

PROFESIONALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA RAZREDNE NASTAVE

Drago Branković*, Dragana Popović**

Originalni naučni rad doi: 10.7251/NSK1801007B

UDK 371.136:371.14

COBISS.RS-ID 6464024

Rezime

Profesionalne kompetencije nastavnika sve češće se nalaze u fokusu interesovanja savremenih pedagoga (pojmovna određenja, strukturne komponente, kriterijumi klasifikacije, profesionalne kompetencije i profesionalni razvoj). I pored teorijskog utemeljenja profesionalne kompetencije nastavnika nedovoljno su empirijski istraživane. U ovom radu prezentovani su rezultati empirijskog istraživanja samoprocjena razvijenosti profesionalnih kompetencija nastavnika razredne nastave. Utvrđivan je

ne samo opšti nivo razvijenosti profesionalnih kompetencije već i nivoi razvijenosti kompetencija u pojedinim područjima (grupama): pedagoške, psihološke, didaktičke i metodičke kompetencije. Statistički su provjeravane i hipoteze o povezanosti nivoa razvijenosti kompetencija sa socio-pedagoškim obilježjima nastavnika razredne nastave (pol, stručna sprema, razred u kojem izvodi nastavni proces, radno iskustvo).

Ključne riječi: *profesionalne kompetencije, profesionalni razvoj, pedagoške kompetencije, psihološke kompetencije, didaktičke kompetencije, metodičke kompetencije.*

* Drago Branković, doktor pedagoških nauka (Akademija nauka i umjetnosti RS). E-mail: drago.brankovic@teol.net

** Dragana Popović, master andragogije, zaposlena je u Osnovnoj školi „Nikola Tesla” Derventa. E-mail: dragana.popovic.de@gmail.com

Uvod

Kvalitet vaspitanja i obrazovanja determinisan je brojnim faktorima među

kojima presudan značaj imaju kompetencije nastavnika. Nastavnik svoje kompetencije formira tokom inicijalnog školovanja (nastavničke studije) i razvija tokom cjelokupnog profesionalnog rada. Razvoj profesionalnih kompetencije nastavnika treba da je saobražen sa društvenim tokovima i promjena vaspitanja i obrazovanja. Praktično nastavnici se profesionalno razvijaju sve dok ostvaruju društvene ciljeve vaspitanja, dok prenose učenicima „teorijska i praktična znanja i umijanja, formirajući kod njih pravilan pogled na svijet, razvijajući njihov karakter i crte ličnosti” (Potkonjak i Šimleša, 1989, str. 103). Kompetencije savremenog nastavnika treba razumjeti kao otvoren i dinamičan sistem koji je povezan sa različitim područjima društvenog života. Istovremeno, to je i kontinuiran proces koji započinje izborom obdarenih pojedinaca u inicijalno nastavničko obrazovanje, zatim uvođenje u posao, stručno usavršavanje, edukacijske inovacije i istraživanja (Vizek-Vidović, 2005). Na početku ovog vijeka nastavnici se nalaze pred kompetencijskim izazovima koji determinišu formiranje novih i transformaciju ili napuštanje postojećih kompetencija. Takvi kompetencijski izazovi određuju i tokove profesionalnog razvoja kao kontinuiranog procesa. Profesionalni razvoj nastavnika razlikuje se od drugih po tome što on obuhvata ne samo razvoj u užoj struci (jezik, istorija, matematika...) već i usavršavanje na pedagoškom, psihološkom, didaktičkom i metodičkom području. Uspješno preuzimanje novih funkcija temelji se na otvorenosti i spremnosti nastavnika

za promjene i njegovoj motivisanosti za cjeloživotno učenje.

Za nove funkcije nastavnik treba da je kompetentan (nadležan, mjerodavan, osposobljen, kvalifikovan). U pedagoškoj nauci već trideset godina vode se široke rasprave o osnovnim problemima kompetencija. Veći broj autora tragao je za cjelovitijim definicijama kompetencija. Među mnogobrojnim definicijama kompetencija najšire je prihvaćena definicija prema kojoj je kompetentan onaj pojedinac koji je sposoban da upotrijebi vlastite prirodne i lične resurse da bi postigao dobar rezultat (Arsenijević i Andevski, 2016). Takvo shvatanje kompetencija temelji se na posebnosti svake individue i razvijenosti njenih osobina a posebno sposobnosti za samorefleksiju i samopotvrđivanje. Kompetentan nastavnik treba da kreira pedagošku atmosferu u kojoj „učesnik nije više u položaju da primjenjuje naučeno, specifično i prilagodljivo situaciji, on je češće u položaju da: a) naučeno promijeni prema svojim potrebama, b) u ovaj sistem integriše nove alternative djelovanja, v) bira između više alternativa da bi se odmjereno ponašao, g) poveže nove naučne metode sa drugim metodama, d) proširi svoj repertoar ponašanja iz jedne, u sebi utemeljene sinergije dakle, da proširi alternative ponašanja, spojem dosadašnjih sposobnosti sa novo naučenim” (Arsenijević i Andevski, 2016, str. 58). I pored toga, temeljna definicija pojma kompetencija nastavnika (opšteprihvaćena u zemljama uključenim u Bolonjski proces) objavljena je u posebnoj publikaciji Tuning projekta u kojoj se pojam kompetencija određuje

na integrativnom pristupu, koji obuhvata individualne mogućnosti usmjerene na dinamičku kombinaciju osobina (svojstava) koja omogućavaju kompetentno izvođenje obrazovnog procesa (Tuning projekat, 2006).

Sa aspekta teorije kompetencija postoje sličnosti ali i razlike između kompetencija i profesionalnog razvoja. Profesionalni razvoj počinje u djetinjstvu, nastavlja se izborom zanimanja i zaposlenjem, odnosno on predstavlja cjeloživotni proces. Uslijed bliskosti značenja pojmova profesionalni razvoj i karijera u literaturi nailazimo i na izjednačavanje karijere sa tokovima profesionalnog razvoja (Ćamilović, 1993). Postoje autori a posebno Kandas i Handzi koji ne podržavaju izjednačavanje termina profesionalni razvoj i karijerni razvoj. Ovi autori smatraju da je termin profesionalni razvoj šireg značenja od razvoja karijere. Prema njihovim shvatanjima karijera predstavlja onaj dio profesionalnog razvoja koji se odvija tokom radnog vijeka čovjeka, na određenom radnom mjestu ili radnoj organizaciji (Kantas & Hantzi, 1991). Profesionalni razvoj nastavnika je proces unapređivanja kompetencija sa ciljem unapređenja kvaliteta nastave i vaspitno-obrazovnog rada u cjelini. Profesionalni razvoj treba razumjeti kao dugoročan integrativni proces tokom kojeg se, kroz učenje, praktičan rad i istraživačku djelatnost, razvijaju i unapređuju znanja, vještine i sposobnosti pojedinca. Prolazeći kroz proces profesionalnog razvoja nastavnik postaje praktičar (refleksivni praktičar) koji promišlja i u skladu sa svojim interesima i potrebama vaspit-

no-obrazovne ustanove postavlja ciljeve vlastitog profesionalnog razvoja.

Teorijske osnove kompetencija

Teorijske rasprave o kompetencijama najčešće se svode na identifikaciju njihovih strukturnih komponenti. Veći broj autora iznosi shvatanja prema kojima kompetencije sadrže dvije konstitutivne komponente: znanje i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznavanje i razumijevanje) i osposobljenost za djelovanje (praktična primjena znanja u određenim situacijama). I pored takvog shvatanja kompetencije predstavljaju integraciju više obilježja (uzimajući u obzir znanje i njegovu primjenu, stavove, vještine i odgovornosti), te opisuju nivo na kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti. Veći broj autora kompetencije analizira kroz znanja, sposobnosti, vještine i stavove (Gagnezi, Hageri i Oliver, 1990; Biggz, 1994; Branković i Partalo 2011). U tom širem shvatanju kompetencija (skup kompetencija) treba razumjeti da osoba upotrebljava određenu sposobnost ili vještinu za obavljanje zadatka na način koji dopušta procjenu njenog nivoa postignuća. Kompetencije se mogu utvrđivati i razvijati. To znači da osobe ne posjeduju kompetencije u apsolutnom smislu, već u određenom stepenu koji se može razvijati obrazovanjem i vježbanjem. Kompetencije u kombinaciji znanja, vještina, stavova, motivacije i ličnih karakteristika (vrijednosti, navika, samostalnosti, odgovornosti) omogućavaju aktivno i efikasno djelovanje u profesiji.

I pored većeg broja klasifikacija još uvijek nije uspješno razvijen sistem klasifikacije kompetencija. U okviru Tuning projekta identifikovane su dvije široke kategorije: opšte (generičke) i područno-specifične kompetencije neophodne svakoj profesiji.

Generičke kompetencije najčešće se određuju kao skup znanja, vještina i vrijednosti koje imaju široku primjenu u različitim područjima djelatnosti te omogućavaju fleksibilnu adaptaciju zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova. U okviru generičkih kompetencija razlikuju se tri osnovne grupe: a) instrumentalne kompetencije (kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehničke sposobnosti i lingvističke sposobnosti), b) interpersonalne kompetencije (socijalne vještine, socijalna interakcija i saradnja) i v) sistemske kompetencije (kombinacija razumijevanja, senzibilnosti i znanja – upotreba ovih kompetencija podrazumijeva prethodno sticanje instrumentalnih i interpersonalnih kompetencija).

Predmetno-specifične kompetencije usko su povezane s određenim područjem te ih jedan broj autora naziva i akademskim kompetencijama. Te kompetencije čine osnovu studijskih programa i uključene su u svaki obrazovni ciklus. Ove kompetencije odnose se na određena akademska područja, kao na primjer poslovni studij, hemija, fizika, istorija, matematika, geologija, pedagogija, učiteljski studij i dr. Posmatrajući ove kompetencije iz ugla učenika i značaja za dalji život i rad Nenad Suzić smatra da postoje četiri velike grupe kompetencija

koje određuje kao ključne kompetencije ličnosti. To su: kognitivne, afektivne, socijalne i radno akcione kompetencije. Analizom ovih kompetencija isti autor identifikuje 28 kompetencija za XXI vijek (Suzić, 2005).

U okviru dokumenta Parlamenta EU iz oktobra 2006. godine konkretno je razrađeno osam ključnih (generičkih i prenosivih) kompetencija koje se smatraju neophodne za sve članove društva koje počivaju na znanju: 1. komunikacija na maternjem jeziku, 2. komunikacija na stranom jeziku, 3. kompetencija u matematici, prirodnim naukama i tehnici, 4. informatička kompetencija, 5. znati kako učiti – umijeće organizovanja i upravljanje vlastitim učenjem, 6. interpersonalna, interkulturalna, društvena i građanska kompetencija, 7. preduzetnost i inovativnost – sposobnost pojedinca da ideje pretvara u aktivnosti na kreativan način, 8. kulturološko istraživanje (Gačić, 2009).

Sasvim je razumljivo da pored opštih postoje i specifične profesionalne (stručne) kompetencije koje je radi njihove brojnosti teško identifikovati a još teže klasifikovati. Za određivanje kompetencija nastavnika pored pomenutih konstrukata (znanja, umjenja, stavovi, vrijednosti) neophodno je uključiti i neke druge, kao što su: sposobnost za kritičnost, analitičko mišljenje, kreativnost, toleranost, inovativnost, sposobnost timskog rada, samostalnost i samoinicijativnost (Branković, 2011). Definisanje nastavnčkih kompetencija kao specifičnih profesionalnih kompetencija treba teorijski i metodološki zasnivati na nekoliko bit-

nih pedagoških polazišta: 1. nastavnik mora posjedovati kompetencije koje će razvijati kod učenika, 2. kompetencije nastavnika treba da sadržavaju sve bitne strukturne konstrukte (znanja, umijanja, mišljenja i uvjerenja), 3. kompetencije nastavnika ne treba definisati kao „statične ciljeve“, već ih određivati u skladu sa razvojem nauke, tehnike, tehnologije i društvenih odnosa u konkretnoj društvenoj sredini, 4. analitičko nabranje svih profesionalnih kompetencija nastavnika nije opravdano, te kompetencije treba identifikovati na globalnijem planu, jer postoje bitne razlike u profilima nastavnika (Бранковић, 2011). Prema navodima C. Peklaja (Peklaj, 2008) kompetencije je moguće grupisati u pet skupina: 1. efikasno podučavanje, 2. opšte obrazovanje, 3. upravljanje i komunikacija, 4. provjeravanje i ocjenjivanje znanja i napretka učenika, 5. šire profesionalne kompetencije. U okviru navedenih pet grupa C. Peklaj identifikuje 60 specifičnih nastavničkih kompetencija. Iz popisa tih kompetencija metodološki je moguće vršiti izbor onih koje su primarne za pojedine profile nastavnika (nastavnik razredne nastave, nastavnik razredno-predmetne nastave, nastavnik stranog jezika, nastavnik vjeronauke, univerzitetski nastavnik i dr.) i nivoa obrazovanja. Shodno tome „moguće je kreirati studijske programe školovanja budućih nastavnika na tim kompetencijama, ali i planirati koncept profesionalnog razvoja nastavnika na koncepciji cjeloživotnog učenja” (Бранковић, 2010, str. 155). Stoga i profesionalni razvoj nastavnika postaje sastavna odrednica i dugo-

ročnih razvojnih strategija obrazovanja (Kopenhaška deklaracija, 2002; Europe 2020: A new European strategy for jobs and Growth).

Ako bismo pod kompetencijom nastavnika podrazumijevali nekoliko međusobno zavisnih elemenata od kojih zavisi njegovo efikasno i efektivno djelovanje u vlastitoj profesiji, onda su najznačajni elementi na kojima se zasniva kompetentnost nastavnika sljedeći:

1. *Znanje* - važno za obavljanje nastavničkih uloga (pojmovi, principi, zakoni, usvojene činjenice i informacije) koje se dokazuju diplomom i drugim sertifikatima i potvrđuju u neposrednom vaspitno-obrazovnom radu,
2. *Sposobnosti* - naslijeđene karakteristike razvijene pod uticajem učenja i vježbanja (ono što nastavnik može),
3. *Vještine* – stiču se i usavršavaju vježbanjem i praktikovanjem (ono što nastavnik umije, zna kako se nešto čini),
4. *Navike* – šire shvaćene kao presjek znanja, vještina i želje da se nešto čini,
5. *Iskustvo* – stečeno uspjesima i neuspjesima u određenim vaspitno-obrazovnim situacijama.

Pored tih elemenata kompetentan nastavnik treba da je otvoren za promjene i motivisan za cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj. Budući da se nastavničko zanimanje smatra u velikom broju zemalja zanimanjem od posebnog interesa često se na nacionalnom nivou definišu kompetencijski standardi koji opisuju izlazne kompetencije nakon inicijalnog obrazovanja. Posmatrajući

obrazovanje nastavnika na pedagoškim ili učiteljskim fakultetima kod nas evidentno je da je najviše sadržaja (predmeta) zastupljeno iz pedagoške, psihološke, didaktičke i metodičke oblasti. Stoga je metodološki opravdano da kompetencije nastavnika klasifikujemo u četiri šire grupe: pedagoške kompetencije, psihološke kompetencije, didaktičke kompetencije i metodičke kompetencije. Sve navedene kompetencije međusobno su povezane i uslovljavaju jedne druge. Razvoj jednih kompetencija znatno utiče na razvoj drugih pa one zajedno predstavljaju sistem profesionalnih (stručnih) kompetencija nastavnika u razrednoj nastavi.

Pedagoške kompetencije čine bogato izgrađen sistem pedagoških znanja, vještina i sposobnosti uspješnog vaspitnog djelovanja na djecu, mlade i odrasle. Sveobuhvatnost i suptilnost procesa vaspitanje omogućava djelovanje velikog broja faktora (vidljivih i skrivenih). On se odvija se u porodici, školi i slobodnom vremenu. Stoga kompetentni nastavnici moraju biti svjesni i odgovorni za vlastito kontinuirano praćenje novih pedagoških saznanja kako bi poboljšali sposobnosti uspješnog vaspitnog djelovanja. Pored tih opštih pedagoških saznanja moguće je pedagoške kompetencije razlikovati i u odnosu na područja vaspitnog djelovanja (fizičko, moralno, intelektualno, estetsko, emocionalno i radno vaspitanje).

Psihološke kompetencije predstavljaju sistem znanja o psihičkom životu i osposobljenost za razumijevanje i primjenu tih znanja u vaspitno-obrazovnom procesu. Za razvijanje psiholoških kom-

petencija bitno je saznanje prema kojem svako na različit način ispoljava svoj psihički život, bilo da su dijete ili odrasli u pitanju. „Psihički procesi kod ljudi mogu biti intelektualni procesi, kao što su opažanje, učenje, pamćenje i mišljenje; mogu biti emocionalni procesi ili osjećanja; mogu biti konativni ili voljni procesi kao što su motivacija i voljne radnje. Pod psihičkim osobinama podrazumijevamo relativno trajne osobine pojedinaca, kao što su navike, sposobnosti, temperament, potrebe, interesi, i druge osobine ličnosti“ (Rot, 2003, str. 5). Shodno tome, u vaspitno-obrazovnoj djelatnosti neophodno je da nastavnik posjeduje znanja o psihičkim procesima i osobinama, kao i osposobljenost za primjenu tih znanja što čini psihološke kompetencije nastavnika. Psihološke kompetencije nastavnika moguće je podijeliti u dvije grupe: psihološke kompetencije orijentisane na psihičke procese i psihološke kompetencije orijentisane na psihičke osobine ličnosti. Psihološke kompetencije orijentisane na psihičke procese moguće je svrstati prema tri psihička procesa: intelektualni, emocionalni i konativni proces. Te kompetencije čine sistem znanja o opažanju, učenju, pamćenju i mišljenju ali i osposobljenost za uticanje na razvoj i unapređivanje tih osobina kod učenika. Praktičnije to podrazumijeva razvijenost sljedećih sposobnosti kod nastavnika: 1. podsticanje, usmjeravanje i održavanje pažnje kod učenika; 2. organizovanje aktivnog učenja i usklađivanje učenja sa kognitivnim stilovima i stilovima učenja učenika, 3. obučavanje učenika o tehnikama i strategijama uspješnog pamćenja,

4. podsticanje i razvijanje zaključivanja, stvaralačkog i kritičkog mišljenja učenika.

Didaktičke kompetencije predstavljaju sistem znanja o nastavi i obrazovanju kao i sposobnost njihove primjene. Suštinu kompetentnosti nastavnika ipak čini umijeće podsticanja i razvijanja učenja shvaćenog kao povezivanje teorije s praksom i ranijim iskustvima (Knowles 1980; Jervis 2010). U tom kontekstu C. Kirjakou precizira da postoji sedam osnovnih nastavničkih umijeća koja pridonose uspješnijoj nastavi: planiranje i pripremanje, izvođenje nastavnog časa, vođenje i tok nastavnog časa, odjeljenjski ugođaj, disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka, osvrt i prosuđivanje vlastitog rada (Kyriacou, 2001). Takođe navedeni autor piše o kompetencijama nastavnika i izdvaja kompetencije u planiranju, kompetencije u upravljanju nastavnom jedinicom, kompetencije u uspostavljanju odjeljenjske klime, kompetencije u praćenju učeničkog napredovanja, kompetentnosti u poučavanju. Navedene kao i druge didaktičke kompetencije determinisane su i ostvarivanjem koncepcije cjeloživotnog učenja (Koluđrović, 2016).

Metodičke kompetencije nastavnika predstavljaju sistem znanja o određenoj nauci ili određenom vaspitno-obrazovnom području (nastavni predmet) i sposobnost uspješne primjene metodičkih znanja u planiranju, programiranju, pripremanju, realizaciji, vrednovanju, istraživanju i inoviranju koncepcija aktivnog učenja vaspitanika (Jorgić, 2015. str. 31). Na višem nivou apstraktnosti metodičke

ke kompetencije mogu se grupisati na preparativne, operativne, evaluatorske i istraživačko-inovativne funkcije.

Pored navedenih (pedagoške, psihološke, didaktičke i metodičke) postoji mogućnost i drugih klasifikacija profesionalnih kompetencija nastavnika razredne nastave. Pored ovih kompetencija, svakom nastavniku neophodno je da posjeduje i kompetencije u užoj struci (nastavnom predmetu) koje su različite (matematičke kompetencije, jezičke kompetencije, istorijske kompetencije). Nastavnik razredne nastave te kompetencije u užoj struci formira iz više disciplina (nastavnih predmeta) koje su primjerene psihofizičkom uzrastu vaspitanika mlađeg školskog uzrasta.

Metodološki okvir empirijskog istraživanja

U prethodnom dijelu rada analizirana su teorijska shvatanja semantičkih problema kompetencija sa posebnim razmatranjima kompetencija nastavnika razredne nastave. Metodološki koncept empirijskog istraživanja determinisan je problemom istraživanja (empirijsko istraživanje profesionalnih kompetencija nastavnika razredne nastave) i ciljem definisanim kao empirijsko istraživanje i utvrđivanje nivoa profesionalne kompetentnosti nastavnika razredne nastave. Cilj empirijskog istraživanja je definisan kao ispitivanje i utvrđivanje nivoa profesionalne kompetentnosti nastavnika razredne nastave i međusobne povezanosti grupa kompetencija (pedagoške; psihološke; didaktičke; metodičke), te

povezanosti nivoa kompetentnosti sa socio-pedagoškim obilježjima nastavnika razredne nastave.

Ovim empirijski istraživanjem obuhvaćene su dvije varijable: a) stavovi nastavnika razrede nastave o nivou razvijenosti profesionalnih kompetencija sa indikatorima pedagoških, psiholoških, didaktičkih i metodičkih kompetencija, b) socio-pedagoška obilježja nastavnika sa indikatorima polne pripadnosti, godina radnog iskustva, stručne sprema i razreda u kojem nastavnik trenutno (u toku istraživanja) izvodi nastavni proces.

U istraživanju su provjeravane dvije osnovne hipoteze. U prvoj je testirana pretpostavka o nivou razvijenosti profesionalnih kompetencija i povezanosti između grupa profesionalnih kompetencija. Drugom osnovnom hipotezom pretpostavili smo da postoje razlike u nivou profesionalne kompetentnosti i socio-pedagoških obilježja nastavnika (polna pripadnost, stručna sprema, godine radnog iskustva, razred u kojem nastavnik izvodi nastavni proces). Primijenjena je deskriptivna naučno-istraživačka metoda (survey) sa tehnikom skaliranja. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je poseban skaler sa četiri podskalera (pedagoške, psihološke, didaktičke, metodičke kompetencije) sa po pet tvrdnji na petostepenoj skali.

Istraživanje je provedeno na uzorku kojeg čini 143 nastavnika razredne nastave sa područja Doboja, Dervente, Stanara, Vlasenice, Bijeljine, Milića i Srebrenice.

Statistička obrada podataka izvršena je uz korištenje parametrijske i nepara-

metrijske statističke tehnike (neispunjenosti pretpostavki za upotrebu parametrijskih statističkih tehnika - vrijednosti skjunisa i kurtozisa za nekoliko varijabli prelaze vrijednosti +/-1). Prilikom ispitivanja povezanosti varijabli, upotrebljen je Spearmanov koeficijent korelacije, za ispitivanje razlika između nastavnika sa različitim stručnom spremom korišten je Kruskal-Wallis test, dok su polne razlike ispitane uz pomoć Mann-Whitney U testa.

Rezultati empirijskog istraživanja

Instrumentom za utvrđivanje kompetencija nastavnika razredne nastave prikupljeni su podaci o nivou razvijenosti pedagoških, psiholoških, didaktičkih i metodičkih kompetencija kao i osnovna obilježja nastavnika (pol, stručna sprema, radno iskustvo i razred u kojem izvodi nastavni proces). Takva istraživačka pitanja uključivala su: a) interkoleraciju varijabli profesionalnih kompetencija ispitanika (pedagoške, psihološke, didaktičke, metodičke kompetencije), b) razlike u nivou razvijenosti profesionalnih kompetencija u odnosu na socio-pedagoška obilježja ispitanika (pol, školska sprema, radno iskustvo, razred u kojem izvodi nastavni proces).

Nivo razvijenosti profesionalnih kompetencija

Nivo razvijenosti profesionalnih kompetencija nastavnika razredne nastave utvrđivan je kroz njihove samoprocje-

ne na opštem nivou (kompetencije za nastavni proces) i samoprocjene razvijeno- sti posebnih kompetencija (pedagoške, psihološke, didaktičke, metodičke).

Tabela 1

Procjena opšteg nivoa razvijenosti profesionalne kompetencije

Varijable	N	M	SD	Sk	SE of Sk	Ku	SE of Ku
Didaktičke kompetencije	142	23,09	1,73	-1,160	0,203	2,201	0,404
Metodičke kompetencije	142	18,65	2,83	0,019	0,203	-0,158	0,404
Psihološke kompetencije	142	22,53	1,85	-0,514	0,203	-0,538	0,404
Pedagoške kompetencije	142	23,53	2,15	-2,183	0,203	6,495	0,404
Profesionalne kompetencije	142	87,80	5,81	-0,40	0,20	-0,05	0,40

Napomena: N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Sk – skjunis; SE of SK – standardna greška skjunisa; Ku – kurtozis; SE of Ku – standardna greška kurtozisa

Aritmetička sredina ukupnog skora profesionalnih kompetencija iznosi 87,80 (maksimalna vrijednost 100). Na osnovu ovih pokazatelja može se zaključiti da nastavnici u razrednoj nastavi procjenjuju da posjeduju visok nivo profesionalnih kompetencija. Statistički podaci o pojedinim grupama kompetencija ukazuju na postojanje razlika između aritmetičkih sredina (18,65–23,53) i standardnih devijacija (1,73–2,83). Najviši prosječan skor od maksimalno mogućih 25 imaju didaktičke kompetencije (23,09), zatim pedagoške (23,53), pa psihološke (22,53) a najniži metodičke kompetencije (18,65).

Analiza skjunisa (Tabela 1) omogućava uočavanje horizontalnog odstu-

panja (nagib ulijevo ili udesno). Iz statističke analize podataka može se zaključiti da sve varijable osim metodičkih kompetencija imaju pozitivnu asimetriju najviše izraženu kod pedagoških kompetencija (-2,183), zatim kod didaktičkih (-1,160), a nešto manje kod psiholoških kompetencija (-514). Ukupna vrijednost skjunisa za profesionalne kompetencije iznosi (-0,40). Kurtozis predstavlja spljoštenost distribucije, odnosno pokazatelj je vertikalnog odstupanja i njegova vrijednost govori u kojoj mjeri su vrijednosti grupisane oko aritmetičke sredine. Statistički značajne vrijednosti (veće od +/-1) zabilježene su u dva slučaja kod pedagoških (6,495) i didaktičkih kompetencija (2,201). Vrijednosti psihološ-

kih (-0,538) i metodičkih kompetencija (-0,158) su negativne, ali nisu statistički značajne. Iz ovog proizlazi da nastavnici procjenjuju da imaju više razvijene pedagoške i didaktičke u odnosu na psihološke i metodičke kompetencije. Kutrozis za opšti nivo (profesionalne kompetencije za nastavni proces) iznosi - 0,05.

Iz ukupnih pokazatelja (Tabela 1) može se zaključiti da nastavnici procjenjuju da posjeduju visok nivo profesionalnih kompetencija naročito pedagoških i didaktičkih, nešto manje psiholoških

kih, a najmanje metodičkih kompetencija. To omogućava izvođenje zaključka da nastavnici razredne nastave procjenjuju da imaju razvijene profesionalne kompetencije (prva hipoteza).

Zbog neispunjenosti pretpostavki za upotrebu parametrijskih statističkih tehnika (vrijednosti skjonusa i kurtosisa za nekoliko varijabli prelaze +/-1) u nastavku analize korištene su neparametrijske statističke tehnike. Za ispitivanje povezanosti varijabli korišten je Spearmanov koeficijent korelacije.

Tabela 2

Interkorelacije varijabli profesionalnih kompetencija

Varijable	Didaktičke kompetencije	Metodičke kompetencije	Psihološke kompetencije	Pedagoške kompetencije
Didaktičke kompetencije				
Metodičke kompetencije	0,43**			
Psihološke kompetencije	0,34**	0,35**		
Pedagoške kompetencije	0,26**	0,18*	0,38**	

Napomena: * - statistički značajno na nivou 0,01; ** - statistički značajno na nivou 0,05;

Rezultati predstavljeni u Tabeli 2 ukazuju da postoji statistički značajna razlika između korelacija varijabli profesionalnih kompetencija nastavnika razredne nastave. Od 6 izračunatih koeficijenata statistički značajna razlika na nivou 0,01 izračunata je u jednom slučaju, dok je kod preostalih pet nađena statistički značajna razlika na nivou 0,05. Statistički značajne razlike na nivou 0,01 izračunate su kod povezanosti pedagoških i

metodičkih kompetencija (0,18), dok su statistički značajne razlike na nivou 0,05 izračunate kod povezanosti: 1. metodičkih sa didaktičkim kompetencija (0,43), 2. psiholoških sa didaktičkim (0,34), 3. pedagoških sa psihološkim kompetencijama (0,35).

Navedeni koeficijenti korelacije ukazuju na bliskost i povezanost profesionalnih kompetencija nastavnika razredne

nastave. Na osnovu utvrđenih koeficijentata (Tabela 2) i izračunatih nivoa značajnosti (0,01 i 0,05) može se zaključiti da postoje statistički značajne razlike između koeficijentata korelacije profesionalnih kompetencija, ali i da su koeficijenti korelacije po svom intenzitetu umjereni između ispitivanih varijabli. Time je u okviru prve osnovne potvrđena posebna hipoteza o postojanju povezanosti između varijabli profesionalnih kompetencija.

Nivo razvijenosti kompetencija i socio-pedagoška obilježja nastavnika

U okviru druge osnovne hipoteze o postojanju razlika u nivou razvijenosti profesionalnih kompetencija i socio-pedagoških obilježja ispitanika provjeravane su četiri posebne istraživačke hipoteze. Utvrđivane su razlike između nivoa

razvijenosti profesionalnih kompetencija nastavnika i njihovih socio-pedagoških obilježja (pol; stručna sprema nastavnika; razred u kojem izvodi nastavni proces; radno iskustvo nastavnika).

Polne razlike nastavnika i nivo razvijenosti profesionalnih kompetencija utvrđivan je na specifičnoj strukturi uzorka (141 ispitanik) koji je odražavao osnovnu strukturu populacije nastavnika razredne nastave. Od ukupnog broja ispitanika 118 je ženskog pola a 13 muškog pola. Polne razlike ispitane su pomoću Mann-Whitny U testa.

Analiza nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija u odnosu na polne razlike ukazuje na zanimljive podatke.

Ispitanici muškog pola procjenjuju da imaju viši prosječan rang didaktičkih kompetencija (75,38) od ispitanika ženskog pola (64,97).

Tabela 3

Polne razlike u varijablama profesionalnih kompetencija nastavnika

Profesionalne kompetencije	Pol	N	Prosječan rang	<i>U</i>	<i>p</i>
Didaktičke	Muški	13	75,38	645	0,34
	Ženski	118	64,97		
Metodičke	Muški	13	67,00	754	0,92
	Ženski	118	65,89		
Psihološke	Muški	13	72,15	687	0,53
	Ženski	118	65,32		
Pedagoške	Muški	13	64,92	753	0,91
	Ženski	118	66,12		

Kada su u pitanju metodičke kompetencije ispitanici muškog pola su također imali nešto viši rang (67,00) u odnosu na ispitanike ženskog pola (65,89). Isti slu-

čaj je i sa psihološkim kompetencijama gdje ispitanici muškog pola imaju prosječan rang (72,15) u odnosu na ispitanike ženskog pola (65,32). Malo drugačije stanje je kod pedagoških kompetencija gdje ispitanici ženskog pola imaju viši prosječan rang (66,12) u odnosu na ispitanike muškog pola (64,92). S obzirom da je u ovom istraživanju bio znatno veći broj ispitanika ženskog pola (118) u odnosu na ispitanike muškog pola (13) ne može se sa pouzdanošću izvesti opšti zaključak. Analiza statističkih značajnosti podataka (Tabela 3) pokazuje da najmanju statističku značajnost imaju metodičke kompetencije (0,92), zatim pedagoške (0,91), a potom psihološke (0,53), dok su na posljednjem mjestu didaktičke kompetencije (0,53). Ovi podaci ukazuju da ne postoje statistički značajne razlike

između varijabli profesionalnih kompetencija i varijabli pol ispitanika. Takođe, ispitanici muškog pola imaju neznatno viši prosječan rang kada su u pitanju didaktičke, metodičke i psihološke kompetencije, a ispitanici ženskog pola kod pedagoških kompetencija.

Razlike između nivoa profesionalnih kompetencija i stručne spreme nastavnika utvrđivane su na osnovu strukture uzorka u kojem nastavnici imaju završenu višu školu (pedagoška akademija), visoku školu (fakultetske studije) i master studije. Od ukupnog broja ispitanika (140) njih 119 ima završenu visoku školu, 14 master, a 7 ispitanika je sa završenom višom školom. Za ispitivanje razlika između nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija i stručne spreme korišten je Kruskal-Wallis test.

Tabela 4

Razlike u profesionalnim kompetencijama u zavisnosti od stručne spreme nastavnika

Profesionalne kompetencije	Stručna sprema	N	Prosječan rang	χ^2	<i>p</i>
Didaktičke	Viša	7	57,93	3,58	0,17
	Visoka	119	69,18		
	Master	14	88,04		
Metodičke	Viša	7	77,36	0,77	0,68
	Visoka	119	69,25		
	Master	14	77,71		
Psihološke	Viša	7	71,71	3,37	0,19
	Visoka	119	68,26		
	Master	14	88,96		
Pedagoške	Viša	7	73,00	0,18	0,91
	Visoka	119	70,81		
	Master	14	66,61		

Analiza podataka predstavljenih u prethodnoj tabeli (Tabela 4) pokazuje da najviši nivo didaktičkih kompetencija imaju nastavnici sa završenim master studijama (88,04), zatim nastavnici sa visokom školom (69,18), a najniži rang nastavnici sa višom školom (57,93). Kod metodičkih kompetencija nastavnici sa završenim master studijama imaju najviši prosječan rang (77,71), neznatno niži ispitanici sa završenom višom školom (77,36), a najniži nastavnici sa završenom visokom školom (69,25). Slične rangove zauzimaju nastavnici i kod psiholoških kompetencija kod kojih nastavnici sa master studijama imaju visok prosječni rang (88,96), zatim ispitanici sa završenom višom školom (71,71), a najniži prosječan rang imaju ispitanici koji imaju završenu visoku školu (68,26). Kod psiholoških kompetencija utvrđen je nešto drugačiji rang. Najviši rang imaju ispitanici sa višom školom (73,00), zatim sa visokom školom (70,81), a posljednji rang zauzimaju sa završenim master studijama (66,61). Potpunija statistička analiza pokazuje

da ne postoje značajne razlike među ispitanicima u odnosu na stručnu spremu i nivo profesionalnih kompetencija. I pored toga, nominalne vrijednosti skoro va pokazuju da nastavnici sa završenim master studijama imaju najviši prosječan rang kod didaktičkih, metodičkih i pedagoških ali ne i kod psiholoških kompetencija. Posmatrano sa aspekta statističke značajnosti može se konstatovati da nema razlika između školske spreme i nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija.

Povezanost nivoa razvijenosti profesionalnih kompetencija sa razredom u kojem nastavnik izvodi nastavni proces utvrđivana je između razreda (I, II, III, IV, V i kombinovanih razreda) i nivoa razvijenosti kompetencija. Strukturu uzorka činila su 24 nastavnika u prvom, 20 ispitanika drugog, 18 trećeg, 19 četvrtog, 18 petog i 38 nastavnika koji izvode nastavni proces u kombinovanim razredima. U Tabeli 5 predstavljene su razlike u varijablama profesionalnih kompetencija i razreda u kojem nastavnik izvodi nastavni proces.

Tabela 5

Razlike u profesionalnim kompetencija i razreda u kojima se izvodi nastavni proces

Profesionalne kompetencije	Razred	N	Prosječan rang	χ^2	p
Didaktičke	Prvi	24	63,85	3,27	0,66
	Drugi	20	65,85		
	Treći	18	60,97		
	Četvrti	19	74,45		
	Peti	18	80,42		
	Kombinacija	38	69,58		
Metodičke	Prvi	24	71,83	3,79	0,58
	Drugi	20	63,03		
	Treći	18	62,42		
	Četvrti	19	66,63		
	Peti	18	83,94		
	Kombinacija	38	67,58		
Psihološke	Prvi	24	68,17	5,81	0,33
	Drugi	20	60,33		
	Treći	18	67,47		
	Četvrti	19	61,03		
	Peti	18	87,36		
	Kombinacija	38	70,11		
Predagoške	Prvi	24	68,58	6,96	0,22
	Drugi	20	65,48		
	Treći	18	76,03		
	Četvrti	19	63,87		
	Peti	18	87,28		
	Kombinacija	38	61,70		

U navedenoj tabeli uočljivo je da imaju nastavnici petog razreda (83,94), didaktičke kompetencije zauzimaju najviši prosječan rang kod nastavnika koji su kombinovanih razreda (67,58), zatim nastavni proces izvode u petom razredu nastavnici četvrtog (66,63), drugog razreda (80,42), zatim u četvrtom (74,45), potom (63,03) i na posljednjem mjestu nastavnici u kombinovanim (69,58) i drugom razredu (65,85), a najniži nastavnici u prvom razredu (63,85) i trećem razredu (60,97). Najviši prosječan rang kompetencija nastavnici petog razreda i u ovom slučaju imaju najviši prosječan rang (87,36), slijede nastavnici iz kombi-

novanih razreda (70,11), i prvog (68,17), te nastavnici trećeg (67,47) i četvrtog razreda (61,03), a najniži rang nastavnici drugog razreda (60,33). I kod ispitivanja pedagoških kompetencija, takođe se pokazalo da nastavnici koji nastavni proces izvode u petom razredu imaju najviši prosječan rang (87,28), iza njih su nastavnici trećeg razreda (76,03), prvog (68,58) i drugog razreda (65,48), a najniži rang imaju nastavnici četvrtog razreda (63,87). Analiza podataka takođe pokazuje da didaktičke kompetencije imaju statističku vrijednost 0,66, metodičke 0,58, psihološke 0,33, a pedagoške 0,22. Takođe se može uočiti da ne postoji statistička značajnost varijabli ni na ni-

vou 0,01 ni na nivou 0,05 tj. da nijedna varijabla nije statistički značajna odnosno da ne postoje razlike u stavovima nastavnika kada je u pitanju posjedovanje profesionalnih kompetencija u odnosu na razred u kojem nastavnik izvodi nastavni proces. Podaci ukazuju na saznanje prema kojem nastavnici koji nastavu izvode u petim razredima (u svim varijablama) imaju najviši prosječni rang odnosno da najviše procjenjuju vlastiti nivo kompetentnosti. Statistički pokazatelji o ukupnim skorovima profesionalnih kompetencija u odnosu na razred u kojem nastavnik izvodi nastavni proces predstavljeni su u sljedećoj tabeli.

Tabela 6

Razlike na ukupnom skor u profesionalnih kompetencija i razreda u kojem nastavnici izvode nastavu

	Razred	N	Prosječan rang	χ^2	<i>p</i>
Profesionalne kompetencije	Prvi	24	70,33	8,42	0,14
	Drugi	20	60,75		
	Treći	18	69,33		
	Četvrti	19	66,89		
	Peti	18	92,56		
	Kombinacija	38	62,24		

Iz prezentovanih podataka vidljivo je da nastavnici koji nastavni proces izvode u petom razredu procjenjuju viši nivo (92,56) vlastite kompetentnosti u odnosu na nastavnike koji nastavu izvode u ostalim razredima. Iza njih su nastavnici koji izvode nastavni proces u prvom (70,33), slijede nastavnici trećeg (69,33), drugog (60,75), i kombinovanih odjeljenja (62,42), a najniži prosječan rang imaju nastavnici drugog razreda (60,75). Evidentno je da postoje razlike kada su u pitanju profesionalne kompetencije, posebno u slučaju nastavnika koji predaju petom razredu, ali te razlike nisu od statističkog značaja (0,14). Slijedi zaključak da ne postoji povezanost razreda u kojem nastavnik predaje sa nivoom razvijenosti profesionalnih kompetencija.

Povezanost profesionalnih kompetencija sa radnim iskustvom nastavnika takođe je statistički utvrđivana. Pro-

sječna dužina radnog iskustva ispitanika u uzorku iznosi 10 godina ($Mdn = 10$, raspon: 1–40 godina).

Tabela 7

Korelacije radnog iskustva sa varijablama profesionalnih kompetencija nastavnika

	Profesionalne kompetencije				Profesionalne kompetencije
	Didaktičke	Metodičke	Psihološke	Pedagoške	
Godine radnog iskustva u nastavi	-0,06	-0,02	-0,04	0,13	0,04

Napomena: prikazane korelacije nisu statistički značajne

U prezentovanoj tabeli može se uočiti da čak tri varijable imaju negativan predznak: didaktičke kompetencije (-0,06), metodičke (-0,02) i psihološke kompetencije (-0,04) a da je u dva slučaja predznak pozitivan: pedagoške kompetencije (0,13) i profesionalne kompetencije. U ukupnom skorru profesionalnih kompetencija predznak je pozitivan (0,04). Ti pokazatelji ukazuju na opravdanost zaključivanja o nepostojanju statističke značajnosti korelacije radnog iskustva i profesionalnih kompetencija nastavnika.

Zaključni osvrt

Profesija nastavnika razredne nastave je jedna od najsloženijih pedagoških profesija. Njenu složenost čini specifičan vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima mlađeg školskog uzrasta. Pored suptilnosti vaspitno-obrazovnog procesa razredna nastava prepoznatljiva je još i karakterom sadržaja (multidisciplinarnost). Nastavnik razredne nastave nastavni proces izvodi ne iz jednog već iz većeg broja (preko šest) nastav-

nih predmeta (predmeti naučnog karaktera, umjetnički predmeti). Formiranje kompetencija za takav profesionalni rad započinje inicijalnim obrazovanjem (nastavničke studije) i traje do kraja profesionalnog rada (cjeloživotno učenje). Teorija kompetencija koja se postepeno uobličava omogućava i potpunije razumijevanje i tumačenje profesionalnih kompetencija i profesionalnog razvoja nastavnika razredne nastave. Empirijska istraživanja profesionalnih kompetencija nastavnika su veoma složena i zahtijevaju primjenu suptilnih istraživačkih tehnika i procedura (samoprocjenjivanje, sistematsko posmatranje, dubinski intervju, fokus-grupe).

Empirijsko istraživanje čiji su rezultati predstavljeni u ovom radu ukazuju na nekoliko bitnih saznanja ali i početnih problema. Nastavnici su procijenili visok nivo vlastitih kompetencija ($M=87,80$ od maksimalno 100). Razvijenije su pedagoške i didaktičke kompetencije od psiholoških a posebno metodičkih kompetencija. Statistički značajne razlike nisu na nivou 0,01 niti 0,05 pa se može zaključiti da između pojedinih grupa kom-

petencija ipak postoji bliskost i povezanost. I pored toga rezultati su ukazali na različit nivo kompetentnosti nastavnika razredne nastave u području pedagoških, psiholoških, didaktičkih i metodičkih kompetencija što ukazuje na vrijednosti studijskih programa inicijalnog školovanja i programa profesionalnog usavršavanja nastavnika razredne nastave.

Ovo istraživanje prepoznatljivo je i prema pokušajima utvrđivanja povezanosti opšteg nivoa profesionalnih kompetencija sa osnovnim socio-pedagoškim obilježjima nastavnika razredne nastave. Hipoteza o njihovoj povezanosti nije potvrđena. Razlike su utvrđene jedino između određenih obilježja i pojedinih grupa kompetencija. Ali i te rezultate treba kritički posmatrati radi veličine uzorka i jednostranosti primijenjene istraživačke tehnike (samoprocjenjivanje).

Na teorijskom nivou proučavanje relevantne literature i rezultata empirijskog istraživanja može doprinijeti kritičkom preispitivanju teorijskih saznanja o odnosima opštih i profesionalnih kompetencija. Na metodološkom nivou provedeno istraživanje ukazuje na svu složenost istraživanja kompetencija i potrebu iznalaženja primjerenijih tehnika i instrumenata za istraživanje kompetencija nastavnika razredne nastave. Isto tako u nova empirijska istraživanja kompetentnosti nastavnika treba uključiti i druge subjekte vaspitno-obrazovnog procesa (učenici, roditelji, stručni saradnici). Osim toga istraživanje je ukazalo i na nekoliko novih istraživačkih pitanja i problema. Neophodno je utvrditi nivo razvijenosti kompetencija u određenim

nastavnim predmetima (kompetentnost u sadržajima nastavnih predmeta) kao i povezanost tih kompetencija sa pedagoškim, psihološkim, didaktičkim i metodičkim kompetencijama.

Rezultati istraživanja mogu imati izraženu aplikativnu vrijednost, prvenstveno u kritičkom sagledavanju kvaliteta postojećih studijskih programa inicijalog obrazovanja nastavnika razredne nastave (odnosi užestručnih sa pedagoškim, psihološkim, didaktičkim i metodičkim sadržajima). Utvrđeni nivo profesionalne kompetentnosti nastavnika razredne nastave može čini početnu osnovu za planiranje organizovanog profesionalnog razvoja ali i različitih oblika neformalnog i informalnog ličnog profesionalnog usavršavanja.

Literatura

- Arsentijević, J. i Andevski, M. (2016). Educational community: Among the real and virtual civic initiative. *Istraživanja u pedagogiji*, br. 6, pp 13–26.
- Biggs, J. B. (1994). Student learning research and theory, u: Gibbs, G. (ur.) *Improving student learning: Theory and practice*. Oxford Centre for Staff Development, pp 84–96.
- Бранковић, Д. (2011). Дефинисање компетенција наставника разредно-предметне наставе. *Нова школа*, 8, стр. 67–80.
- Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског

- истраживања kompetencija nastavnika. Зборник *Настава и учење – стање и проблеми* (39–50). Ужице: Учитељски факултет.
- Бранковић, Д. (2010). Рефлективно учење у развоју професионалних компетенција наставника. У *Годишњак 2010* (149–164). Београд: Српска академија образовања.
- Ćamilović, S. (1993). *Leksikon me-nadžmenta*. Београд: Fakultet organizacionih nauka.
- A new European strategy for jobs and Growth* (2010). Brussels: European Council.
- Ganezi, A., Hager, P. & Oliver, L. (1990). Establishing competency – based standards in the professions. *Research paper, No. 1*. National Office of Overseas Skills Recognition, DEET, Cambera.
- Gačić, M. (2009). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – Europski referentni okvir. *Školske novine 14, str. 19–20*.
- Jervis (2010). *Adult education and lifelong learning*. Theory and practice. London: Routledge.
- Jorgić, D. (2015). *Razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Kantas, A. & Hantzi, A. (1991). *Psihologija rada, teorije profesionalnog razvoja sa elementima savjetovanja*. Atina: Ellinka grammata.
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
- Koludrović, M. (2016). Didaktičke kompetencije i promicanje cjeloživotnog učenja na studijama andragogije. U *Doprinos razvoju kurikulumu namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih* (77–98). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- Kopenhaška deklaracija* (2002). Luxembourg: Office of Publications of the European Communities.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umjeća*. Zagreb: Educa.
- Peklaj, C. (2008). Definisanje nastavničkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoških studija. U *Kompetencije učitelja i vaspitača* (171–188). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija I*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT Centar.
- Tuning projekat – uvod u usaglašavanje obrazovnih struktura u Evropi* (2006).
- Vizek-Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika – višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Drago Brankovic, Dragana Popovic

Драго Бранкович, Драган Попович

PROFESSIONAL COMPETENCES OF JUNIOR GRADE TEACHERS

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КЛАССНЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Summary

The topic of professional competences of junior grade teachers has been in focus of contemporary educators (notion determination, structural components, classification criteria, professional development etc). Even with solid theoretical foundation, the matter has been poorly researched in practical terms. For that reason, this paper presents results of such a research concerning self-evaluation of the level of development of the aforementioned competences, with not only general level determined, but also the levels in specific areas (groups): pedagogic, psychological, didactic, and methodological competences. In addition, hypotheses on the connection of the level of development with socio-pedagogic features of teachers (sex, qualifications, the grade they teach, work experience) have been statistically checked.

Key words: *professional competences, professional development, pedagogic competences, psychological competences, didactic competences, methodological competences.*

Профессиональные компетенции учителей все больше встречается в центре внимания современных педагогов (концептуальные определения, структурные компоненты, критерии классификации, профессиональные компетенции и профессиональное развитие). Несмотря на теоретическое обоснование, профессиональные компетенции учителей, недостаточно эмпирически исследованы. В данной работе, представлены результаты эмпирического исследования самооценки развития профессиональных компетенций классных учителей. Был определен не только общий уровень развития профессиональных компетенций, но и уровень развития в определенных областях (группах): педагогические, психологические, дидактические и методические компетенции. Статистически проверялись гипотезы о взаимосвязи между уровнем компетенций и социально-педагогическим характеристиками классных учителей (пол, профессиональная подготовка, класс, в котором осуществляется учебный процесс, опыт работы).

Ключевые слова: профессиональные компетенции, дидактические компетенции, методические компетенции, профессиональное развитие, педагогические компетенции, психологические компетенции.