-za-unapredivanje-obrazovanja>

Ova analiza<sup>19</sup> je pokazala da se problem zamora i opterećenosti učenika ne može riješiti smanjenjem broja časova i redukovanjem sadržaja učenja (preko mjere), već upravo suprotno – **obezbjedivanjem dovoljnog vremena za učenje** (obezbjedivanjem dovoljnog broja časova za realizaciju svih predviđenih aktivnosti učenja, za učenje novog, ali i za ponavljanja, sistematizacije i sl). Na vrijeme učenja ne treba gledati kao na ometajući faktor (i težiti da se ono smanji), već suprotno, na vrijeme učenja treba gledati kao na **priliku da se unaprijedi kvalitet nastave**.

## Odnos vremena koje učenici provode u učenju i postignuća učenika na PISA testu

Brojna istraživanja **dokazuju** (prema: Eurydice 2019) povezanost između vremena koje učenici provedu u učenju i postignuća učenika na PISA testu (Lavy, 2010), da povećanje broja časova pozitivno utiče: na pojačano interesovanje učenika za taj predmet, a kasnije i na uspjeh u tom predmetu (Traphagen, 2011); na to da se povećanjem broja časova mogu nadoknaditi slabosti u drugim područjima, poput nižih sposobnosti učenika ili nepovoljnog socioekonomskog položaja učenika i sl. (Gettinger, 1985).

Kada je u pitanju odnos između vremena učenja i uspjeha učenika na PISA testu, treba dodati najvažniju činjenicu, **da taj odnos nije linearan** (Eurydice 2019, str. 5), da se povećavanjem broja časova automatski ne postižu bolji rezultati učenja, već da to zavisi od trećeg faktora, **od kvaliteta nastave**, tj. vrste aktivnosti u koje se učenici uvode tokom učenja, na času. Na vrijeme učenja treba gledati kao na priliku za unapređenje kvaliteta kroz **veću zastupljenost aktivnih metoda i oblika nastavnog rada**, gdje će učenici, prema Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) možda ovladati manjom količinom znanja, ali će zato razviti sposobnost da dubinski razumiju data znanja, da ih kritički razmatraju i primjenjuju u različitim, očiglednim i manje očiglednim, situacijama, te da na taj način imaju veću šansu da dostignu više nivoje razvijenosti ključnih kompetencija (str. 45).

## Odnos vremena učenja i kvaliteta nastave

Aktivna nastava traži vrijeme, a prema istraživanju Zavoda za školstvo (2022) nastavnicima, posebno onih predmeta koji su u planu za osnovnu školu nakon reforme 2017. godine bili zastupljeni sa jednim časom nedjeljno (Istorija i Geografija IX razred; Biologija VIII i IX razred; Hemija VII i VIII; Informatika sa tehnikom od IV do VIII razreda) nedostaje vrijeme za realizaciju svih predviđenih aktivnosti učenja, posebno onih koje su orijentisane na učenika i učenje (ponavljanje, sistematizacije i sl).

---

<sup>19</sup> Lalović, Z. (2022). Uticaj smanjenja broja časova i redukovanog sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika. U: Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, 2019, Podgorica (Istraživanje Zavoda za školstvo)

U okolnostima kada im nedostaje vremena, nastavnici se prvo odriču onih aktivnosti koje su najvažnije za učenje (odriču se vježbi, sistematizacija, diskusija i sl), i opredjeljuju se **za predavanje** kao vremenski najefikasniji metod prenošenja znanja.

## Ocjena reformi obrazovanja u Crnoj Gori

Sistem školskog obrazovanja u Crnoj Gori prešao je s tradicionalnog kurikuluma orijentisanog na sadržaj, na savremene ishode učenja i kompetencija, u nekoliko koraka (Visser, M i Cerović, T. K. 2022.). Tokom ovog procesa, nakon prve velike reforme kurikuluma u periodu 2000–2004, osigurana je veza s ključnim kompetencijama za 21. vijek<sup>20</sup>, ali je i obim kurikuluma smanjen zajedno s brojem časova nastave u osnovnom obrazovanju (2017. godine). Prema podacima prikupljenim putem intervjua (Visser, M i Cerović, T. K. 2022), ove promjene bile su korisnije za neka područja (npr. rano učenje stranih jezika) u poređenju s drugim područjima obrazovanja u opštem obrazovanju (tj. tzv. STEM predmetima, građanskim obrazovanjem).

Uprkos reformama nastavnog plana i programa, ključne kompetencije, kao što su rješavanje problema, informatička pismenost, saradnja, odgovorno donošenje odluka, samoregulacija, građansko obrazovanje i zdravi stilovi života, još uvijek nijesu u potpunosti prenesene u kurikulum u opštem obrazovanju. (Visser, M i Cerović, T. K. 2022, str 77). Ishodi učenja u kurikulumu jasno otkrivaju anomalije koje potiču, između ostalog, iz **nedostataka u primjeni kurikuluma**, ali i nedostataka u samom kurikulumu.

## Strategije razvoja

Crna Gora trenutno nema **sveobuhvatnu strategiju razvoja obrazovanja** koja bi obuhvatila sve nivoje i vrste obrazovanja i stvorila sinergiju između njih. Umjesto toga, **razvijen je niz zasebnih strategija za svaki nivo obrazovanja**<sup>21</sup>. Segmentirani pristupi, i pojedinačna rješenja, dodatno slabe obrazovni sistem u cjelini.

## Demografske promjene i školska mreža

Uslovi rada, opremljenost škola i prije svega optimaln broj učenika u odjeljenju su neophodni uslovi za realizaciju aktivnog učenja i interaktivne nastave, pa ako nijesu zadovoljeni, ovi faktori mogu značajno uticati na kvalitet nastave/učenja, a posredno i na uspjeh učenika na PISA testu.

---

<sup>20</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2022, str. 77.

<sup>21</sup> Isto, Visser, M i Cerović, T. K. (2022)



Broj djece školskog uzrasta u Crnoj Gori je u opadanju. Istovremeno, uočljive su razlike u demografskim trendovima između različitih regija ili opština. Sve veća potražnja za obrazovanjem u urbanim sredinama i sve manja potražnja za istim u ruralnim sredinama, dovele su do novih izazova za postojeći obrazovni sistem.

Većina – sedmero od desetero djece u Crnoj Gori – obrazuje se u vaspitno-obrazovnim ustanovama **u kojima je fizička infrastruktura nezadovoljavajuća**<sup>22</sup>. Visser, M i Cerović, T. K. 2022. ukazuju da je situacija takva da se u 13% škola u Crnoj Gori obrazuje 67% od svih učenika, a da se u preostalih 86% škola, obrazuje svega 28% učenika (str. 4). Posljedica toga je činjenica da se većina djece u Crnoj Gori (dakle oko 70%) obrazuju ili u suviše malim odjeljenjima (od samo nekoliko učenika), ili u odjeljenjima koja su toliko velika da su škole prinuđene da nastavu organizuju u dvije a, ponekad, i u tri smjene, što značajno **ograničava konstruktivnu i ka učenju orijentisanu nastavu** (Visser, M i Cerović, T. K. 2022, str. 187). Treba dodati činjenicu da se u velikom broju odjeljenja, posebno u primorskim opštinama, nalazi **značajan broj učenika sa drugih govornih područja** (Ukrajina, Rusija, Turska) koji još uvijek ne vladaju jezikom na kom se odvija nastava.

Svi navedeni faktori: rad u smjenama, prevelik ili suviše mali broj učenika u odjeljenju, heterogena struktura odjeljenja značajno **ograničavaju mogućnosti za organizovanje nastave orijentisane na učenika i učenje**. U takvim uslovima, predavačka nastava i frontalni rad pokazuju se kao logičan izbor.

## Rano obrazovanje

Stepen obuhvaćenosti djece na ranom uzrastu u brojnim studijama pokazao se kao važan faktor koji utiče na nivo postignuća učenika na PISA testu.

Međunarodna istraživanja (TIMSS, PIRLS i PISA) pokazuju kako su učenici koji su duže vrijeme (tri ili više godina) pohađali predškolsku ustanovu, **ostvarili bolje prosječne rezultate nego njihovi vršnjaci koji su predškolsku ustanovu pohađali jednu godinu ili kraće (TIMSS 2011 i 2015, PIRLS, 2011)**<sup>23</sup>. I novijim istraživanjima potvrđen je pozitivan uticaj ranog početka obrazovanja na prosječne rezultate, pri čemu viša postignuća iz matematičkog i naučnog područja postižu učenici koji su pohađali programe ranog i predškolskog obrazovanja (TIMSS, 2019), a

---

<sup>22</sup> Isto, Visser, M i Cerović, T. K. (2022)

<sup>23</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2023) Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, Zagreb str.12.

utvrđena je statistički značajna, pozitivna povezanost između dužine pohađanja programa ranog i predškolskog obrazovanja (RPOO) s postignućem u PISA testiranju (PISA, 2018).

## Dužina obrazovanja

Brojna istraživanja, kako je ranije već istaknuto, dokazuju povezanost između dužine obrazovanja, tj. između vremena koje učenici provedu u učenju i postignuća učenika na PISA testu (Lavy, 2010). Zemlje u kojima učenici provode više vremena u školi, i gdje je obavezno obrazovanje duže, postižu značajno bolje rezultate u odnosu na druge.

Prema Eurydice 2019 (str. 5) prosječni minimalni broj časova nastave u godini u nižem sekundarnom obrazovanju iznosi 857 časova, tj. kreće se u rasponu od 637 časova u Hrvatskoj i 647 u Crnoj Gori do 1.000 ili više časova u Danskoj, Španiji i Holandiji. Zbog kratkog trajanja obaveznog obrazovanja, učenici mogu imati **premalo vremena na raspolaganju kako bi razvili ključne kompetencije i vještine potrebne za cjeloživotno učenje**, navodi se u nacionalnom planu razvoja obrazovanja Republike Hrvatske<sup>24</sup>.

Prema Eurydice 2021 (str. 10) u 16 obrazovnih sistema zemalja OECD-a obavezno obrazovanje traje devet godina. Među njima, **najmanji broj sati preporučenih za nastavu** zabilježen je u Bugarskoj, Letoniji, Albaniji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori. U poređenju sa zemljama EU, Crna Gora ima relativno **kratku školsku godinu**, od 183 radna dana (u završnim razredima samo 168), što bi moglo ostaviti sistemske posljedice, posebno ako se uzme u obzir gotovo tri puta veći procenat učenika koji su prijavili **odsustvovanje iz škole** u Crnoj Gori u odnosu na prosjek u zemljama OECD-a (58% u odnosu na 21%)<sup>25</sup>. Konačno, **srednjoškolsko obrazovanje još uvijek nije obavezno** u Crnoj Gori, stoga obrazovni sistem ne šalje dovoljno snažnu poruku mladim generacijama da, bez barem srednjeg obrazovanja, pronalaženje pristojnog zaposlenja nije moguće.

Sumirajući navedene podatke u vezi sa dužinom obrazovanja u Crnoj Gori (godišnji fond časova, dužina školske godine, izostajanje učenika sa nastave, dužina obaveznog obrazovanja) Visser, M i Cerović, T. K. (2022) preporučuju: **ispitati adekvatnost broja radnih školskih dana i broja sati kontakta učenika sa obrazovnim programima i preći na rad u jednoj smjeni gdje god je to moguće** (str. 187).

---

<sup>24</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2023) Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, Zagreb str.10.

<sup>25</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 93.

## Polazne osnove i zakonska regulativa

Pitanje koje se postavlja jeste: Da li je zakonima i drugim dokumentima, kojima se određuje sadržaj i karakter opšteg obrazovanja u Crnoj Gori, predviđeno razvijanje kompetencija koje su učenicu potrebne za život i profesionalnu aktivnost u 21 vijeku (KC21). Analiza koja je u ovom smislu sprovedena (Pešikan & Lalović, 2017) pokazala je da današnja škola, bar kada su u pitanju polazne osnove, zakoni, strategije itd. **nije prepreka razvoju** potrebnih kompetencija, one su zastupljene u ciljevima škole (Zakon o opštem obrazovanju), njihov razvoj se podržava kroz predmetne programe i one se podrazumijevaju prilikom vrednovanja znanja učenika na nacionalnom nivou.

## Zastupljenost ključnih kompetencija u dokumentima kojima se usmjerava obrazovna politika

U istraživanju UNICEF-a i Zavoda za školstvo (2017): Analiza zastupljenosti ključnih kompetencija (KC21) u kurikulumima za osnovnu i srednju školu i nastavničke fakultete u Crnoj Gori, zanimalo nas je koliko se mladi u toku obrazovanja pripremaju za zapošljavanje, to jest, koliko se osmišljeno, planski i sistematski razvijaju generičke, ključne kompetencije za 21. vijek (KC21)<sup>26</sup>, koje su im neophodne za zapošljavanje i uspješnost u profesionalnom angažmanu. Prvi dio ove analize odnosio se na analizu dokumenata kojima se prevashodno usmjerava obrazovna politika. Interesovalo nas je da li je zakonima i drugim dokumentima, kojima se određuje sadržaj i karakter opšteg obrazovanja u Crnoj Gori, predviđeno razvijanje kompetencija koje su učenicu potrebne za život i profesionalnu aktivnost u 21 vijeku (KC21).

### *ISTRAŽIVANJE: Analiza zastupljenosti ključnih kompetencija (KC21) u kurikulumima za osnovnu i srednju školu i nastavničke fakultete u Crnoj Gori (UNICEF, Zavod za školstvo, 2017)*

Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je da se utvrdi koliko su ključne kompetencije za 21 vijek (sposobnost učenja; sposobnost rješavanja problema, kreativno i kritičko mišljenje; odgovornost, saradnja, timski rad i sl) planski i sistematski ugrađene u zakone i druge ključne dokumente (strategije i sl) kojima se usmjerava obrazovna politika u Crnoj Gori, tj. **da li postoje zakonski i drugi** preduslovi za implementaciju ključnih kompetencija za 21. vijek u programe učenja.

Analizom ključnih obrazovnih dokumenata (zakona, strategija, polaznih osnova i sl) pokazalo se da na nivou obrazovne politike **postoji svijest** o potrebi da KC21 budu uključene u obrazovne programe, što je važan, ali tek prvi korak u njihovoj integraciji u obrazovni proces. U obrazovnim zakonima i ključnim dokumentima Crne Gore proklamovani su: orijentacija kurikuluma na

<sup>26</sup> Istraživanjem su obuhvaćene sljedeće kompetencije: učenje učenja i metakognicija; rješavanje problema; kritičko mišljenje; kreativnost; informaciona pismenost; socioemocionalne kompetencije (socijalna svijest, socijalne vještine, saradnja i odgovorno donošenje odluka); odgovoran odnos prema radu i obavezama, preduzetništvo; odgovoran odnos prema zdravlju i životnoj sredini.

učenike/studente; obrazovanje usmjereno na ciljeve i ishode učenja, na one koji uče, a ne na sadržaje učenja itd. U analiziranim dokumentima, posebno u opštim ciljevima obrazovanja, istina dosta uopšteno i neprecizno, naveode se pojedine kompetencije, npr. sposobnost učenja, rješavanje problema, kreativnost, kritičko mišljenje i sl. Kako se radi o primarnim obrazovnim dokumentima, koja kreiraju opštu obrazovnu strategiju, možemo konstatovati da postoji elementarna osnova za uključivanje KC21 u obrazovne programe i druge segmente opšteobrazovnog kurikulumu u Crnoj Gori.

## Predmetni programi

Počev od 2001. godine, programi u Crnoj Gori, poput savremenih programa u svijetu, usmjereni su na učenika i učenje. To praktično znači da u programima ne piše šta nastavnici treba da predaju, već šta i kako učenici treba da nauče. Predložene su aktivnosti učenja koje bi trebalo da obezbijede ostvarivanje razvoja vještina i sposobnosti učenika. Kao ciljevi učenja u programima najčešće se navode: sposobnost učenja, sposobnost rješavanja problema, razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja – dakle razvoj kognitivnih vještina koje zatijeva PISA test. Pored kognitivnih, navode se i psihosocijalne vještine i vrijednosti, npr. sposobnost saradnje, timskog rada, odgovornost, želja za znanjem, empatija i sl.

## Zastupljenost ključnih kompetencija u obrazovnim programima

*ISTRAŽIVANJE: Analiza zastupljenosti ključnih kompetencija (KC21) u kurikulumima za osnovnu i srednju školu i nastavničke fakultete u Crnoj Gori (UNICEF, Zavod za školstvo, 2017)*

Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je da se utvrdi koliko su ključne kompetencije za 21. vijek (sposobnost učenja; sposobnost rješavanja problema, kreativno i kritičko mišljenje; odgovornost, saradnja, timski rad i sl)<sup>27</sup> planski i sistematski ugrađene u obrazovne programe u Crnoj Gori, tj. **da li postoje** preduslovi za njihovo učenje.

Analizom je utvrđeno da je opštim ciljevima programa, gotovo svih predmeta (predmetnih programa), predviđeno razvijanje određenih kompetencija kod učenika te se na osnovu toga može reći da kod kreatora obrazovnih programa (slično kao i kod kreatora obrazovne politike) **postoji svijest o potrebi razvijanja ključnih kompetencija za 21. vijek kod učenika**. U opštim ciljevima programa, najčešće se javljaju: učenje učenja, socijalne vještine i kritičko mišljenje. Nedovoljno su zastupljeni: rješavanje problema, informaciona pismenost, saradnja, odgovorno

<sup>27</sup> Istraživanjem su obuhvaćene sljedeće kompetencije: učenje učenja i metakognicija; rješavanje problema; kritičko mišljenje; kreativnost; informaciona pismenost; socioemocionalne kompetencije (socijalna svijest, socijalne vještine, saradnja i odgovorno donošenje odluka); odgovoran odnos prema radu i obavezama, preduzetništvo; odgovoran odnos prema zdravlju i životnoj sredini.

donošenje odluka, samoregulacija, građanski aktivizam i odgovoran odnos prema zdravlju (Pešikan & Lalović, 2017. str. 194.).

Uočeno je da postoje problemi prilikom **formulacije ciljeva i ishoda programa**, posebno onih koji se odnose na KC21. U analiziranim programima formulacije koje se odnose na KC21 više su „nabacane“ ili „pridodate“, i ne predstavljaju integrativni i prirodni dio formulacija ciljeva/ishoda određenog predmeta, što nastavnicima **ne daje dovoljno jasnu sliku o tome šta se očekuje kao rezultat učenja**. Analiza diskursa ciljeva i ishoda ukazuje i na to da su i kreatori programa (članovi predmetnih komisija, nastavnici praktičari i predstavnici akademske zajednice) **još uvijek više fokusirani na sadržaj koji se izučava nego na kompetencije koje bi trebalo da učenici razviju učeći te sadržaje** (Pešikan & Lalović, 2017).

### **Nastavnici još nijesu, u potpunosti, prihvatili promijenjenu ulogu škole**

Veći broj analiza (Pešikan & Lalović, 2017; Pavlović-Babić, D. & Baucal, A, 2019; Visser, M i Cerović, T. K. 2022) ukazuju na činjenicu da nastavnici još uvijek, u potpunosti, nijesu prihvatili promijenjenu ulogu škole, da su još uvijek kada planiraju, i kada realizuju nastavu, više fokusirani na sadržaj koji se izučava nego na njegovo učenje.

Kada pripremaju nastavu, nastavnici obično zanemaruju opšte ciljeve programa (koji govore o kompetencijama) i oslanjaju se prije svega **na ishode programa** (koji su dati kroz sadržaje) **i na udžbenike** (na koje gledaju kao na prikaz sadržaja). Ako se polazi od sadržaja (tj. ako je cilj samo da se usvoji znanje) onda se predavanje nameće kao logičan izbor (Pešikan & Lalović, 2017). Obrazovanje orijentisano na ishode“ ni u kom slučaju nije obrazovanje u kome nema ciljeva. Ciljevi učenja se odnose na ono što se **generalno želi postići**, a ishodi učenja su obično iskazani preko sadržaja, tj. u terminima onoga što se može spolja opaziti (Light, Cox and Calkins, 2011, str. 75–104).

Konačno, rezultati analize zastupljenosti KC21 u ključnim obrazovnim dokumentima i u kurikulumu Crne Gore ukazuju da – **iako je na nivou obrazovne politike prihvaćen koncept aktivnog učenja i usmjerenosti nastave na učenike/studente – u praksi, čak ni na nivou dokumenata, ovaj koncept još uvijek nije do kraja sproveden** (Pešikan & Lalović, 2017). Mnogo je pokazatelja koji ukazuju da je u osnovnoj školi, gimnaziji i na nastavničkim fakultetima u Crnoj Gori nastava još uvijek više orijentisana na sadržaje programa, a mnogo manje na učenje tih sadržaja, to jest, na učenike/studente koji treba da uče taj sadržaj, kaže se u ovoj analizi (str. 139).

Činjenicu da se nastava u najvećem broju učionica u Crnoj Gori ne realizuje u skladu s kurikulumom koji je orijentisan na kompetencije Visser, M i Cerović, T. K. (2022) dovode u vezu sa **nedovoljno razvijenim kompetencijama crnogorskih nastavnika**<sup>28</sup> za realizaciju kurikuluma koji ne polazi od sadržaja, što onda po njihovom mišljenju, rezultira tradicionalnim pristupom tj. predavanjima i zahtijevanjem da učenici prosto reprodukuju naučeno (str. 185).

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) idu dalje i predlažu da se **razviju i smjernice za implementaciju novih programa**<sup>29</sup>, kao podrška nastavnicima u planiranju i realizaciji nastave u skladu s programima koji su orjentisani na razvoj kompetencija. Nastavnicima treba dati podršku u vidu uputstava **kako da u većoj mjeri podstaknu razvoj viših kognitivnih aktivnosti** kod učenika i na taj način ostvare ciljeve novih programa. S tim ciljem, korisno je u smjernice uključiti **primjere PISA zadataka** sa viših nivoa postignuća.

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) smatraju da bi i sami ishodi u programima mogli da budu definisani **na višim nivoima** kognitivne obrade (viši nivo Blumove taksonomije) ili **na nivou usvajanja vještina**, a ne na nivou deklarativnih znanja (reproduktivni nivo). Time bi se nastavnicima slao direktniji **signal što je važno**, odnosno, na praktičnom nivou, što će biti zastupljeno u eksternim testovima<sup>30</sup>.

### Ispitivanje kvaliteta predmetnih programa

Ispitivan je kvalitet novih predmetnih programa (programi koji su rađeni nakoh redukovanja plana 2017), i to ya predmete: Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost; Matematika; Engleski jezik; Likovna kultura; Muzička kultura; Priroda i društvo; Istorija; Geografija; Priroda; Biologija; Hemija; Fizika; Informatika sa tehnikom; Fizičko vaspitanje.

Stručni aktivni u 32 osnovne škole ocjenjivali su kvalitet novih programa u odnosu na to koliko su: razumljivi, naučno zasnovani, koliko su obimni, usklađeni sa mogućnostima učenika, te da li su vertikalno i horizontalno povezani. Nakon prikupljenih procjena, u Zavodu za školstvo organizovane su fokus grupe sa zadatkom da objasne utvrđene rezultate (u radu fokus grupa učestvovalo je više od 100 istaknutih praktičara).

---

<sup>28</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022) Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 187

<sup>29</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 55

<sup>30</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 8

*ISTRAŽIVANJE: Ispitivanje mišljenja nastavnika o kvalitetu predmetnih programa u osnovnoj školi, Zavod za školstvo, 2022.*<sup>31</sup>

Šta je pokazalo ovo istraživanje? Gledano u cjelini, i pored činjenice da se radi o redukovanim programima (reforma 2017) pokazalo se da je **obim programa** i dalje problem sa kojim se susreće najveći broj nastavnika iz osnovne škole.

Na pitanje: *Da li je obim programa usklađen sa planom (sa raspoloživim brojem časova za realizaciju programa), što podrazumijeva realizaciju ishoda kako obaveznog, tako i otvorenog dijela programa, kao i realizaciju svih nastavnih aktivnosti u vezi sa pojedinim ishodima (obradu novih sadržaja, ponavljanje, sistematizaciju, vrednovanje i sl.),* negativno je odgovorilo 43% nastavnika. Najviša neusklađenost obima programa sa planom je u predmetima: Istorija (smata 73% nastavnika); Biologija (smata 66% nastavnika); Informatika sa tehnikom (smatra 54% nastavnika); Engleski jezik (smatra 54% nastavnika); Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost (smata 52% nastavnika); i Muzička kultura (smata 50% nastavnika).

Ova analiza je pokazala<sup>32</sup> da se smanjenjem broja časova i redukovanjem sadržaja u programima nije postigao željeni cilj (poboljšanje kvaliteta nastave), niti se postiglo rasterećenje učenika, a postoje dokazi da je umjesto poboljšanja kvaliteta nastave i rasterećenja učenika pod uticajem preduzetih mjera došlo **do pada kvaliteta nastave** (orijentacija na frontalne oblike rada) i **dodatnog opterećenja učenika** (učenicima se diktiraju sadržaji koje nastavnici smatraju važnim a koji nedostaju u novim programima i udžbenicima).

Sljedeći po rangu je problem **horizontalne nepovezanosti programa**. Na pitanje: *Da li program za vaš predmet usaglašen sa programima drugih predmeta, tako da se prilikom realizacije pojedinih ishoda možete oslanjati na znanja koje su učenici stekli u drugim predmetima,* negativno je odgovorilo 24% nastavnika, što ukazuje na predmetnu izolovanost i parcijalizaciju znanja učenika. Najviše problema sa horizontalnom usklađenošću programa prepoznaju nastavnici engleskog jezika. Čak 79% nastavnika smatra da ovaj program nije dovoljno usklađen sa programima drugih predmeta. Problem horizontalne neusklađenosti njihovog programa prepoznaju i nastavnici crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u predmetnoj nastavi (52%) kao i značajan broj nastavnika (oko 30%) istorije, biologije i hemije. **Problem horizontalne neusklađenosti programa rezultira u činjenici da učenici u školi ovladaju predmetnim, parcijalnim znanjima, i da imaju teškoća kada se od njih traži da ta isparcelisana znanja primijene u**

<sup>31</sup> Lalović, Z. (2022) Ispitivanje mišljenja nastavnika osnovne škole o kvalitetu predmetnih programa: Zavod za školstvo, interni dokument. <https://www.gov.me/clanak/znacaj-istrazivanja-za-unapredivanje-obrazovanja>

<sup>32</sup> Lalović, Z. (2022). Uticaj smanjenja broja časova i redukovanog sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika. U: Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, 2019, Podgorica (Istraživanje Zavoda za školstvo)



realnim situacijama koje su po prirodi interdisciplinarne (što je osnovni zahtjev u PISA testu).

Značajan broj nastavnika muzičkog vaspitanja (43%); prirode (38%); biologije (33%) smatraju da njihovi programi nijesu u dovoljnoj mjeri prilagođeni **uzrasnim mogućnostima i predznanju učenika**. Na nedovoljnu **naučnu** zasnovanost programa najviše primjedbi imaju nastavnici CSBH jezika i književnosti i nastavnici informatike sa tehnikom (oko 30%). Na slabu **vertikalnu povezanost** (razvojnost) programa najviše primjedbi imaju nastavnici crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti i to u predmetnoj nastavi. Najamje primjedbi nastavnici su imali na **razumljivost programa**. Na pitanje: *Da li je program za vaš predmet napisan razumljivo, da li vam je uvijek jasno šta se od vas očekuje*, negativno se izrazilo svega 5% nastavnika.

## Kvalitet procesa učenja

Sve do sada urađene analize obrazovne prakse (Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017; Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. ured. 2019; Visser, M i Cerović, T. K. 2022.) saglasni su u jednom, da i pored prihvaćenog koncepta aktivnog učenja i interaktivne nastave u praksi još uvijek dominiraju predavačka nastava i pasivan položaj učenika. Ako bi trebalo opisati postojeću nastavnu praksu, to bi mogli uraditi ovako: **U većini naših učionica, najveći dio vremena učenici provode slušajući predavanja nastavnika, a uče kod kuće uz pomoć udžbenika, i to najčešće doslovno – to je posebno karakteristično za predmetnu nastavu.**

**ISTRAŽIVANJE: Kvalitet udžbenika – Kako učenici uče iz udžbenika (Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2021)<sup>33</sup>**

Tražili smo od učenika<sup>34</sup> da označe tvrdnju koja najbolje opisuje način kako uče iz udžbenika. Ponuđene tvrdnje su bile: *čitam lekciju i ponavljam sve što je napisano; podvlačim i u svesku prepisujem najvažnije djelove lekcije; rješavam pitanja i zadatke iz udžbenika i u svesci pravim vlastiti pregled lekcije.*

Istraživanje je pokazalo da najveći broj učenika iz udžbenika **uče doslovno** (čitaju lekcije i ponavljaju sve što je napisano – 63.6%) ili u najboljem slučaju sa razumijevanjem (27.9%), izdvajajući najvažnije djelove lekcije. Samo mali broj učenika (7.9%) koristi sve potencijale savremenog udžbenika i uči na način kako se očekuje (rješava zadatke, odgovara na pitanja i pravi

<sup>33</sup> Lalović, Z. (2021) Istraživanje kvaliteta udžbeničkog kompleta iz predmeta: matematika, priroda i poznavanje društva za V razred, te predmeta: C-SBH jezik i književnost, biologija i informatika za VI razred osnovne škole

<sup>34</sup> U istraživanju kvaliteta udžbenička iz predmeta: matematika, priroda i poznavanje društva za V razred, te predmeta: C-SBH jezik i književnost, biologija i informatika za VI razred osnovne škole pitali smo učenike na koji način uče iz udžbenika U istraživanju je učestvovalo 9.740 učenika V i VI razreda uz 106 škola.



vlastiti pregled sadržaja lekcije). Doslovno učenje je **dominantan oblik** učenja iz manje-više svih udžbenika. Tako što čita lekcije i ponavlja sve što je napisano, uči: iz udžbenika **Poznavanje društva** 72,9% učenika; iz udžbenika **Priroda** 68.5% učenika; iz udžbenika **Biologija** 64.4% učenika; iz udžbenika **C-SBH** 61.5% učenika; iz udžbenika **Informatika** 58.6% učenika; iz udžbenika **Matematika** 57.9% učenika.

Posebno je problematično što postoji povezanost između doslovnog učenja i boljeg uspjeha učenika. **Doslovno učenje je najviše zastupljeno kod učenika koji imaju ocjenu „odličan“** (65.1% učenika sa ocjenom „odličan“ iz udžbenika uči doslovno; 63.7% učenika sa ocjenom „vrlo dobar“ iz udžbenika uči doslovno; 59.6% učenika sa ocjenom „dobar“ iz udžbenika uči doslovno; 60.1% učenika sa ocjenom „dovoljan“ iz udžbenika uči doslovno; 58.8% učenika sa ocjenom „nedovoljan“ iz udžbenika uči doslovno.

Svi dobijeni nalazi sugerišu da je proces nastave i učenja u školama u Crnoj Gori u velikom broju slučajeva usmjeren, prije svega, na **nekritičkom usvajanju novih znanja**, čiji je praktični efekat **osposobljavanje učenika da reprodukuju naučeno** (Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) 2019, str. 51). Glavni nalazi PISA studije sugerišu isto to, da je praksa nastave i učenja kod velikog broja nastavnika **zadržala tradicionalnu orijentaciju na sadržaje**, čiji je prvenstveni cilj da učenici ovladaju specifičnim znanjima tako da ih mogu reprodukovati. To znači da novi koncept obrazovanja, **koji je dobro definisan u ključnim dokumentima** (zakonima, programima i institucijama), **mora dovesti do dodatnih promjena procesa nastave i učenja u učionicama i školama.**

Na osnovu navedenih PISA nalaza, može se reći da postoji potreba da se kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori unaprijedi. Obrazovna praksa zahtijeva više od reproduktivnih znanja. Zbog toga je, posebno u okviru obaveznog obrazovanja, potrebno obezbijediti **veću zastupljenost savremenih oblika nastave i učenja**<sup>35</sup> u kojima će učenici možda ovladati manjom količinom znanja, ali će zato razviti sposobnost da dubinski razumiju data znanja, da ih kritički razmatraju i primjenjuju u različitim, očiglednim i manje očiglednim, situacijama, te da na taj način imaju veću šansu da dostignu više nivoje razvijenosti ključnih kompetencija.

Iz tog razloga, u narednom periodu osnovni cilj najvećeg broja novih politika i mjera treba da bude da **obezbijede primjenu novog koncepta obrazovanja** i mogućnost da se u punoj mjeri ostvare potencijali dosadašnjih reformskih politika. Drugim riječima, **da se sa politika pređe na praksu.**

---

<sup>35</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 45.

## Udžbenici i nastavna sredstva

Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori 2010–2012, pokazala je (Reškovac, T. & Bešić, M. 2012)<sup>36</sup> da udžbenici, u dijelu nastavnih jedinica koje se odnose na analizu sadržaja, **moraju dodatno podsticati razvoj kritičkog mišljenja, sposobnosti analize i kreativnost, umjesto reprodukovanja znanja.**

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) predlažu da se u narednim revizijama udžbenika veća pažnja usmjeri na one aspekte koji zahtijevaju **angažovanje viših kognitivnih aktivnosti**<sup>37</sup>. U tom cilju, poseban akcenat treba staviti na dio s nalogima, pitanjima i zadacima i u većoj mjeri uključiti naloge koji aktiviraju učenike u kompleksnijim kognitivnim aktivnostima (razvoj kritičkog mišljenja, aktivnog učenja, komunikacijskih vještina i kompetencija za timski rad i sl.).

### *ISTRAŽIVANJE: Položaj savremenog udžbenika u nastavi, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (2021–2024)*<sup>38</sup>

Istraživanje o dominantnoj praksi korišćenja udžbenika u nastavi (Lalović, Z. 2023.) pokazalo je da postoji ozbiljan raskorak između uloge koja je udžbeniku namijenjena u savremenoj nastavi (da bude učenicima podsticaj za aktivno učenje) i onoga šta nastavnici očekuju od udžbenika i kako ga koristi u nastavi.

Dok se, na jednoj strani, od udžbenika očekuje da učenicima ponudi stimulativnu sredinu za aktivno učenje, na drugoj strani, nastavnici od udžbenika očekuju **da im predstavi sadržaje programa** (doživljavaju ga prije svega kao operacionalizaciju sadržaja programa) i koriste ga uglavnom kada učenicima treba da izlažu nove sadržaje učenja. Udžbenik se značajno rjeđe koristi **za učenje**, posebno u školi (didaktički elementi udžbenika: pitanja, nalozi, zadaci, dodatni tekstovi, rezimeji, sistematizacije i sl, rijetko se koriste u nastavi), čak rijetko i u onim situacijama kada se ponavlja ili sistematizuje ranije naučeno gradivo. U skladu s ovom praksom je i činjenica **da osnovni tekst, tj. sadržaj udžbenika nastavnici smatraju najkorisnijim elementom udžbenika**, a da ostale njegove elemente, npr. pitanja, naloge, zadatke itd. smatraju manje korisnim za nastavu i učenje.

<sup>36</sup> Reškovac, T. & Bešić, M. (2012). Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010-2012). FOSI, Online izdanje.

<sup>37</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 55

<sup>38</sup> Lalović, Z. (2024). Položaj savremenog udžbenika u nastavi, Vaspitanje i obrazovanje, Podgorica (izdanje u pripremi)

Vođeni instrukcijama nastavnika i učenici daleko više koriste udžbenik kod kuće, nego u školi, i to samo kada rade domaće zadatke ili kada se pripremaju za ocjenjivanje. Iz udžbenika učenici najčešće **uče doslovno** (63,6% učenika iz udžbenika uči tako što čitaju lekcije i ponavljaju sve što je napisano) ili u najboljem slučaju sa razumijevanjem (27,9% učenika iz udžbenika uči tako što podvlači i izdvaja najvažnije djelove lekcije). **Samo mali broj učenika koristi sve potencijale savremenog udžbenika i iz udžbenika uči na način kako se očekuje** (7,9% učenika iz udžbenika uči tako što rješava zadatke, ispunjava naloge, odgovara na pitanja i pravi vlastiti pregled sadržaja lekcije).

## Ocjenjivanje učenika

Ocjenjivanje učenika u Crnoj Gori je **ozbiljan je problem** smatraju Visser, M i Cerović, T. K. (2022.). Neujednačen kvalitet i **nedostatak formativnog ocjenjivanja**<sup>39</sup>, prenaduvane sumativne ocjene, izostajanje učenika u vrijeme redovnog testiranja pri završetku školovanja predstavljaju anomalije koje se mogu javljati paralelno s problemima integriteta ocjenjivanja i ispitivanja. Dokazi koji potvrđuju ovu pretpostavku već postoje<sup>40</sup>.

### Kod ocjenjivanja nastavnici još uvijek najviše cijene reproduktivno znanje!

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) konstatuju da ocjenjivanje u učionici mora pratiti promjene u kurikulumu. U pomenutoj analizi, konstatuje se da postoji nesklad između očekivanih rezultata učenja (onoga što je predviđeno ciljevima i ishodom učenja) i vrednovanja znanja učenika (onoga što nastavnici cijene kod učenika). Dok se na jednoj strani kao rezultat učenja očekuju: sposobnost rješavanja problema, kreativno i kritičko mišljenje, na drugoj strani, kod ocjenjivanja nastavnici uglavnom cijene reprodukciju. Visser, M i Cerović, T. K. (2022), konstatuju da je ocjenjivanje isključivo **sumativno i periodično** bez korisnih informacija za učenika ili za nastavu – nedostaje formativno ocjenjivanje (str. 99).

Kurikulum orijentisan na kompetencije zahtijeva modernizaciju praksi ocjenjivanja uvođenjem **formativnog ocjenjivanja**<sup>41</sup> umjesto (ili pored) sumativnog ocjenjivanja, pružajući jasne smjernice

<sup>39</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022.) Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 99.

<sup>40</sup> Lalović, Z (2018): Korupcija u obrazovanju. Zavod za školstvo, Podgorica; Lalović, Z. (2014-2016) Analiza uspjeha, izostajanja i vladanja učenika srednjih škola – gimnazija i srednjih stručnih škola u Crnoj Gori, tokom 2014/15/16. školske godine, Zavod za školstvo, Podgorica.

<sup>41</sup> Standardi kompetencija za nastavnike i direktore u vaspitno-obrazovnim ustanovama, op. cit., str. 13, predviđaju: „Nastavnik kontinuirano i na djelotvoran način koristi formativno i sumativno ocjenjivanje da bi podržao, obrazložio i dokumentovao proces učenja; redovno i blagovremeno pruža učenikima povratne informacije o postignućima u

nastavnicima o kriterijumima za ocjenjivanje kako bi se osiguralo da ocjene nijesu subjektivne ili pristrasne i pružajući povratne informacije učenicima kako bi, na osnovu takvih informacija, usmjeravali svoje učenje. Većina ovih inovacija već je potrebna ako se pogledaju rezultati PISA testiranja još iz 2015. Međutim, to se još nije dogodilo – prema mišljenjima intervjuisanih (Visser, M i Cerović, T. K. 2022), ocjenjivanje u učionicama bilo je **najzanemarenije područje** u okviru dosadašnjih obrazovnih reformi.

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) preporučuju: Razviti priručnike za nastavnike koji će se baviti ocjenjivanjem, pri čemu naglasak treba da bude na **formativnom ocjenjivanju**<sup>42</sup>. Izuzetno je važno obezbijediti primjenu zadataka i testova kojima se ispituju viši nivoi postignuća za potrebe formativnog ocjenjivanja, koje i samo treba da podrži učenike u dostizanju viših nivoa obrazovnih postignuća. Visser, M i Cerović, T. K. (2022) preporučuju: Uvesti, podržati i pratiti sprovođenje formativne procjene na svim nivoima i u svim predmetima.<sup>43</sup>

### Ocjene često ne odražavaju stvarno znanje i zalaganje učenika

Sa ocjenjivanjem su povezani brojni problemi. Ranije je ukazano da ocjenjivanje kakvo u praksi imamo nije usklađeno ni sa ciljevima učenja (nastavnici uglavnom cijene reprodukciju), ni sa karakterom programa (prilikom ocjenjivanja se ne polazi od ishoda programa), niti je u funkciji razvoja učenika (na osnovu ocjenjivanja učenik rijetko dobija povratne informacije, a još rjeđe korisne instrukcije za dalje napredovanje). Problem su same ocjene. Mnogi kažu da je ocjenjivanje subjektivno, da je češće sredstvo prinude u rukama nastavnika nego odraz znanja i zalaganja učenika, da više demotiviše nego što motiviše učenike itd.

*ISTRAŽIVANJE: Analiza uspjeha, izostajanja i vladanja učenika gimnazija (2014/15), i učenika srednjih škola tokom 2015/16. školske godine u Crnoj Gori, Zavod za školstvo (2015-2016)*<sup>44</sup>

Ispitivan je odnos između prosječne ocjene učenika u školi, na kraju godine, i prosječnog postignuća učenika na eksternom maturalnom ispitu. **Rezultati ukazuju na mogućnost da su školske ocjene u velikoj mjeri subjektivne, da samo djelimično ukazuju na nivo znanje učenika, i da u sebi integrišu i neke druge elemente koji se ne odnose na znanje ili**

---

ucenju, podstiče ih na samoocjenjivanje i postavljanje ciljeva sopstvenog ucenja; zna da analizira podatke dobijene na osnovu interne i eksterne provjere znanja, vještina i razumijevanja i koristi ih za unapređivanje procesa podučavanja i učenja.“

<sup>42</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati Studije Pisa 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019. Str. 55

<sup>43</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022.) Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 4; Isto, str. 193.

<sup>44</sup> Lalović, Z. (2014-2016) Analiza uspjeha, izostajanja i vladanja učenika srednjih škola – gimnazija i srednjih stručnih škola u Crnoj Gori, tokom 2014/15/16. školske godine, Zavod za školstvo, Podgorica.

**zalaganje učenika.** Tako npr. prosječna ocjena uspjeha učenika gimnazije od 4.1 može da bude povezana sa prosječnom ocjenom na eksternom ispitu od 2.2 do 3.6.

Analiza kretanja uspjeha učenika tokom godine, na pojedinim klasifikacionim periodima, ukazuje na mogućnost **neujednačenog kriterijuma ocjenjivanja tokom i na kraju godine.** Analiza je pokazala da je kriterijum ocjenjivanja nastavnika, posebno u prvom klasifikacionom periodu, „prestrog“, te da većina učenika nije u stanju da mu odgovori. Na kraju I tromjesečja većina učenika imaju jednu ili više slabih ocjena (procenat neuspješnih učenika na kraju I tromjesečja u nekim srednjim školama kreće se i do 70%). Takvo stanje manje-više se održava tokom cijele godine (u II i III klasifikacionom periodu), da bi se na kraju godine **kriterijum ocjenjivanja značajno promijenio.** Na kraju godine, većina učenika popravi slabe ocjene i sa uspjehom završi godinu.

Pitanje koje se ovdje postavlja je šta je razlog ovog preokreta, da li je to posljedica većeg angažovanja i zalaganja učenika na kraju godine ili se radi o promjeni kriterijuma ocjenjivanja kod nastavnika. Izgleda da, u nedostatku drugih mogućnosti, nastavnici školsku ocjenu koriste kao sredstvo motivisanja i podsticanja učenika na učenje – služi im kao sredstvo prisile, držanja učenika u pripravnim stanju, i sl, a da im na kraju, kada više nema potrebe za održavanjem discipline, „poklanjaju“ ocjene.

Ova situacija, kretanja uspjeha tokom godine otvara brojne, prije svega moralne dileme. Treba razmisliti kako se to stanje odražava na **moralni razvoj generacija učenika:** činjenica da većina učenika, veći dio školovanja, provedu kao neuspješni; da su učenici koji žele da uče, u svojim školama manjina (da su pod pritiskom većine neuspješnih); da uspjeh često nije rezultat uložene truda nego promijenjenog kriterijuma ocjenjivanja.

## Školski etos (klima u školi)

UNESCO-va knjiga „Učenje – skriveno blago“ (1998) presudno je uticala na reformske procese u svijetu, pa i kod nas, ističući drugačije ciljeve obrazovanja za 21. vijek. Tom knjigom pomjeren je fokus sa sticanja znanja na razvoj kognitivnih vještina za sticanje i primjenu znanja: učenja, rješavanja problema, razvoj kreativnog, kritičkog mišljenja i sl. Na idejama ove knjige temelje se i zahtjevi koji se pred učenike postavljaju PISA testom. Najnovija UNESCO-va knjiga „Ponovo zamislimo našu zajedničku budućnost“ (2021) obrazovanje usmjerava na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija učenika. Saradnja, odgovornost, empatija, dobrobit zajednice, želja za

znanjem i sl. postaju jednako važni ciljevi škole (jednako kao i kognitivni ciljevi). Postavlja se pitanje, koliko i kako naša škola doprinosi razvoju ovih kompetencija?

Školski etos je odavno prepoznat kao osnovni mehanizam na koji škola u najvećoj mjeri vaspitno djeluje na učenike. Bruner, poznati američki psiholog, s pravom tvrdi da je **škola kao cjelina**, a ne predmeti, najvažniji predmet koji se uči u školi. Školski etos je kompleksan pokazatelj, sazdan od više pojedinačnih pokazatelja, kao što su: odnosi i saradnja između učenika i nastavnika, odnos učenika prema školi i školskim obavezama, redovnost učenika na nastavi, bezbjednost školskog okruženja, antidiskriminatorne vrijednosti i ponašanja i sl. i svi ovi faktori su u uskoj vezi sa postignućima učenika na PISA testu. Pokazatelji školske klime (etosa) u Crnoj Gori, mjereni PISA testiranjem, pokazuju značajne razlike u odnosu na zemlje OECD-a.

### Vaspitna uloga škole

Na osnovu većeg broja empirijskih nalaza, generalno se može zaključiti da današnja škola kod učenika ne izgrađuje želju za znanjem, odgovornost, upornost i sl, a moglo bi se reći da, istina nenemjerno, djeluje i suprotno!

*ISTRAŽIVANJE: Vaspitna uloga škole – projekat Moje vrijednosti i vrline, UNICEF i Zavod za školstvo (2015)*<sup>45</sup>

Istraživanje je osmišljeno je sa ciljem da utvrdi **koliko je današnja škola u Crnoj Gori efikasna u obavljanju svoje vaspitne uloge.**

Ispitujući mišljenje nastavnika, učenika i roditelja, ovo istraživanje je pokazalo da današnja škola iz brojnih razloga nije dovoljno uspješna u ostvarivanju svoje vaspitne uloge (Pešikan, A. Lalović, Z. 2015). U školskoj praksi još uvijek dominira predavačka nastava i pasivan položaj učenika te se učenicima **ostavlja malo prostora** za razvoj autonomije, odgovornosti, sposobnosti donošenja odluka, za izražavanje vlastitog mišljenja, saradnju ili planiranje vlastitih aktivnosti, a još manje za izražavanje osjećanja, analiziranje vlastitih i tuđih emocija i razvoj empatije; pri tom, najveći broj nastavnika **ne uviđa da način na koji obrazujemo vaspitava**, tj. da snažan vaspitni uticaj na učenike ima način na koji se realizuje redovna nastava svih predmeta, kao i izbor metoda koje nastavnici koriste.

### Zainteresovanost učenika za školu

Brojni pokazatelji idu u prilog tezi da je učenicima učenje zamorno, da školske aktivnosti učenicima nijesu zanimljive, da se učenici i roditelji žale da imaju previše obaveza i da su preopterećeni.

<sup>45</sup> Pešikan, A. Lalović, Z. (2015). Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica – Izvještaj o rezultatima istraživanja, UNICEF Crna Gora, Zavod za školstvo

Nasuprot tome, od škole se očekuje da kod učenika podstiče želju i interesovanje za nauku, želju za znanjem i stalnim usavršavanjem.

#### **ISTRAŽIVANJE: Zainteresovanost učenika za školu i učenje, Zavod za školstvo (2023)**<sup>46</sup>

U okviru istraživanja o zastupljenosti i pojavnim oblicima nasilja učenika u školi (2023), postavili smo učenicima pitanje o tome koliko su zainteresovani za školu i učenje. Učenici su imali mogućnost da se opredijele između tri alternative: *Sve me interesuje i vezi sa školom; Umjereno sam zainteresovan/na za ono što učimo u školi; Malo, ili uopšte me ne interesuje škola*. Uzorkom su obuhvaćene sve opštine i sve škole u Crnoj Gori i to 7.364 učenika od VI do IX razreda osnovne škole; 409 učenika trogodišnje srednje stručne škole; 2.979 učenika četvorogodišnje srednje stručne škole; 1.183 učenika gimnazije, dok 103 nije odgovorilo na pitanje koju školu pohađaju.

Samo ¼ učenika iz uzorka (25,6%) kaže da su zainteresovani za školu; 53,3% je umjereno zainteresovano, a **20,4% učenika kaže da ih škola ne interesuje**. Najveća zainteresovanost za školu postoji kod učenika osnovne škole (31.5%), zatim kod učenika gimnazije (27.7%), a najniži je kod učenika SŠ (20.6%). Najviše učenika koje ne interesuje škola je u srednjim stručnim školama u trogodišnjem trajanju (35.7%), zatim u srednjim stručnim školama u četvorogodišnjem trajanju (27.8%), pa u gimnaziji (19.4%), a najmanje u osnovnoj školi (16.9%). Posebno je zabrinjavajuća činjenica da **interesovanje za školu opada sa godinama provedenim u školi**. Najveće interesovanje za školu je u osnovnoj školi, VI i VII razred, 39.2% (u VIII i IX razredu je već manji 23.4%), a najniži u završnim razredima srednje škole 14,4%. (27.8% učenika završnih razreda srednje škole kaže da ih malo ili uopšte ne interesuje škola). Razlozi nezainteresovanosti učenika za školu najčešće se vezuje za **način učenja** u školi.

#### **Pogrešna ubjeđenja učenika (i nastavnika)**

##### **o mogućnostima napredovanja**

U Crnoj Gori među učenicima (i nastavnicima) prevladava **pogrešno ubjeđenje da se inteligencija ne može promijeniti**, te da dalji razvoj iste zapravo nije moguć (Visser, M i Cerović, T. K. 2022.). Ovaj obrazac ukazuje na to da u mnogim školama ovo može biti posljedica školske kulture koja ne nudi istinsku posvećenost i motivaciju, uključujući i smislene aktivnosti učenja, kao ni socijalno, emocionalno i kognitivno njegujuće okruženje. Kao što bi rekli psiholozi obrazovanja – prevladava „hladna kognitivna ekonomija“ koja podržava snalaženje u životu i nedovoljno aktivno suočavanje s njegovim izazovima, umjesto „tople kognitivne ekonomije“ – koja pospješuje razvoj, radoznalost, kritičko razmišljanje, aktivno angažovanje, istraživanje i

<sup>46</sup> Lalović, Z. (2023). Istraživanje zastupljenosti i pojava oblika nasilja u školama u Crnoj Gori, Zavod za školstvo



inicijative koje podrazumijevaju preuzimanje rizika. Programi koji se bave socijalnim i emocionalnim aspektom rada nastavnika s učenicima mogli bi efikasno doprinijeti ublažavanju otkrivenog problema.

## Školska disciplina

Što se tiče ometajućeg ponašanja učenika, postoje značajne razlike između mjera u Crnoj Gori i zemljama OECD-a, kako zaključuju Visser, M i Cerović, T. K. (2022). S jedne strane, **disciplinska klima**<sup>47</sup>, u crnogorskim školama je znatno veća od prosjeka u zemljama OECD-a (Crna Gora zauzima 12. mjesto među 79 zemalja u kojima je izraženo očekivanje nastavnika da učenici s pažnjom prate predavanja nastavnika), dok se, s druge strane, **izostajanje iz škole ili kašnjenje** u Crnoj Gori dešava mnogo češće (58% učenika izostaje, odnosno 67% učenika kasni na čas) nego u zemljama OECD-a (21% i 48%). Obje varijable povezane su s postignućima u čitanju u Crnoj Gori.

Bolja disciplina povezana je s boljim postignućima i učenici koji su prijavili da tokom nastave postoji buka i remećenje nastave postižu znatno niži rezultat u čitanju (čak za 61 bod) od onih u čijim odjeljenjima nema buke i remećenja nastave. **Razlika u postignućima učenika koji pohađaju tzv. nedisciplinovana i disciplinovana odjeljenja najveća je u Crnoj Gori među svim zemljama učesnicama PISA testiranja** (Visser, M i Cerović, T. K. 2022).

**Ovi rezultati ukazuju na to da je disciplina u školama u Crnoj Gori područje koje je vrijedno daljeg istraživanja i unapređivanja radi sveukupne dobrobiti učenika**, ali i u cilju potencijalnih dobitaka koji se ogledaju u više od 4050 bodova. Razvoj politika upravljanja radom u učionicama koje bi se preusmjerile na osiguravanje angažovanja i predanosti učenika, čime bi se smanjilo izostajanje s nastave, mogao bi biti održiva opcija.

## Izostajanje učenika sa nastave

Zasnovan na rezultatima PISA testiranja i potvrđen kroz intervjue, obrazac koji doprinosi niskim postignućima učenika proizlazi iz pretežno **strog discipline klime u školama, u kombinaciji s tolerisanjem velikog broja izostanaka učenika s nastave i kašnjenja na nastavu**<sup>48</sup>. Učenici koji su prijavili da nijesu izostali ni dana iz škole, ostvaruju 48 bodova više od onih koji su izostali

---

<sup>47</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 85

<sup>48</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022) Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 187



pet dana ili više, te 41 bod više od onih koji redovno kasne, što odgovara vrijednosti više od jedne cijele godine razlike u PISA rezultatima (Visser, M i Cerović, T. K. 2022).

*ISTRAŽIVANJE: Analiza uspjeha, izostajanja i vladanja učenika gimnazija (2014/15), i učenika srednjih škola tokom 2015/16. školske godine u Crnoj Gori, Zavod za školstvo*<sup>49</sup>

**Pretpostavili smo da će veći broj neopravdanih izostanaka učenika uticati na njihov slabiji uspjeh u školi, ali se ta pretpostavka u našim uslovima nije pokazala opravdanom**<sup>50</sup>. Tako npr. prosječna ocjena, uspjeh učenika od 3.9 može da bude povezana sa prosječno 16.3, ali i sa čak 37.6 neopravdanih izostanaka po učeniku. Koeficijent korelacije od 0.19 između broja opravdanih izostanaka i prodječne ocjene i -0.23 između broja neopravdanih izostanaka i prosječne ocjene ukazuje da se opravdano izostajanje nekim učenicima isplati.

Pretpostavili smo da će uspjeh učenika biti lošiji u periodu godine kada više izostaju iz škole i obrnuto, da će imati bolji uspjeh u periodu kada su prisutniji na časovima (kada najmanje izostaju iz škole). **Kada su u pitanju opravdani izostanci naša pretpostavka se nije potvrdila (da je uspjeh učenika slabiji u periodu kada više izostaju iz škole).** Rezultati analize ukazuje upravo suprotno, da je broj izostanaka najmanji (tokom prvog tromjesečja) upravo u periodu kada je uspjeh učenika najlošiji, a da je posljednji period najviše oprerećen izostancima (kada je uspjeh učenika najbolji). Posljednji klasifikacioni period, kada se zaključuju ocjene, zapravo je obilježen ovom pojavom, velikim brojem opravdanih i/ili neopravdanih izostanaka sa nastave.

Na osnovu određenih neformalnih informacija, koje takođe odgovaraju podacima kojima raspolaže Ispitni centar, a tiču se poređenja previsokih školskih ocjena s rezultatima nacionalnih provjera znanja, **učenici veoma često izostaju iz škole krajem proljeća**, kada se bliži vrijeme završetka razreda i testiranja/provjera, jer često ostaju kod kuće kako bi se pripremili za iste (Visser, M i Cerović, T. K. 2022.).

Ravlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) preporučuju: Analizirati učestalost izostanaka i kašnjenja učenika kako bi se **identifikovale škole u kojima je taj problem znatnije prisutan; razviti modele pružanja podrške školama i nastavnicima** da budu efikasniji u svojoj vaspitnoj ulozi i u konstruktivnom suočavanju s tim problemima. **Pratiti disciplinsku klimu, a naročito izostanke i kašnjenje učenika, kako bi se blagovremeno reagovalo na pojave učestalog kašnjenja i velikog broja izostanaka.** U okviru godišnjeg plana rada i plana vannastavnih aktivnosti predvidjeti aktivnosti za **jačanje vaspitne uloge škole**, saradnje s roditeljima, pružanje

<sup>49</sup> Lalović, Z. (2014-2016). Analiza uspjeha, izostajanja i vladanja učenika srednjih škola – gimnazija i srednjih stručnih škola u Crnoj Gori, tokom 2014/15/16. školske godine, Zavod za školstvo, Podgorica.

<sup>50</sup> Da postoji odnos između izostajanja učenika iz škole i njihovog slabijeg uspjeha pokazuju brojna istraživanja.

podrške učenicima u razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija; pratiti i evaluirati efekte tih aktivnosti i koristiti nalaze praćenja za unapređivanje planova.

## Korupcija u obrazovanju

*ISTRAŽIVANJE: Korupcija u obrazovanju – istraživanje iz perspektive učenika, Zavod za školstvo (2018)<sup>51</sup>*

Istraživanje posvećeno korupciji u obrazovanju imalo je cilj da utvrdi koliko su učenici upoznati sa ovom pojavom, ali i to da utvrdi koje su najčešće koruptivne radnje u školi, gledano iz njihovog ugla (učenička percepcija korupcije u školi). Istraživanje je obavljeno u 47 škola u Crnoj Gori (28 osnovnih i 19 srednjih škola). U istraživanju je učestvovalo 1.702 učenika (983 osnovne i 719 učenika srednje škole).

Ovo istraživanje je pokazalo da: većina učenika osjeća da **nijesu ravnopravni pred svojim nastavnicima u školi**; korupcija nije tema kojom se škola organizovano bavi; u školi se o korupciji formalno ne razgovara; spremnost na ne/korupciju ne zavisi toliko od znanja, već od usvojenog sistema vrijednosti; korupcija u obrazovanju je dio školske kulture; poklanjanje ocjena, popravljavanje uspjeha na kraju godine, pravdanje časova sa kojih se namjerno izostaje, upis učenika preko veze i posebna odjeljenja, najčešće su koruptivne radnje koje učenici vide u školi.

## Nasilje u školama

Učenici u Crnoj Gori izloženi su maltretiranju u školi u sličnoj mjeri kao učenici u zemljama OECD-a (25%, odnosno 23%, dječaci češće nego djevojčice). Učenici u Crnoj Gori koji su doživjeli maltretiranje imali su 20–24 poena niža postignuća od onih koji nijesu (Visser, M i Cerović, T. K. 2022).

*ISTRAŽIVANJE: Zastupljenost i pojavni oblici nasilja učenika u školi, Zavod za školstvo (2023)<sup>52</sup>*

Istraživanje je pokazalo da je **nasilje među učenicima u našim školama prisutno u značajnoj mjeri**. Tokom 2022/23. školske godine u uzorku od 12.021 učenika, identifikovali smo 1.583 (13.6%) učenika koji su od početka školske godine bili žrtve nasilja; 464 (4.0%) učenika koji su bili i žrtva i nasilnik; 332 (2.7%). Ukupno gledano tokom 2022/23. školske godine 17% učenika je u svojim školama bilo izloženo nekom obliku nasilja. Prosječna rasprostranjenosti nasilja u svim školama u Crnoj Gori je 17%, ali prava slika sa nasiljem je ona, da je nasilje u nekim školama

<sup>51</sup> Lalović, Z. (2018) Korupcija u obrazovanju – istraživanje iz perspektive učenika, interni dokument Zavoda za školstvo. <https://www.gov.me/clanak/192214--istrazivanje-korupcija-u-obrazovanju>

<sup>52</sup> Lalović, Z. (2023). Istraživanje zastupljenosti i pojavnih oblika nasilja u školama u Crnoj Gori, Zavod za školstvo <https://www.gov.me/zs/istrazivanja-u-obrazovanju>

rasprostranjeno u procentu od 7,5%, a da je u drugim školama rasprostranjenost **nasilja četiri puta veća, iznosi 27,3%**.

Činjenica da su uloga nasilnika i uloga žrtve stabilne (u našem istraživanju 65% učenika koji su bili žrtva nasilja u ovoj godini, bili su žrtva nasilja i u ranijim godinama; 72% učenika koji su bili nasilni u ovoj godini, bili su nasilni i u ranijim godinama) stvara povoljnu osnovu za racionalno upravljanje problemom nasilja u školi na način što bi se već na ranom školskom uzrastu identifikovali pojedinci koji često manifestuju nasilno ponašanje, kao i učenici koji su često žrtve nasilja. Ovim učenicima je potrebna **individualna, psihološka podrška u smislu integracije u školski kolektiv** (i nasilnici i žrtve su zbog određenih karakteristika socijalno izopšteni od ostalih učenika). Druga linija rješavanja problema nasilja u školi podrazumijeva **jačanje vaspitne uloge škole i izgrađivanje školske klime u kojoj se nasilje ne isplati** (nije „kul“) i gdje su učenici **uvjereni da će ih škola zaštititi od svih oblika nasilja** (istraživanje je pokazalo da učenicima nije dovoljno samo reći da su u školi sigurni, potrebno je da im to njihovo iskustvo i potvrdi).

## Zdravstvena kultura mladih

*ISTRAŽIVANJE: Zdravstvena kultura i upotreba alkohola kod mladih, Zavod za školstvo (2023)<sup>53</sup>*

Istraživanjem je obuhvaćeno 7.520 učenika, od čega 3.700 (49.2%) učenika VIII i IX razreda osnovne škole; 321 (4.3%) učenika trogodišnje srednje stručne škole; 2.000 (26.6%) učenika četvorogodišnje srednje stručne škole; 1.471 (19.6%) učenika gimnazije, dok 28 (0.4%) učenika nije odgovorilo na pitanje koju školu pohađaju.

Istraživanje je pokazalo **da je u našim školama u značajnoj mjeri prisutna pojava zloupotrebe alkohola**. Pokazalo se da svaki drugi učenik (tačnije 48%) uzrasta od 13 do 18 godina lično poznaje nekog ko koristi alkohol. Broj učenika koji lično poznaju i druže se sa osobama koje koriste alkohol raste od 40% u osnovnoj školi (VIII i IX razred) do 60% u završnim razredima srednje škole. Veliki broj (33.9%) učenika uzrasta od 13 do 19 godina svakodnevno boravi u odjeljenju gdje jedan ili više učenika, njihovih vršnjaka, koriste alkohol. U prosjeku trećina 31.7% učenika priznaje da ponekad ili redovno pije alkoholna pića!

Posebnu zabrinutost izazva činjenica da se **rasprostranjenost zloupotrebe alkohola od strane učenika značajno uvećava iz razreda u razred**. Tako npr. dok u osnovnoj školi (VIII i IX) povremeno ili redovno alkohol koristi oko 17% učenika, u III i IV razredu srednje škole većina,

<sup>53</sup> Lalović, Z. (2023) Zdravstvena kultura i upotreba alkohola kod mladih u Crnoj Gori, Zavod za školstvo i Forum MNE

61% učenika, povremeno ili stalno koristi alkohol. U I i II razredu srednje škole još uvijek je više onih koji ne piju, u odnosu na one koji povremeno ili stalno piju.

## Prevenција

Visser, M. i Cerović, T. K. (2022) predlažu: **Obezbeđivati kvalitetne programe prevencije**<sup>54</sup> i podrške, npr. socijalnog i emocionalnog učenja, podrške mentalnom zdravlju itd. Pобољшanja školske kulture **stvaranjem većeg broja mogućnosti za smisleno angažovanje učenika**, podržavanjem razvojnog stava kod učenika i saradnje; **povećati broj stručnih saradnika u školama**<sup>55</sup>. Pratiti dobrobit učenika i mentalno zdravlje (osjećaj pripadnosti školskoj zajednici, posjedovanje pozitivne slike o sebi, samopoštovanja i samoeфикаsnosti, razvojnog načina razmišljanja, visoka očekivanja u pogledu daljeg obrazovanja, itd) i stvoriti mjere podrške za njihov socijalni i emocionalni razvoj.

## Inicijalno obrazovanje nastavnika

U Strategiji obrazovanja nastavnika 2017–2024 konstatuje se „programi na državnom univerzitetu koncipirani su tako da studentima obezbeđuju sticanje adekvatnog znanja iz konkretne struke, ali ne i najadekvatniju pripremu za rad u obrazovnim ustanovama, odnosno realnom radnom okruženju<sup>56</sup>“

U svim navedenim analizama (Pešikan & Lalović, 2017; Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. 2019; Visser, M & Cerović, T. K. 2022) konstatuje se: da je inicijalno obrazovanje nastavnika dominantno usmjereno na **razvoj kompetencija za prenošenje sadržaja**, a ne za njihovo učenje; da inicijalno obrazovanje nastavnika nije usklađeno sa evropskim i regionalnim praksama posjedovanja master diploma, što rezultira nedovoljnim znanjem budućih nastavnika iz pedagogije, psihologije i didaktike (Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) 2019.); Visser, M & Cerović, T. K. (2022) predlažu povećanje udjela stručnih disciplina (psiholoških, pedagoških i metodoloških disciplina) u programima obrazovanja budućih nastavnika, ali i uključivanje nekih specifičnih znanja koja su važna za rad u učionici, npr. formativnog ocjenjivanja, ICT vještina i sl.

---

<sup>54</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022) Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 4

<sup>55</sup> Isto, str. 197

<sup>56</sup> Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2016, Strategija obrazovanja nastavnika (2007–2014), str. 8

*ISTRAŽIVANJE: Analiza zastupljenosti ključnih kompetencija (KC21) u kurikulumima za osnovnu i srednju školu i nastavničke fakultete u Crnoj Gori (UNICEF, Zavod za školstvo, 2017)<sup>57</sup>*

Jedan od ciljeva ovog kompleksnog istraživanja bio je da se utvrdi koliko su ključne kompetencije za 21. vijek (koje su najvažnim zakonskim i pedagoškim dokumentima Crne Gore prepoznate kao ciljiljevi učenja) planski i sistematski ugrađene u postojeće kurikulume nastavnčkih fakulteta u Crnoj Gori.

Utvrđeno je da su Ključne kompetencije za 21. vijek (KC21) u kurikulumima nastavnčkih fakulteta veoma **zanemarene** i to u oba vida: i kao razvoj KC21 kod studenata (razvoj vlastitih kompetencija) i kao osposobljavanje studenata – budućih nastavnika da razvijaju KC21 kod svojih učenika (priprema za profesiju). Nešto veća pažnja poklanja se razvoju ličnih kompetencija studenata (u trećini ishoda pominje se neka od KC21), dok je osposobljavanje studenata – budućih nastavnika za razvoj KC21 kod učenika – potpuno zanemareno. Analiza ciljeva u knjigama predmeta namijenjenih profesionalnoj pripremi studenata za realizaciju nastave (95 predmeta na 18 studijskih programa) pokazala je da u njihovim ciljevima ne postoji nijedan cilj u kome je jasno izražena namjera da se budući nastavnici osposobe da kod svojih učenika razviju neku od KC21. U ishodima koji su dati u knjigama predmeta koji su namijenjeni profesionalnoj pripremi studenata identifikovali smo svega 15 (1,5%) ishoda koji se odnose na osposobljavanje nastavnika za razvoj KC21 kod učenika, što je skoro zanemarljivo.

Nalazi ove analize pokazuju da najveći broj predmeta koji su namijenjeni obrazovanju budućih nastavnika u svojim programima nema nijedan ishod namijenjen razvoju KC21 kod učenika. **Ovi nalazi ukazuju na neusklađenost između obrazovne politike i inicijalnog obrazovanja nastavnika, koji tu politiku sutra treba da sprovede u praksi.** Orijentacija na studente još uvijek nije integrisana u kurikulume, čak ni na nastavnčkim fakultetima (to se veoma rijetko sreće u ciljevima i ishodima), a nastavnčki fakulteti svoje programe ne usklađuju s promjenama u obrazovnoj politici zemlje.

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) primjećuju da kvalifikacija nastavnika u Crnoj Gori **nije u potpunosti usklađena s dominantnim evropskim, ali i regionalnim zahtjevima za posjedovanjem diplome mastera/magistra**<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> Pešikan, A. Lalović, Z. (2017) Obrazovanje za život: Ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima Crne Gore, UNICEF i Zavod za školstvo

<sup>58</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 55

Visser, M i Cerović, T. K. (2022) ukazuju na problem **nedovoljnih znanja i vještina iz pedagogije, psihologije i didaktike kod budućih nastavnika**<sup>59</sup>, a posebno onih koji rade u predmetnoj nastavi, prepoznat je i u Strategiji obrazovanja nastavnika (2017–2024). Bilo bi neophodno osigurati da se tokom reforme nastavnog plana i programa obrazovanja nastavnika ne zanemare važne karike koje nedostaju, već da se one prihvate i integrišu u novi kurikulum. Jedna od takvih oblasti, na primjer, predstavlja formativno ocjenjivanje, ITC kompetencije, koje bi trebalo da postanu osnovna vještina svih nastavnika na svim nivoima. Slično tome, razvoj škole, inkluzivno obrazovanje, prevencija nasilja, razvoj socijalnih i emocionalnih vještina učenika, digitalne vještine, pružanje povratnih informacija, komunikacija, umrežavanje itd. predstavljaju transverzalna područja od značaja za nastavničku profesiju – u novim kurikulumima trebalo bi da se nađe mjesta za njih, i to za sve nastavnike.

Visser, M i Cerović, T. K. (2022.) predlažu: **Reformu inicijalnog tj. bazičnog univerzitetskog obrazovanja nastavnika treba**<sup>60</sup> ubrzati i usmjeriti se na stvaranje povoljnog okruženja za učenje budućih nastavnika kroz: (a) povećanje udjela njihovih usko-stručnih studija (psiholoških, pedagoških i metodoloških disciplina) i praktičnih studija uključivanjem u školsku praksu, i (b) povećanje relevantnosti njihovih studija za savremenu nastavnu praksu. Neke od preporučenih putanja bile bi: periodično sagledavanje koliko se dobro mogu razvijati učiteljske kompetencije u datom sistemu (uz posvećivanje pažnje trenutno nedostajućim elementima koji se tiču formativnog ocjenjivanja, IKT kompetencije itd), sprovođenje već izrađenog akcionog plana Strategije za obrazovanje nastavnika, podsticanje međunarodne saradnje i akreditacije ustanova. Potrebno je hitno iznaći rješenje za sticanje pedagoških i psiholoških vještina nastavnika u stručnom obrazovanju koji se ne obrazuju u ustanovama za obrazovanje učitelja – trenutno se od njih traži da ovaj manjak nadomjeste obukom u trajanju od svega 16 sati.

**Ostvariti saradnju s nastavničkim fakultetima u analizi postojećih programa inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihove usklađenosti s reformskim politikama**<sup>61</sup>. Takođe je neophodno pružiti podsticaj nastavničkim fakultetima da, u okviru svoje autonomije, unaprijede postojeće programe inicijalnog obrazovanja kako bi se obezbijedila njihova usklađenost s koncepcijom postojećih reformi.

---

<sup>59</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore. str. 109

<sup>60</sup> Isto, str. 115

<sup>61</sup> Isto, str. 4

**Povećanje udjela stručnih disciplina tokom studija**<sup>62</sup> (psiholoških, pedagoških i metodoloških disciplina) i prilika za praktična iskustva putem uključivanja u rad u učionici.

Obrazovanje nastavnika bilo je predmet reforme s ciljem poboljšanja ukupnog kvaliteta; rad koji vodi napretku u ovom aspektu reforme još uvijek nije završen. **Ono što je najvažnije, razvoj pedagoških, psiholoških i didaktičkih znanja i vještina budućih nastavnika treba dalje jačati**<sup>63</sup>.

## Profesionalni razvoj nastavnika

### Karakteristike efikasnih obrazovnih sistemima kada je u pitanju profesionalni razvoj nastavnika

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2009) navode karakteristike efikasnih obrazovnih sistemima kada je u pitanju profesionalni razvoj nastavnika: 1. Za sve obrazovne nivoe nastavnici se školuju na nastavničkim fakultetima, obično interdisciplinarno; 2. Konstitutivni dio sistema školovanja nastavnika je njihovo kontinuirano i obavezno profesionalno usavršavanje; 3. Neki programi stručnog usavršavanja nastavnika tokom rada su obavezni. Obično je propisan broj sati stručnog usavršavanja koje je nastavnik dužan da ostvari tokom školske godine. Jedan dio od ukupnog broja sati stručnog usavršavanja pokrivaju obavezni programi; 4. Posebna pažnja se posvećuje profesionalnom razvoju direktora škola.

### Analiza profesionalnog razvoja nastavnika u Crnoj Gori

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) konstatuju da **standardi kompetencija nastavnika i direktora nijesu dovoljno operacionalizovani**<sup>64</sup>, **niti su dovoljno razumljivi i primjenljivi za nastavnike**, zbog čega njihova primjena na nivou škola nije u potpunosti zaživjela. Isto se odnosi i na njihovo korišćenje za licenciranje i profesionalni razvoj nastavnika.

*ISTRAŽIVANJE: Profesionalni razvoj i osposobljavanje nastavnika za realizaciju ciljeva programa, Zavod za školstvo (2014)*<sup>65</sup>

Istraživanje koje je realizovano u 140 osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori (u istraživanju je učestvovalo 863 nastavnika) pokazalo je da kod nastavnika još uvijek postoji dominantna

<sup>62</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022.) Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 27

<sup>63</sup> Isto, str. 107

<sup>64</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 52

<sup>65</sup> Lalović, Z. (2014). Profesionalni razvoj i osposobljavanje nastavnika za realizaciju ciljeva programa, Zavod za školstvo, Podgorica



orijentacija na sadržaje, a ne na učenje. Na pitanje: *Koja znanja, vještine i vrijednosti su potrebne nastavnicima za realizaciju nastave i ciljeva programa*, ubjedljiva većina nastavnika se opredijelila za tzv. **predmetna znanja** (poznavanje sadržaja, ciljeva i metodike svog predmeta, kao i umjeće planiranja pedagoškog rada i ocjenivanja znanja učenika).

Na osnovu rezultata istraživanja date su sljedeće preporuke: generalno u profesionalnom razvoju nastavnika raditi na **pomjeranju fokusa sa eksternog na interni razvoj škole** (na profesionalni razvoj nastavnika više utiču uprava škole, PRNŠ, kolege, od Zavoda i NVO); u profesionalnom osposobljavanju nastavnika promovirati **promijenjenu ulogu nastavnika u nastavi** (afirmirati ulogu nastavnika da organizuje učenje a ne da drži nastavu); kada su u pitanju metode učenja na seminarima, naglasak treba da bude **na rješavanju praktičnih problema kroz diskusiju** (teoriju i predavanja svesti na minimum); kada su u pitanju sadržaji učenja, naglasak treba staviti **na praktične probleme** (organizovati seminare na kojima se rješavaju nedoumice, problemi iz prakse i sl); kada su u pitanju voditelji seminara, fokus treba da bude na **iskusnim praktičarima** (na ljudima koji znaju odgovoriti na praktična pitanja i ukazati na rješenja problema); kada je u pitanju organizacija seminara, **fokus treba da bude na školi** (više obuka „škole“, a manje pojedinih nastavnika iz škole); razmisliti o tome kako pomoći nastavnicima u prevazilaženju problema koji dolaze od „nemanja didaktičkih sredstava“ i posebno „nedovoljne motivisanosti učenika“; u većoj mjeri uvažavati specifične potrebe profesionalnog razvoja **nastavnika različitih nivoa školovanja, različitih predmeta, godina staža i karakteristika škola u kojima rade** (a ne isto za sve).

U prioritete profesionalnog razvoja nastavnika treba uvrstiti teme koje se odnose na kvalitet procesa učenja (bolje upoznati principe savremena nastave i učenja; naučiti kako učenike učiti da uče; osposobiti se za problemsku nastavu, razvoj kritičkog i stvaralačkog mišljenja učenika) i karakteristika učenika (upoznati specifične potrebe različitih grupa učenika, nadarenih, djece sa posebnim potrebama; i posebno, upoznati osnovne teorije motivacije i načina motivisanja učenika).

Visser, M i Cerović, T. K. (2022) smatraju da postojeći sistem profesionalnog razvoja treba pažljivo preispitati. Budući da predstavlja veliko dodatno ulaganje, treba osigurati njegovu efikasnost. Takođe, **kvalitet postupka akreditacije, kvalitet programa obuke i usklađenost nastavničkih kompetencija, pristupačnost programa, način na koji nastavnici biraju programe i šta rade nakon obuke, djelovi su sistema koje periodično treba preispitati**<sup>66</sup>. Paralelno s tim treba

---

<sup>66</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022.) Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 115



omogućiti sistematičniji i s konkretnim kontekstom povezani sistem profesionalne obuke na nivou škole. Takav sistem može imati snažnu ulogu u mobilizaciji škola i nastavnika da traže i pronalaze načine za prevazilaženje barijera koje stoje na putu kvalitetu i pravičnosti, a koje su opisane u ovom i narednim poglavljima. Međutim, u svim ovim slučajevima potrebno je osigurati autentično učešće nastavnika koji rade, budućih nastavnika, učenika i roditelja.

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) **navode potrebu bolje usklađenosti programa profesionalnog razvoja nastavnika** (posebno onih u kategoriji prioriternih) **sa realnim potrebama nastave**<sup>67</sup>. Primjećuju da se značajan broj seminara koje su nastavnici pohađali u prethodnom periodu ne bi mogli klasifikovati u **grupu relevantnih** u odnosu na dominantne probleme koji se mogu evidentirati u realizaciji kurikuluma usmjerenog na učenika i učenje.

Visser, M i Cerović, T. K. (2022) predlažu unapređenje profesionalnog razvoja nastavnika, time što će se programi stručnog usavršavanja **učiniti relevantnijim**<sup>68</sup> zajedno s praćenjem njihove efikasnosti, a pored toga, potrebno je ojačati mogućnosti profesionalnog razvoja u školi.

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) navode potrebu pažljivog odabira **relevantnih programa** profesionalnog razvoja nastavnika. Formulirati i Ministarstvu uputiti prijedlog **prioriternih programa**<sup>69</sup> obuke za nastavnike; to treba da budu programi koji su ključni za razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika, bez kojih škole ne mogu ostvariti autonomnu implementaciju ishodno orijentisanih predmetnih programa, a koji su preduslov unapređivanja kvaliteta nastave i učenja koji doprinose razvoju ključnih kompetencija učenika.

## Zadovoljstvo nastavnika poslom i uslovima rada

Opšti zaključak je (prema Visser, M. i Cerović, T. K. 2022, str. 113) da u crnogorskom obrazovnom sistemu postoji visok nivo nezadovoljstva među nastavnicima i to u pogledu brojnih aspekata njihove profesije.

Nastavnici su vrlo nezadovoljni statusom svoje profesije u društvu<sup>70</sup>, pri čemu čak 85,4% njih misli da ih uopšte ne cijene ili ih cijene vrlo malo, dok je čak 92,7% nezadovoljno svojom zaradom. Vrlo sličan stepen nezadovoljstva nastavnika nalazimo i kada je riječ o materijalnim uslovima u školama

---

<sup>67</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 7

<sup>68</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 27

<sup>69</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati Studije PISA 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019. str. 55.

<sup>70</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore. str. 113.

(73,8% nije uopšte zadovoljno ili je vrlo malo zadovoljno), dok 63,2% ispitanika nije zadovoljno pedagoškim uslovima rada u učionici, didaktičkim materijalom, opremom, internet konekcijom itd). Nastavnici uz to vjeruju da je trenutna epidemija koju je izazvao Covid-19 u velikoj mjeri poremetila izvođenje nastave (91%), te da se obim nastavnog rada znatno povećao (81,8%).

U obrazovnom sistemu Hrvatske<sup>71</sup> analiziran je uticaj učitelja i nastavnika na obrazovna postignuća učenika. Analize pokazuju **da zemlje iz kruga ekonomski najrazvijenijih, koje postižu najbolje rezultate u međunarodnim komparativnim procjenama obrazovnih postignuća** (npr. PISA), više ulažu u učitelje te ih privlače i zadržavaju u profesiji visokim platama i dobrim radnim uslovima. Ta istraživanja istovremeno pokazuju<sup>72</sup> kako **povećavanje ulaganja u obrazovanje ne dovodi nužno do boljeg kvaliteta rada učitelja ili njihovog višeg društvenog statusa, nego je istovremeno potrebno uvesti i druge mjere profesionalizacije učiteljske profesije.**

S obzirom na mogućnost privlačenja i zadržavanja najboljih pojedinaca u profesiji, jedan od uočenih problema **jeste razmjerno visoka nestručna zastupljenost nastave u pojedinim JLP(R)S Hrvatske** za razliku od drugih područja u kojima je kvalifikacijska struktura učitelja vrlo zadovoljavajuća. Poseban problem je i u tome što su neodgovarajuće kvalifikacije učitelja najviše zastupljene u slabo razvijenim JLP(R)S uz koje se veže uglavnom lošija obrazovna struktura stanovništva, što dodatno umanjuje šanse za kvalitetnim obrazovanjem djece u tim JLP(R)S . **Deficit kvalifikovanih učitelja opaža se i u pojedinim skupinama predmeta – matematici, informatici, predmetima prirodnih nauka i stranim jezicima**<sup>73</sup>. Treba istaknuti da se u pogledu deficitarnosti učitelja iz prirodno-matematičkog područja i informatike situacija u Hrvatskoj najvećim dijelom podudara sa situacijom u većini evropskih zemalja. Ta situacija odražava se i u slabijim postignućima učenika u tim JLP(R)S na nacionalnim ispitima vrednovanja znanja.

## Osiguranje kvaliteta rada škole

Sistem osiguranja (obezbjedenja) kvaliteta u Crnoj Gori, kao i u većini zemalja OECD-a obuhvata: standardizaciju kvaliteta, eksternu i internu evaluaciju (utvrđivanje kvaliteta), te unapređenje kvaliteta.

<sup>71</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2023) Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, Zagreb str.12.

<sup>72</sup> OECD (2012. a). PISA IN FOCUS – Does performance – based pay improve teaching? <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50328990.pdf>

<sup>73</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2023) Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, Zagreb str.12

## Standardizacija kvaliteta

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) ističu potrebu **unapređivanja standarda i kriterijuma za procjenu kvaliteta nastavnog procesa**<sup>74</sup>. Potrebno je, smatraju autori, izraditi konkretne, jasne i transparentne kriterijume (standarda) kvaliteta rada škole i nastavnika koji bi bili polazna osnova za evaluaciju i za samoevaluaciju kvaliteta rada škole i nastavnika. Ovi kriterijumi treba da budu **konkretni** (da se odnose na sve važne aspekte realizacije nastave i učenja u školi, npr. na pripremanje nastave, na realizaciju, na proces praćenja i vrednovanja znanja učenika itd.); treba da budu **razumljivi** i **transparentni** (da budu dostupni svim akterima: nastavnicima, direktorima, savjetnicima i nadzornicima).

Isto tako, treba analizirati, navode ovi autori, neka ključna pitanja koja su identifikovana u dosadašnjoj praksi, a koja su i dalje otvorena. Na primjer: **da li nadzor treba da bude na nivou predmeta ili nastavnika**<sup>75</sup>, kako ostvariti **balans između nadzorne funkcije i funkcije podrške**, koji su kriterijumi za procjenu rizika itd.

## Utvrđivanje kvaliteta

Visser, M i Cerović, T. K. (2022.) smatraju da sistem osiguranja kvaliteta nije u potpunosti funkcionalan: eksterne evaluacije i samoevaluacije škola, iako se sprovode s velikom pažnjom i doprinose razvoju kompetencija uključenog kadra, **nemaju dovoljan uticaj na nivo politike**<sup>76</sup>. Potrebne su redovne tematske analize i godišnji uporedni izvještaji u odnosu na standarde kako bi se nosioci politika bolje informisali, kao i angažman širokog spektra zainteresovanih strana u konstruktivnom dijalogu o najvažnijim koracima u razvoju obrazovanja koji bi vodili unapređenju kvaliteta škola.

## Samoevaluacija

Na osnovu istraživanja kojim je provjeravana efikasnost sistema obezbjeđena kvaliteta rada škole u Crnoj Gori (Lalović, S. 2020) predložene su sljedeće mjere koje se odnose na samoevaluaciju: **jačanje kompetencija škole i nastavnika za realizaciju samoevaluacije** (utvrđeno je da škole još uvijek nemaju dovoljno razvijene kompetencije, ni kapacitete za kvalitetnu realizaciju samoevaluacije, kao ni za izradu Plana razvoja usztanove nakon samoevaluacije); unapređenje metodologije samoevaluacije. Kako bi se školama ostavilo više vremena za pripremanje

---

<sup>74</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 55

<sup>75</sup> Isto, str. 55.

<sup>76</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 97

samoevaluacije, i više vremena za realizaciju mjera unapređenja kvaliteta rada škole nakon samoevaluacije potrebno je razmisliti o fleksibilnijem utvrđivanju predmeta samoevaluacije, npr. davanje obaveze da se u periodu od četiri godine realizuje samoevaluacija u svim područjima (a ne svake druge kao do sada). Kako bi se spriječilo zatvaranje samoevaluacije u specijalizovane timove, tj. kako bi se obezbijedilo učešće što većeg broja nastavnika u ovom procesu, metodologijom nadzora trebalo bi predvidjeti uključivanje većeg broja nastavnika u tim za samevaluaciju i obavezno godišnje mijenjanje pojedinih članova tima. Kako bi se kvalitet rada škole i pojedinih nastavnika utvrdio cjelovito (rasvijetlio sa više aspekata) u procesu samoevaluacije potrebno je obezbijediti korišćenje različitih postupaka utvrđivanja kvaliteta: anketiranjem učenika, roditelja i nastavnika, posjetom času, analizom sadržaja dokumenata, analizom produkata, analizom uspjeha učenika tokom internih i eksternih provjera znanja i sl.

## Eksterna evaluacija

*ISTRAŽIVANJE: Eksterno utvrđivanje i unapređenje kvaliteta rada škole, Zavod za školstvo (2014)<sup>77</sup>*

Istraživanje koje je realizovano u 140 osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori (u istraživanju je učestvovalo 863 nastavnika) trebalo je da odgovori na pitanje kakav je uticaj eksterne evaluacije na kvalitet rada škole i nastavnika.

Na osnovu rezultata i zaključaka ovog istraživanja donijete su sljedeće preporuke: **obezbijediti jedinstvene, jasne i transparentne standarde** (kriterijume) kvaliteta rada nastavnika, i dosljedno ih primjenjivati nezavisno od predmeta i nadzornika (neka pitanja o kvalitetu rada nastavnika izgleda da su još uvijek otvorena: način planiranja i pripremanja nastave, kvalitet rada nastavnika na času i sl); **bolje informisati nastavnike o kriterijumima nadzora** (da znaju šta nadzornici od njih očekuju, šta je kvalitetan rad nastavnika u školi i sl); prilikom donošenja ocjene o kvalitetu rada nastavnika, **fokus treba pomjeriti sa analize pedagoške dokumentacije, na neposredan uvid u rad nastavnika na času** (i to, ako je moguće, na većem broju časova); prilikom ocjenjivanja i/ili komentarisanja rada nastavnika, **sa jednakom pažnjom treba razmotriti pozitivne, bar koliko i negativne strane rada nastavnika** (isticati šta je dobro, i tek onda, ako je potrebno, ukazati na to šta treba unaprijediti); prilikom komentarisanja ili iznošenja primjedbi na rad nastavnika, **umjesto opštih konstatacija, bolje je ponuditi alternative, konkretna rješenja, primjere dobre prakse i sl.**; obezbijediti **da nastavnici osjete više partnerstva i savjetodavnog u odnosu sa nadzornikom**; pronaći način da se tokom nadzora prepozna i istakne kvalitetan rad **nastavnika pojedinaca**, npr. personalizovanjem primjera dobre prakse i sl; stalno jačati kapacitete

<sup>77</sup> Lalović, Z (2014). Eksterno utvrđivanje i unapređenje kvaliteta rada škole, Zavod za školstvo, Podgorica

nastavnika za samoevaluaciju vlastitog rada; razmisliti o strategijama promjene stava nastavnika prema nadzoru, **da nastavnici umjesto pritiska i eventualno straha, više osjećaju da od nadzora imaju korist**. Jasni i transparentni kriterijumi kvaliteta rada nastavnika, fokusiranjem na pozitivne primjere u radu nastavnika, partnerstvo u rješavanju zajedničkih problema samo su neke mjere koje bi mogle ići u ovom pravcu; razmisliti uopšte o strategiji uticaja nadzora na kvalitet rada nastavnika – da se taj uticaj ubuduće ne ostvaruje jedino racionalno (uočavanjem nedostataka i davanjem savjeta) već i prije svega emocionalno (uvažavanjem nastavnika, partnerskim odnosom, jačanjem motivacije nastavnika za rad, jačanjem njegovih kapaciteta za samoevaluaciju i sl.).

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2019) smatraju da treba **izraditi i kontinuirano realizovati programe stručnog usavršavanja nadzornika i savjetnika**<sup>78</sup>. Ti programi treba da pomognu njihovom osposobljavanju da pruže adekvatnu i pravovremenu **podršku školama i nastavnicima** u implementaciji nove obrazovno-vaspitne orijentacije – na ishode učenja i na aktiviranje i angažovanje učenika u višim kognitivnim aktivnostima.

#### *ISTRAŽIVANJE: Analiza eksterne evaluacije nastave/učenja u osnovnim školama za period 2018-2020. godine, Zavod za školstvo (2022)*<sup>79</sup>

Predmet analize bile su procjene kvaliteta 692 časova od strane nadzornika Zavoda za školstvo u 80 osnovnih škola u Crnoj Gori. Analizom je utvrđena prosječna ocjena i zastupljenost ocjena NZ (ne zadovoljava); Z (zadovoljava); U (uspješno); VU (veoma uspješno) u ukupnom uzorku i po pojedinim indikatorima kvaliteta nastave učenja za sve predmete u osnovnoj školi. Oblast nastava/učenje obuhvata sljedeće indikatore kvaliteta: organizacija nastave/učenja na času; planiranje nastave; pisane pripreme za čas; upotreba nastavnih sredstava; ocjenjivanje; uslovi za rad na koje može da utiče nastavnik; rad stručnog aktiva; dopunska nastava i dodatna nastava.

Prosječna ocjena kvaliteta nastave/učenja na osnovu procjene kvaliteta 692 časova od strane nadzornika Zavoda za školstvo tokom sprovođenja eksterne evaluacije u 80 osnovnih škola u Crnoj Gori u periodu 2019-2022. godine na skali od 1 do 4 iznosi **2.99 (3)**. Prosječna ocjena kvaliteta nastave/učenja je značajno viša za urbana (3.09), u odnosu na ruralna područja (2.86). Prosječna ocjena kvaliteta nastave/učenja pravilno raste u odnosu na veličinu škole. Najniža je u malim školama (do 100 učenika), a najviša u velikim školama, preko 1000 učenika (što govori o

<sup>78</sup> Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2019, str. 55

<sup>79</sup> Lalović, Z. (2022). Analiza eksterne evaluacije nastave/ učenja u osnovnim školama za period 2018-2020 godina, interni dokument Zavoda za školstvo.

neravnopravnom položaju učenika koji pohađaju veće gradske škole i učenika koji pohađaju manje seoske škole).

**Najbolje ocijenjeni** indikatori kvaliteta nastave/učenja na času su: **planiranje nastave** (92.4% posmatranih časova ocijenjeno je kao uspješno „U“ ili vrlo uspješno „VU“); **organizacija nastave/učenja na času** (90.8% posmatranih časova ocijenjeno je kao uspješno „U“ ili veoma uspješno „VU“); i **ocjenjivanje** (88,8% posmatranih časova ocijenjeno je kao uspješno „U“ ili veoma uspješno „VU“);

**Najlošije ocijenjene** oblasti kvaliteta nastave prema procjenama nadzornika Zavoda za školstvo su:  **dodatna nastava** (84.4% posmatranih časova ocijenjeno je kao uspješno „U“ ili vrlo uspješno „VU“); **dopunska nastava** ( 84.6% posmatranih časova ocijenjeno je kao uspješno „U“ ili vrlo uspješno „VU“); i **uslovi za rad na koje može da utiče nastavnik** (85.9% posmatranih časova ocijenjeno je kao uspješno „U“ ili vrlo uspješno „VU“); između ova dva ekstrema našli su se indikatori kvaliteta nastave koji se odnose na: pisane pripreme za čas; upotreba nastavnih sredstava i rad stručnog aktiva.

## Unapređenje kvaliteta rada škole

Visser, M i Cerović, T. K. (2022) smatraju da izvještaji nakon eksterne evaluacije sadrže veoma detaljne informacije, ali su trenutno **manje korisni za donošenje politika**<sup>80</sup>. Stoga, sav taj detaljni i kvalitetni rad, znanje i vještine uloženi u složeni postupak eksternog evaluiranja škola nijesu u potpunosti iskorišćeni, a eksterno evaluiranje nema uticaj na politike u mjeri u kojoj bi moglo imati.

## Autonomija škola i nastavnika

Komparativne analize PISA rezultata kroz više istraživačkih ciklusa, dosljedno pokazuju da je autonomija škola jedna od nezaobilaznih karakteristika obrazovnih sistema koji su uspješni u pogledu postignuca učenika (Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. 2019). Obrazovni sistemi u Evropi, kao i u svijetu, postepeno se kreću u pravcu sve veće decentralizacije i povećanja autonomije škola, a veća autonomija istovremeno znači i veću odgovornost škole za kvalitet obrazovnih ishoda.

## ISTRAŽIVANJE: Mišljenje zaposlenih u školama o aktivnostima i radu Zavoda za školstvo, Zavod za školstvo (2022)<sup>81</sup>

<sup>80</sup> Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore, str. 91

<sup>81</sup> Lalović, Z. (2022). Mišljenje zaposlenih u školama o aktivnostima i radu zavoda za školstvo, interni dokument Zavoda za školstvo.

Ispitivana su očekivanja nastavnika i zadovoljstvo podrškom koju imaju od strane Zavoda za školstvo. Ispitivanjem je obuhvaćeno: 1318 nastavnika, 107 stručnih saradnika i 91 direktor iz osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori.

Kada je u pitanju profesionalni razvoj: 67.7% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni **kvalitetom vođenja seminara** (8.8% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni); 59.4% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni **mogućnostima profesionalnog razvoja** (12% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni); 56.8% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni **temama i sadržajem programa stručnog usavršavanja** (13.4% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni).

Kada je u pitanju nadzor (eksterna evaluacija): 56.2% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni **načinom na koji se sprovodi nadzor obrazovno-vaspitnog rada** (15.5% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni); 57.2% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni **savjetodavnom podrškom od strane nadzornika** (16.1% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni); 56.8% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni **preporukama za unapređenje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada od strane nadzornika** (14.9% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni).

Kada su u pitanju obrazovni materijali: 56.9% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni kvalitetom **obrazovnih materijala koje izrađuje Zavod za školstvo** (12.6% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni); 46.7% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni **kvalitetom preporuka koje izrađuje Zavod za školstvo** (20.1% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni); 56.5% nastavnika potpuno ili uglavnom su zadovoljni **nastavnim programima** (11.9% potpuno ili uglavnom su nezadovoljni).

**Očekivanja od Zavoda za školstvo – osnovna škola i gimnazija** (imaju jednaka očekivanja): Rang 1. Prevencija i sprečavanje nasilja i drugih devijantnih ponašanja u školi; Rang 2. Odnosi se na ocjenjivanje učenika; Rang 3. Odnosi se na korišćenje obrazovnih materijala – udžbenika, radne sveske i sl.

Prema mišljenju nastavnika, **najveći uticaj** na poboljšanje kvaliteta rada škole i nastavnika imale bi mjere Zavoda za školstvo: 43.5% **izrada konkretnih primjera** (npr. pripreme časa, vođenja evidencije i sl.); 42.2% **veće uključivanje nastavnika tokom izrade preporuka i planiranja mjera unapređenja kvaliteta nastave**; 40.6% **organizovanje susreta i razmjene iskustava nastavnika**; 39.4% **više primjera dobre prakse iz okruženja i inostranstva**.

Umjeren uticaj imale bi mjere: 35.4% češće organizovanje savjetovanja o pojedinim stručnim pitanjima; 28.9% češća izrada preporuka za pojedina praktična pitanja; 26.7% organizovanje više



seminara; 25.3% obezbjeđivanje mogućnosti nastavnicima da direktno kontaktiraju savjetnike Zavoda za školstvo. Mali uticaj po mišljenju nastavnika imale bi mjere: 17.1% izrada stručnih publikacija koje se odnose na rad nastavnika; 15.9% češće prisustvo savjetnika u školama (savjetodavna funkcija Zavoda); 8.4% izrada stručnih publikacija koje se odnose na rad pedagoško-psihološke službe škole; 4.5% češće prisustvo nadzornika u školi (kontrolna funkcija Zavoda).

### III

## Osnovni zaključci

### Hipoteza 1

**Naš obrazovni sistem, na nivou dokumenata: zakona, planova, programa itd. ne podržava zahtjeve koji se postavljaju PISA testom.**

#### Zaključak:

Na nivou dokumenta i koncepata, današnja škola nije prepreka razvoju potrebnih kompetencija, one su zastupljene u ciljevima škole, njihov razvoj se podržava kroz predmetne programe i one se podrazumijevaju prilikom vrednovanja znanja učenika. Postoje i određeni problemi.

Problem je ukupno godišnje „opterećenje“ učenika (tj. izloženost učenika nastavi); broj predmeta koje učenici imaju u školi i posebno njihova horizontalna povezanost, te broj časova predviđenih za realizaciju programa pojedinih predmeta. Problem je i prisutan osjećaj opterećenosti i zamora kod učenika.

#### Argumenti:

##### Šta su proklamovani ciljevi škole?

U svim važnim dokumentima, u Zakonima, strategijama, programima kaže se da škola pored znanja treba da obezbijedi **razvoj vještina i sposobnosti učenika**, pa se najčešće navode: sposobnost učenja, sposobnost rješavanja problema, razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja – dakle razvoj kognitivnih vještina koje zatijeva PISA test. Pored kognitivnih, navode se i psihosocijalne vještine i vrijednosti, npr. sposobnost saradnje, timskog rada, odgovornost, želja za znanjem, empatija i sl.



## **Kao su koncipirani programi?**

Naši programi poput savremenih programa u svijetu **usmjereni su na učenika i učenje**. To praktično znači da u programima ne piše šta nastavnici treba da predaju, već šta i kako učenici treba da nauče. Predložene su aktivnosti učenja koje bi trebalo da obezbijede ostvarivanje ciljeva o kojima smo ranije govorili. Npr. predlaže se aktivna nastava koja misaono angažuje učenika; preporučuju se učenje rješavanjem problema, kroz diskusiju, debatu i sl.

## **Šta se vrednuje kao rezultat učenja?**

O ocjenjivanju na nivou škole biće riječi kasnije. Ovdje govorimo o vrednovanju na nivou sistema – dakle, o eksternom vrednovanju. Eksterni testovi koji se koriste u osnovnoj školi i na maturskom ispitu sadrže tri tipa zadataka: zadatke koji ispituju znanje, zadatke koji zahtijevaju zaključivanje i rješavanje problema i zadatke koji zahtijevaju kritičku analizu i primjenu znanja u novim situacijama – dakle, zahtjevi su vrlo slični kao na PISA testu.

## **Problemi koji se odnose na plan!**

**Izloženost učenika nastavi** (vrijeme učenja) u OECD studijama smatra se jednim od najvažnijih konstitutivnih faktora uspjeha na PISA testu (obrazovni sistemi u kojima su učenici duže izloženi nastavi postižu bolje rezultate na PISA testu).

Bilo da se uzme broj časova ili dužina školske godine Crna Gora spada u grupu zemalja sa najmanjim godišnjim „opterećenjem“ učenika (Eurydice, 2019. str. 10). U poređenju samo sa zemljama gdje obavezno obrazovanje traje devet godina najmanje su „opterećeni“ učenici u Crnoj Gori (Eurydice, 2021. str. 10).

## **Problemi sa integracijom znanja!**

PISA ne prepoznaje predmete kao što su Biologija, Fizika, Hemija i sl. već integrisano znanje prirodnih nauka.

Nastavnici skreću pažnju na veliki broj predmeta (posebno u VII (14), VIII(14) i IX(13) razredu), a poseban je **problem horizontalne neusklađenosti programa**, što rezultira predmetnom izolovanošću i parcijalizacijom znanja – učenici teško povezuju znanje npr. iz biologije i hemije kako bi ga koristili u realnim situacijama (Zavod za školstvo, 2022).

## **Predmeti sa jednim časom nedjeljno!**

Planom za osnovnu školu predviđen je veliki broj predmeta sa jednim časom nedjeljno (Istorija i Geografija u IX razredu; Biologija VIII i IX razred; Hemija VII i VIII razred.; Informatika sa tehnikom od IV do VIII razreda).

Jedan čas nedjeljno nije dovoljan za realizaciju **svih programom predviđenih aktivnosti učenja** (učenje novog, ponavljanja, sistematizacija i sl). Kada nedostaje vremena nastavnici se prvo odriču onih aktivnosti koje se odnose na učenike (na učenje) i opredjeljuju se za predavanje kao vremenski najefikasniji metod prenošenja znanja (Zavod za školstvo, 2022).

## **Problem opterećenosti i zamora učenika!**

Reformom obrazovanja 2017. godine pokušalo se rješavanje ovog problema, ali neuspješno!

Koja važna iskustva imamo iz ove reforme?

Opterećenost i zamor učenika **ne mogu se rješavati smanjivanjem broja časova i redukovanjem sadržaja programa** (preko mjere). Pokazalo se da smanjenje broja časova, preko mjere, uzrokuje pad kvaliteta nastave (u nedostatku vremena nastavnici se okreću predavanju); redukovanje sadržaja programa, preko mjere, uzrokuje pojavu tzv. **skrivenog kurikuluma** (nastavnici se osjećaju odgovornim, pa diktiranjem popunjavaju „praznine“ u znanju učenika).

Zamor i opterećenost učenika su **posljedica jednolične i pasivne nastave**, pa je vrijeme učenja zapravo prilika za povećanje kvaliteta nastave – aktivna nastava traži vrijeme!

## **Hipoteza 2**

**Način kako učenici uče, nije u skladu sa zahtjevima PISA – testa.**

### Zaključak:

**Način kako učenici uče, nije u skladu sa zahtjevima PISA testa. U većini naših učionica, najveći dio vremena učenici provode slušajući predavanja nastavnika, a obično uče kod kuće uz pomoć udžbenika, i to najčešće doslovno – to je posebno karakteristično za predmetnu nastavu.**

### Argumenti:

**Potvrdu za ovu tezu nalazimo i u brojnim eksternim analizama naše obrazovne prakse!**

Sve do sada urađene analize naše obrazovne prakse (Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017; Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. ured. 2019; Visser, M i Cerović, T. K. 2022) saglasni su u jednom, **da i pored prihvaćenog koncepta aktivnog učenja i interaktivne nastave, u praksi još uvijek dominiraju predavačka nastava i pasivan položaj učenika.**

### **Potvrdu ove teze nalazimo u rezultatima PISA – testa!**

Naime, činjenica da više od 50% (i čak i do 60%) učenika, u tri posljednja ispitivanja na PISA testu, **nijesu dostigli elementarni nivo (2)** koji zahtijeva razumijevanje eksplicitno datih informacija i njihovu primjenu u jednostavnim i očiglednim situacijama, te da samo neznatan procenat učenika (1,6%, 1% ili manje), uspiju da dostignu nivoe 4 i 5 koji zahtijevaju kreativnost, kritičku analizu i evaluaciju, jasno ukazuju da je nastava u našim školama usmjerena prije svega na **prenošenje i reprodukciju znanja** (da nema uticaja na razvoj viših kognitivnih sposobnosti: rješavanja problema, kreativnog i kritičkog mišljenja).

### **Kako učenici uče iz udžbenika?**

Istraživanje ZUNSA-a i Zavoda za školstvo (2021) pokazalo je da iz udžbenika najveći broj učenika **uči doslovno** (63.6%), čita lekcije i ponavlja sve što je napisano; značajno manje učenika iz udžbenika uči sa razumijevanjem (27.9%) tako što podvlači i izdvaja najvažnije djelove lekcije, a najmanje učenika, tek 7.9%, uči onako kako se očekuje – odgovara na pitanja, rješava zadatke i pravi vlastiti pregled lekcije. Doslovno učenje je domunatan oblik učenja **bez obzira na predmet**, a posebno je zabrinjavajuće **da postoji povezanost između doslovnog učenja i boljeg uspjeha učenika.**

**Učeći na ovaj način, bilo u školi ili kod kuće, učenici se rijetko susreću sa aktivnostima i zadacima koji zahtijevaju više oblike mišljenja, pa je onda i očekivano da nemaju uspjeh kada se nađu pred zadacima koji zahtijevaju kritičku analizu, kreativnost i primjenu znanja.**

### *Pitanje koje se otvara.*

**Koji su razlozi da i pored prihvaćenog koncepta aktivnog učenja i interaktivne nastave u praksi još uvijek dominiraju predavačka nastava i pasivan položaj učenika.**

Na osnovu pomenutih eksternih analiza naše obrazovne prakse, kao i na osnovu istraživanja koje je realizovao Zavod za školstvo, moguće je navesti sljedeće razloge:

- **Tokom inicijalnog obrazovanja nastavnici ne stiču potrebne kompetencije za rad u reformisanoj školi!**

Sve do sada urađene analize ukazuju na ovaj problem: da je inicijalno obrazovanje nastavnika dominantno usmjereno je na razvoj **kompetencija za prenošenje sadržaja**, a ne na njihovo učenje (Pešikan & Lalović, 2017); da nastavnicima nedostaju kompetencije vezane za savremenu nastavu, npr. znanja iz metodike, didaktike, psihologije i sl (Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) 2019); da nastavnicima nedostaju neka specifična znanja koja zahtijeva savremeni kurikulum: npr. znanja ciljnog planiranja, formativnog ocjenjivanja, ICT vještine i sl.

U jednom našem istraživanju iznenadila nas je činjenica da je shvatanje o tradicionalnoj ulozi udžbenika češće zastupljeno u populaciji mlađih nastavnika (nastavnika do 10 godina radnog staža) u odnosu na iskusnije nastavnike (nastavnike koji imaju 10 i više godina radnog staža). Mora se dodati, da je stanje značajno bolje kada je u pitanju inicijalno obrazovanje nastavnika u razrednoj nastavi.

- **Nepovoljni uslovi rada, neadekvatan broj i heterogena struktura učenika u odjeljenju objektivno otežavaju individualizaciju nastave i primjenu aktivnih metoda!**

Visser, M & Cerović, T. K. (2022) konstatuju da najveći broj djece u Crnoj Gori, uči u školama koje rade u dvije, a neke i u tri smjene; 70% učenika uči ili u veoma malim ili u prekobrojnim odjeljenjima koja usložnjavaju organizaciju nastave, **posebno primjenu aktivnih metoda**. Treba dodati i činjenice: da se u velikom broju odjeljenja nalaze djeca sa posebnim obrazovnim potrebama; u posljednje vrijeme i djeca sa drugih govornih područja.

- **Nastavnici još uvijek nijesu prihvatili promijenjenu ulogu škole, u kojoj se fokus sa usvajanja znanja pomjera na razvoj kompetencija!**

Kada pripremaju nastavu, nastavnici obično zanemaruju ciljeve programa (koji govore o kompetencijama koje kod učenika treba da razvijaju) i oslanjaju se isključivo na sadržaje programa (koji su dati kroz ishode) i na udžbenike (na koji isto tako gledaju kao na prikaz sadržaja). Ako se polazi od sadržaja (tj. ako je cilj samo da se usvoji znanje) onda se predavanje nameće kao logičan izbor metoda. (Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) 2019)

- **Udžbenici se ne koriste na način kako je predviđeno!**

U istraživanju ZUNS-a i Zavoda za školstvo (2024) pokazalo se da osnovni tekst, tj. sadržaj udžbenika nastavnici i dalje smatraju najkorisnijim elementom udžbenika, a da ostale njegove djelove, npr. pitanja, naloge, zadatke itd. smatraju manje korisnim (pa ih rijetko i koriste) što zapravo govori da se udžbenik u nastavi ne koristi na način kako je predviđeno, da bude podsticaj

za aktivno učenje, već se koristi na tradicionalan način – služi kao sredstvo za prenošenje, transmisiju znanja.

- **Kod ocjenjivanja nastavnici najviše cijene reprodukciju!**

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. ured. (2019) konstatuju da postoji značajan nesklad između zahtjeva kurikulumu i prakse ocjenjivanja. Dok se kao rezultat učenja očekuju: sposobnost rješavanja problema, kreativno i kritičko mišljenje, kod ocjenjivanja, nastavnici uglavnom cijene reprodukciju. Visser, M i Cerović, T. K. (2022, str. 99) konstatuju da je ocjenjivanje isključivo sumativno i periodično, bez korisnih informacija za učenika ili za nastavu – nedostaje formativno ocjenjivanje.

- **Najbolji studenti nijesu motivisani za nastavnički poziv!**

Visser, M & Cerović, T. K. (2022) ukazuju i na probleme kao što su: nedovoljna zainteresovanost najboljih studenata za nastavnički poziv, nepovoljna starosna struktura nastavnog kadra, nestručna zastupljenost nastave, a posebno prisutan problem je nedostatak nastavnika STEM predmeta.

- **Nastavnici nijesu zadovoljni svojim položajem i uslovima rada u školi!**

Visser, M i Cerović, T. K. (2022) konstatuju da postoji visok nivo nezadovoljstva među nastavnicima. Nastavnici su vrlo nezadovoljni svojim statusom u društvu, svojom zaradom, materijalnim uslovima u školama i sl.

### Hipoteza 3

**Naši učenici nijesu motivisani da pokažu šta znaju/mogu na PISA testu.**

#### Zaključak:

**Naši učenici nijesu motivisani da pokažu šta znaju/mogu na PISA testu? Škola intencionalno ne izgrađuje kod učenika želju za znanjem, odgovornost, upornost i sl, a moglo bi se reći da, istina nenamjerno, djeluje i suprotno!**

#### Argumenti:

Na osnovu pomenutih eksternih analiza naše obrazovne prakse, kao i na osnovu istraživanja koje je realizovao Zavod za školstvo, moguće je navesti sljedeće razloge:

- **Interesovanje učenika za školu i učenje opadaju sa godinama provedenim u školi!**

U istraživanju Zavoda za školstvo (2023) samo četvrtina učenika je izabrala tvrdnju – interesuje me ono što učim u školi. Na drugoj strani je 20% učenika koji tvrde da ih uopšte ne interesuje škola. Najveće interesovanje za školu je kod učenika VI i VII razred (39.2%), a najmanje kod učenika završnih razreda srednjih škola (14,4%). U završnim razredima srednjih škola, više je onih koje ne interesuje škola, nego onih koji su zainteresovani za ono što uče u školi.

- **Pasivan položaja učenika u nastavi ne daje priliku da učenici razviju autonomiju, odgovornosti, sposobnost donošenja odluka, izražavanja emocija i sl!**

Najveći broj nastavnika nije svjestan činjenice da način na koji obrazuju, u isto vrijeme i vaspitava (Pešikan, A. Lalović, Z. 2015), tj. da predavačka nastava i pasivan položaj učenika u nastavi, ostavljaju učenicima malo prostora za razvoj autonomije, odgovornosti, sposobnosti donošenja odluka, za izražavanje vlastitog mišljenja, saradnju ili planiranje vlastitih aktivnosti, a još manje za izražavanje osjećanja, analiziranje vlastitih i tuđih emocija i razvoj empatije i sl.

Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019) navode da Crna Gora spada u grupu zemalja (prema rezultatima studije OECD-a za 2015. godinu) u kojima nastavnici u manjoj mjeri koriste praksu prilagođavanja nastave obrazovnim potrebama učenika.

- **Izostajanje sa nastave nekim učenicima se isplati!**

Prema studijama OECD-a, u izostajanje učenika iz škole je u negativnoj korelaciji sa uspjehom na PISA testu (učenici koji izostaju iz škole imaju niža postignuća na PISA testu). Visser, M i Cerović, T. K. (2022) navode da je izostajanje učenika iz škole u Crnoj Gori mnogo češće (58%) nego u zemljama OECD-a (prosjeck 21%).

U analizi Zavoda za školstvo (2014-2016) pokazalo se da izostajanje iz škole u našim uslovima ne mora da znači i slabiji uspjeh u školi. Tako npr. uspjeh na kraju godine od 3,9 može da bude povezan sa 6 ali i sa 6X više (37) neopravdanih izostanaka. Koeficijent korelacije od 0,19 između broja opravdanih izostanaka i prosječne ocjene, i -0,23 između broja neopravdanih izostanaka i prosječne ocjene, ukazuje na samo blagu negativnu povezanost ovih pojava. To navodi na sumnju da se izostajanje sa nastave učenicima ponekad i isplati.

Popravljanje uspjeha na kraju godine, pravdanje časova sa kojih se namjerno izostaje, najčešće su koruptivne radnje koje učenici vide u školi (Zavod za školstvo, 2018).

- **I uprkos „krutom“ stavu, nastavnicima je sve teže da se izbore sa nedisciplinom učenika!**

Problem nediscipline učenika na času (zastupljenost ometajućih faktora u nastavi) u Crnoj Gori je problem koji **zaslužuje posebnu pažnju**, smatraju Visser, M i Cerović, T. K. (2022).

S jedne strane, disciplinska klima, u crnogorskim školama je znatno veća od prosjeka u zemljama OECD-a (Crna Gora zauzima 12. mjesto među 79 zemalja u kojima je izraženo očekivanje nastavnika da učenici s pažnom prate predavanja), dok se, s druge strane, izostajanje iz škole ili kašnjenje u Crnoj Gori dešava mnogo češće (58% učenika izostaje, odnosno 67% učenika kasni na čas) nego u zemljama OECD-a (21% i 48%). Obje varijable povezane su s nižim postignućima na PISA testu.

- **Kriterijumi ocjenjivanja nijesu isti tokom i na kraju godine!**

Analiza kretanja uspjeha učenika na pojedinim klasifikacionim periodima (Zavod za školstvo, 2014-2016) pokazala je da su tokom godine (I, II i III klasifikacioni period) većina učenika neuspješni, imaju jednu ili više slabih ocjena (procenat neuspješnih učenika tokom godine u srednjim školama ide i do preko 70%). Na kraju godine situacija se dramatično promijeni, pa većina učenika sa uspjehom završi godinu. Ova situacija, kretanja uspjeha tokom godine, otvara brojne, prije svega moralne dileme.

Treba razmisliti kako na razvoj učenika utiču činjenice:

- Da većina učenika, veći dio školovanja, provedu kao neuspješni.
- Da su učenici koji žele da uče, manjina u svojim odjeljenjima (da su pod pritiskom većine neuspješnih).
- Da uspjeh često nije rezultat uloženog truda nego promijenjenog kriterijuma ocjenjivanja.
- Da su za veliki broj učenika (a i roditelja) važnije ocjene od znanja.

## Preporuke

### **Analiza je pokazala da nam brze reforme na papiru neće dati željene rezultate.**

Bilo bi značajno razmotriti probleme u nastavnom planu koji se tiču **ukupnog godišnjeg opterećenja učenika** (dužina školske godine; godišnji broj časova), posebno bi bilo važno obezbijediti nastavnicima **više vremena za realizaciju programa**, a to se posebno odnosi na predmete koji su zastupljeni sa jednim časom nedjelno (Istorija i Geografija u IX razredu; Biologija VIII i IX razred; Hemija VII i VIII razred.; Informatika sa tehnikom od IV do VIII razreda). Kada je u pitanju program, potrebno je obezbijediti bolju horizontalnu povezanost pojedinih predmeta (posebno predmeta STEM grupe, ali i drugih).

### **Potrebno je da se mi promijenimo. Prvo, da promijenimo shvatanje o tome šta su ciljevi škole, a zatim da se promijene nastavna praksa i način učenja.**

Sve do sada urađene analize ukazuju da su nastavnici još uvijek više fokusirani na prenošenje znanja a manje na razvoj kompetencija. Kada pripremaju nastavu nastavnici prije svega razmišljaju o sadržaju (kako najbolje da ga predstavite učenicima), a ne o načinu učenja tih sadržaja – koji treba da obezbijedi razvoj predviđenih kompetencija! Kada ocjenjuju učenike, nastavnici prije svega gledaju da li učenik može reprodukovati ono što je zapisano u udžbeniku. Sve to pokazuje da i pored prihvaćenog koncepta aktivnog učenja i interaktivne nastave (na nivou dokumenata) u praksi još uvijek dominiraju predavačka nastava i pasivan položaj učenika.

Kako bi se promijenili dominantna nastavna praksa i način učenja u našim školama (koji je najodgovorniji za nepovoljne rezultate naših učenika na PISA testu) potrebno je prvo da nastavnici prihvate programima predviđene ciljeve škole (od škole se očekuje da pored znanja obezbijedi razvoj vještina i sposobnosti učenika: sposobnost učenja, sposobnost rješavanja problema, razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja) a zatim da ovim ciljevima prilagode svoju nastavnu praksu (aktivna i interaktivna nastava) i usmjere aktivnosti učenja ka višim oblicima mišljenja.

### **Promjene nastavne prakse i načina učenja traže vrijeme i nijesu moguće bez boljih uslova, zadovoljnih i stručnih nastavnika.**

Brojne prepreke stoje na putu mijenjanja nastavne prakse: vrijeme učenja (aktivne metode traže vrijeme, a tamo gdje nastavnicima nedostaje vrijeme, oni se okreću predavanju); uslovi rada (najveći broj učenika nastavnici obrazuju ili u suviše malim odjeljenjima (od svega nekoliko učenika), ili u



odjeljenjima koja su toliko velika da čine nemogućom primjenu aktivne nastave); kompetencije nastavnika (obrazovanje nastavnika dominantno je usmjereno na razvoj kompetencija za prenošenje sadržaja, a ne na njihovo učenje; nastavnicima nedostaju znanja iz metodike, didaktike, psihologije; nastavnicima nedostaju neka specifična znanja koja zahtijeva savremeni kurikulum: npr. ciljno planiranje, aktivno učenje, formativno ocjenjivanje, ICT vještine i sl); motivisanost nastavnika itd.

### **Pogled u budućnost!**

UNESCO-va knjiga „Učenje – skriveno blago“ (1998) presudno je uticala na reformske procese u svijetu, ističući ciljeve obrazovanja za 21. vijek. Tom knjigom pomjeren je fokus sa sticanja znanja na razvoj kognitivnih vještina: učenja, rješavanja problema, razvoj kreativnog, kritičkog mišljenja i sl. Na idejama ove knjige temelje se i zahtjevi koje pred učenike postavlja PISA test.

Najnovija UNESCO-va knjiga „Ponovo zamislimo našu zajedničku budućnost“ (2021) ima za cilj da usmjeri obrazovanje od polovine tekućeg vijeka. Ovom knjigom fokus ciljeva škole pomjera sa kognitivnih na socijalno-emocionalne ciljeve.

### **Želja za znanjem, odgovornost, pomaganje, dobrobit zajednice i sl. postaju najvažni ciljevi buduće škole.**

A da je budućnost već počela, lako je ustanoviti ako samo pogledamo koji su danas najčešći problemi škole: interesovanje za školu opada sa godinama provedenim u školi; nedisciplinarnost; nasilje u školi; nezdravi stilovi života; otuđenost (život pred ekranom, on-line druženje, igra ... ).

**Izgleda da su ovo problemi koje prvo treba rješavati, sveobuhvatno a ne parcijalno, jer su i oni u najvećoj mjeri rezultat jednolične nastave i pasivnog položaja učenika u nastavi.**

## Literatura

- Reškovac, T. & Bešić, M. (2012). Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010-2012). FOSI, Online izdanje
- Pešikan, A. Lalović, Z. (2015). Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica – Izvještaj o rezultatima istraživanja, UNICEF Crna Gora, Zavod za školstvo, Podgorica
- Izvještaj o sprovođenju reforme u obrazovanja 2017 – interni dokument Ministarstava prosvjete i obrazovanja
- Pešikan, A. Lalović, Z. (2017). Obrazovanje za život: Ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima Crne Gore, UNICEF i Zavod za školstvo
- Pešikan, A. Lalović, Z. (2019). Može li današnja škola uticati na vrijednosti i vrline učenika gimnazije? Projekt: Moje vrijednosti i vrline, UNICEF i Zavod za školstvo, Istraživanje, Podgorica – interni dokument Unicef i Zavod za školstvo
- Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.) (2019). Rezultati PISA studije 2015. i preporuke za obrazovne politike, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore
- Visser, M i Cerović, T. K. (2022). Analiza sektora obrazovanja 2015–2020. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore
- UNESCO (2021). REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER. A new social contract for education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris
- Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2016, Strategija obrazovanja nastavnika (2007–2014)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2023). Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, Zagreb
- Ispitni centar (2023) Izvještaj o rezultatima Programa međunarodnog testiranja učenika PISA 2022.
- Lalović, Z. (2022). „Uticaj smanjenja broja časova i redukovanog sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika“ Vaspitanje i obrazovanje, br. 4. Podgorica
- Lalović, Z (2024), Položaj savremenog udžbenika u nastavi, Vaspitanje i obrazovanje, Podgorica (izdanje u pripremi)

Lalović, S (2020), Efikasnost sistema za osiguranje kvaliteta rada škola u Crnoj Gori, master rad (mentor: prof. dr Dragica Pavlović Babić), Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju, Beograd

European Union. (2001). European cooperation in quality evaluation in school education. European Parliament and Council, 50- 53.

European Commission. (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice.

European Commission. (2010). A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels: Eurydice.

European Commission. (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Brussels: Eurydice

European Commission. (2015). Comparative Study on Quality Assurance in EU School. Luxemburg: Publication Office of European Union

European Commission. The European Qualification Framework (EQF). Retrieved from: [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en)

World Bank. (2011). Education Strategy 2020, Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. The World Region.

Istraživanja Zavoda za školstvo:

- (2014) Profesionalni razvoj i osposobljavanje nastavnika za realizaciju ciljeva programa, Zavod za školstvo, Podgorica
- (2014) Eksterno utvrđivanje i unapređenje kvaliteta rada škole, Zavod za školstvo, Podgorica
- (2014 - 2016) Analiza uspjeha, izostajanja i vladanja učenika srednjih škola – gimnazija i srednjih stručnih škola u Crnoj Gori, tokom 2014/15/16 školske godine, Zavod za školstvo, Podgorica.
- (2018) Korupcija u obrazovanju – istraživanje iz perspektive učenika, interni dokument Zavoda za školstvo. <https://www.gov.me/clanak/192214--istrazivanje-korupcija-u-obrazovanju>

- (2021) Istraživanje kvaliteta udžbeničkog kompleta iz predmeta: Matematika, Priroda i Poznavanje društva za V razred, te predmeta: Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, Biologija i Informatika za VI razred osnovne škole
- (2022) Analiza eksterne evaluacije nastave/ učenja u osnovnim školama za period 2018-2020. godina, interni dokument Zavoda za školstvo
- (2022) Mišljenje zaposlenih u školama o aktivnostima i radu Zavoda za školstvo, interni dokument Zavoda za školstvo
- (2022) Ispitivanje mišljenja nastavnika osnovne škole o kvalitetu predmetnih programa: Zavod za školstvo, interni dokument. <https://www.gov.me/clanak/znacaj-istrazivanja-za-unapredivanje-obrazovanja>
- (2023) Istraživanje zastupljenosti i pojavnih oblika nasilja u školama u Crnoj Gori, Zavod za školstvo
- (2023) Zdravstvena kultura i upotreba alkohola kod mladih u Crnoj Gori, Zavod za školstvo i Forum MNE, u pripremi