

КОМПЕТЕНТНОСТ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ МЕТОДИЧКИХ ПОСТУПАКА У ПРОЦЕСИМА АКТИВНОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ

Славиша Јењић¹
Драго Бранковић²

<https://doi.org/10.7251/NSK2102009J> UDK 371.314.6:37.022/.026]:159.953.5 COBISS.RS-ID 136491009

Резиме

У фокусу интересовања савремених педагога у првим деценијама овог вијека налазе се сложени проблеми формирања и развијања компетенција наставника за извођење васпитно-образовног процеса. Поред опитних, у курикулумима учитељских студија, дефинишу се и професионалне (педагошке, психолошке, дидактичке, методичке, предметно-стручне) компетенције. У раду су презентована новија теоријско-методолошка сазнања о формирању методичких компетенција и резултати емпиријског истраживања компетентности будућих учитеља за извођење методичких поступака у процесу активног учења у настави. С тим у вези, за реализовано истраживање постављен је циљ како би се утврдио ниво формираности компетенција за извођење методичких поступака, те утврђивање веза и односа између поступака у три подручја методичких поступака. Истраживање је проведено на узорку од 126 студента учитељског студија (одслушани сви

¹ Славиша Јењић је доктор педагошких наука и ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Електронска адреса: slavisa.jenjic@ff.unibl.org

² Драго Бранковић је професор емеритус и академик, Академија наука и умјетности Републике Српске. Електронска адреса: drago.brankovic.anurs@gmail.com

предмети из последњег семестра) из Бање Луке, Сомбора и Бијељине. Резултати истраживања показују нивое формираности методичких компетенција на завршетку учитељског студија. Према резултатима истраживања, будући учитељи имају (прва хипотеза) висок ниво формираних методичких компетенција, те постоји (друга хипотеза) значајна повезаност између препаративних, изведбено-акционих и верификативних методичких поступака. Истраживање је указало на потребу и могућности преиспитивања постојећих курикулума учитељских студија.

Кључне ријечи: *методичке компетенције, препаративни поступци, изведбено-акциони поступци, верификативни поступци, рефлексивни практичар.*

Увод

У току иницијалног школовања, будући учитељи стичу академска и искуствена знања, развијају умијећа примјене стечених знања у пракси (опсервација праксе, самостална пракса) и развијају рефлексiju (домети и ограничења) за све суптилне педагошке процесе. Управо те компоненте учитељског студија означавају се као процеси формирања професионалних компетенција учитеља (Wallace, 1991). Професионалне компетенције учитеља треба формирати и развијати према улогама које савремени учитељ има у остваривању нове педагошке парадигме (активно учење у образовању и настави) у којој учитељ има улогу агента рефлексije, образованог стручњака, разредног глумца, друштвеног агента и учитеља као цјеложивотног ученика (Raquay & Wagner, 2001).

У педагошкој литератури користи се већи број термина (педагошко-психолошке, педагошке, дидактичке, дидактичко-методичке, методичко-акционе, предметно-дидактичке, методичке) којима се исказује суштина и смисао професионалних компетенција учитеља. Суштина методичких компетенција детерминисана је основним теоријско-методолошким схватањем методике(а) у систему наука. Методика као научна дисциплина (теорија и пракса) везана је за сасвим одређен предмет (садржај) и конституише се „у простору додира и прожимања трију темељних научних корпуса: психологије (ученик), матичне науке (васпитно-образовни садржај) и педагошких наука (околности и механизми

педагошке комуникације)“ (Vežen i sar., 1991: 129). Управо та три „корпуса“ чине суштину сваке методике и њихово истраживачко подручје.

И површња семантичка анализа постојеће методичке литературе показује да постоје битне разлике у схватању методика у систему педагошке науке и/или систему матичне науке. Поред тих теоријско-методолошких разлика, уочљиве су и разлике у дефинисању појма компетенција (општи појам), од схватања компетенција као мјеродавности или признате стручности (Bratanić, 2003), преко схватања да компетенције чине знања, способности, вјештине и ставови (Бранковић и Партало, 2011а), до одређења да су то трансферабилни, мултифункционални пакети знања, вјештина и ставова (Key Competencies for Lifelong Learning – A European Framework, 2007). Поред тих одређења, један број аутора указује на тродимензионалност компетенција коју чине мултикултурална димензија, искуствена димензија и рефлексивна димензија (Laneve, 1999; Micheline, 2003; Бранковић и Поповић, 2018). Постоје и нешто комплекснија одређења, према којима су компетенције когнитивне способности и вјештине утемељене на знањима из професије, личним увјерењима, вриједностима и мотивационим усмјерењима (Keuffer, 2010).

Није теоријско-методолошки спорно да, поред опште, постоји и професионална компетентност у свим подручјима људског рада и стваралаштва. Са аспекта учитељске струке, професионалне компетенције су теоријски конструкт који интегрише знања из већег броја педагошких дисциплина (општа педагогија, школска педагогија, дидактика, методика), психологије (развојна психологија, педагошка психологија, социјална психологија) и матичних наука (математика, матерњи језик, биологија, историја, географија, васпитне дисциплине).

Теоријско утемељење

У оквиру савремене педагошке мисли уобличава се и нова парадигма учења и наставе заснована на моћним информатичко-комуникационим технологијама. Умјесто предавачко-показивачке наставе, све већи број педагога пише о парадигми активног учења у образовању и настави. Активно учење, схваћено као вишедимензионални теоријски конструкт, има наглашену индивидуалну компоненту са више комплементарних димензија: понашајна, социјална, когнитивна, афективна и

педагошка (Watkins et al., 2007; Drew & Mackie, 2011; Kane, 2007). Поред тог теоријског, активно учење чине и сасвим конкретни процеси „активног усвајања и суочавања усмјерен(их) на развијање способности самоодређења и солидарности“ (Klafki, 1992: 28). У основи активног учења налазе се поступци „знати како дјелотворно учити, створити потребу за учењем као цјеложивотним образовањем и знати критички мислити“ (Nikšević-Milković, 2004: 47). У педагошкој теорији развијена су „општа начела о природи поучавања и учења“ (Kane, 2007: 276), а садржаји учења са активношћу онога који учи и његовом способношћу за рефлексију (Fink, 2013). На методичком нивоу, активно учење укључује: стицање знања, стварање значења стеченом знању, успостављање власништва над поступцима учења, као и разумијевање садржаја учења. Те одреднице активног учења, а посебно његове методе (Ivić i sar., 2001) чине га различитим од традиционалне наставе и учења.

Ученик у процесима активног учења у настави има власништво, самоконтролу и одговорност над процесом властитог учења. У процесима властитог учења стиче се и искуствена димензија која је препознатљива у властитом искуству учења (Kugiasoc, 1997), у које је укључена рефлексија која ствара смисао ономе што се доживљава у процесу активног учења (Watkins, et al., 2007). Рефлективни поступци (Бранковић и Перовић, 2018) у процесу активног учења (рефлексија прије акције, рефлексија у акцији, рефлексија након акције, рефлексија рефлексија) посебно су битни за доношење одлука о учењу (Milin, 2012) које „укључује потребу за учењем, начине учења, рефлексију и критичко мишљење о ономе што се учи“ (Бранковић, 2021: 16). За извођење таквих процеса активног учења („самоодлука за учење“ и „саморефлексија учења“) неопходно је формирати и посебне методичке компетенције, како оних који врше координацију (вођење и усмјеравање) процеса, тако и оних који активно уче. Методичке компетенције учитеља (координатора или водитеља учења) јесу мултифункционалан систем (теоријски конструкт), структурно уређен тако да га чини већи број практичних корака (поступака) у процесу активног учења. Класификација методичких поступака у процесима активног учења у настави још увијек није теоријско-методолошки осмишљена нити емпиријски истражена. У традиционалном учењу у настави (предавачко-приказивачка), методички поступци разврставају се у неколико група: а) планирање и припремање за наставу (наставни час), б) извођење наставног

часа и процеса учења (ток наставног часа), в) успостављање разредне атмосфере (дисциплина), г) оцјењивање ученичког напретка, и д) осврт и процјена властитог рада (Kuriacou, 1998). Методичка суштина активног учења у настави може се исказати класификацијом којом се поступци разврставају у три основна подручја: а) препаративни методички поступци, б) изведбено-акциони методички поступци и в) верификативни методички поступци.

У подручју препаративних методичких поступака, који се примјењују прије почетка процеса учења, релевантно је одређивање исхода учења, избор и планирање садржаја учења, те припрема за извођење непосредног процеса учења. Исходима учења одговара се (дефинише) шта би ученик требало „да зна, разумије или може да демонстрира на крају одређене јединице учења“ (Бранковић, 2009: 84). Те јединице учења различито се схватају и одређују на нивоима образовног програма, наставног предмета, тематске цјелине или наставне јединице. Дефинисање исхода учења јесте сложен футуролошки процес који обухвата више посебних методичких поступака: проучавање и разумијевање компетенција субјекта који ће учити, дефинисање општих исхода (предмет), посебних исхода (тематске цјелине) и појединачних исхода учења (наставна јединица). Између тако схваћених исхода постоје „хијерархијски односи“ утемељени на логичким односима између општих, посебних и појединачних исхода. Други методички поступци везани су за избор и планирање садржаја учења. Садржаји учења схваћени су у најширем значењу као „цјелокупно људско генерацијско искуство што га ваља пренијети на генерације које долазе и у том процесу оспособити за даље богаћење те залихе искуства“ (Stevanović, 1998: 100). Из такве „суме искуства“ и „принципа избора“ посебним мисаоним поступцима врши се избор садржаја примјерних могућности, потребама и интересовањима оних који уче. Планирање садржаја учења обухвата методичке поступке глобалног планирања (ниво програма – годишњи планови), тематских планова и планова за мање цјелине (наставне јединице).

Изведбено-акциони методички поступци испољавају се кроз оспособљеност за непосредну организацију наставног рада, примјену наставних метода, иновативних облика рада, наставних средстава и извора знања, као и оспособљености за подстицање (мотивацију) и активизацију ученика. Организација процеса активног учења и наставе

треба да буде складна, садржајна, логичка, психолошка, организациона и временска цјелина (Вилотијевић, 1999), заснована на интелектуално-комуникацијским процесима. Најпримјеренији поступци активног учења су проблемско (Бранковић, 1999) и стваралачко учење (Квашчев, 1978; Кнежевић, 1981; Бранковић, 2000). За разлику од других облика учења, у процесима активног учења доминантно се примјењују различити иновациони облици индивидуализације, у којима водитељ процеса учења има функцију савјетника, ментора и искуснијег сарадника. Средства активног учења, поред традиционалних (уџбеници, радне свеске, вјежбанке, енциклопедије), за нет-генерације су интернет и друге информационо-комуникационе технологије. Компетентан водитељ тог процеса примјењује различите облике мотивације, коју прате емоције, као и тежња да се савладају препреке које настају на путу до циља (Лакета и Василијевић, 2006).

Посебну групу чине верификативни методички поступци, у оквиру којих су најбитнији праћење активности ученика прије и у току наставног рада, као и оспособљеност за оцјењивање исхода процеса учења. Учитељ компетентан за разумијевање и извођење све три групе поступака у ствари је оспособљен за обављање суптилних улога учитеља (Day, 1999). Верификативни методички поступци у процесима активног учења садрже двије функционално повезане цјелине: а) рефлексивност процеса активног учења у образовању и настави, и б) утврђивање постигнућа активног учења и оцјењивање ученика. Учитељ је у активном учењу у настави „рефлексивни практичар“ који своју компетентност континуирано процјењује, евалуира и развија током цијеле професионалне каријере. У суштини, рефлексивност је сазнајни процес који обухвата „креативно мишљење, рефлексивно промишљање, контекстуално промишљање, истраживање властите праксе, професионално самосазнавање, трагање за различитим перспективама, смислену рефлексивност, рефлексивна питања“ (Бранковић, 2011: 157). Формирање компетентности учитеља за рефлексивност налази се на континууму процеса чији су антиподи „систематско самопосматрање“ и „акционо истраживање властитог искуства“, а ниво компетентности конкретног учитеља „између“ тих антипода.

Евалуација постигнућа и оцјењивање ученика у савременој дидактичко-методичкој литератури термилолошки се одређује као провјеравање и вредновање резултата наставе (Stevanović, 1998), вредновање

наставног рада (Vilotijević, 1999), евалуација (Bognar i Matijević, 2005), провјеравање и оцјењивање (Лакета и Василијевић, 2006) или праћење, вредновање и процјена учинковитости одгојно-образовног рада (Vrgoč i Mužić, 1999). Различитост у терминолошкој сфери само је исказ битних разлика у поимању суштине и немогућности прецизног исказивања битних одредница тих процеса. Терминолошко-семантички увид у дидактичко-методичку литературу показује да би активном учењу у настави примјерено терминолошко рјешење било евалуација постигнућа процеса активног учења у настави и оцјењивање ученика. Будући учитељи компетентност за ове методичке поступке стичу из литературе са традиционалним педагошким схватањима наставе и учења па се ови методички поступци свде само на оцјењивање знања ученика, најчешће исказано нумеричким оцјенама.

Стога све три групе методичких поступака (препаративни, изведено-акциони, верификативни) представљају и посебан изазов за студенте, будуће учитеље, који се кроз иницијално образовање, а посебно кроз професионални развој, формирају као „рефлексивни практичари“, компетентни да критички и самокритички преиспитују не само вриједности методичких поступака већ и укупност властитих методичких умјјећа (акциона компетентност), методичких знања, методичких увјерења, методичких способности и „методичких рефлексивности“.

Методолошки концепт истраживања

Компетенцијама се са психолошког аспекта придаје карактер особина личности за обављање професионалних улога које су, као и друге особине личности, мјерљиве (Greene, 1996). Методолошки концепт емпиријског истраживања заснива се на разради специфичног истраживачког процеса у чијој се основи налази концептуализација (Weinert, 2001) и операционализација. Речено методолошким језиком, мјерење компетенција је „сложен пут од концептуализације до операционализације компетенција наставника, односно пут од њиховог теоријског до емпиријског дефинисања“ (Бранковић и Партало, 2011б: 39). Теоријско дефинисање (концептуализација) подразумијевало је не само критичко разумијевање семантичких већ и других проблема (класификација, структурне компоненте, емпиријски модели). Методичка компетентност

као мултидимензионални конструкт јесте сложен методолошки проблем који је могуће емпиријски истраживати поливалентном (истовременост) примјеном опсервативних (посматрање, самопосматрање) и процјењивачких (самопроцјењивање) истраживачких техника. Методолошки концепт емпиријског истраживања чије резултате приказујемо у овом раду развијен је у оквиру реализације истраживачког пројекта о формирању и развијању професионалних компетенција учитеља.³ Концепт је разрађен на полазном методолошком сазнању да су методичке компетенције мјерљиве и да их је могуће мјерити примјеном технике самопроцјењивања, односно примјеном квантитативних истраживања. С обзиром на то да квантитативне студије увијек започињу одабиром теме или проблема истраживања (Halmi, 2001), и за ово истраживање изабран је проблем који је дефинисан као истраживање компетентности будућих учитеља за извођење методичких поступака у процесу активног учења у настави.

Циљ истраживања дефинисан је као утврђивање нивоа формираности компетенција за извођење методичких поступака, као и утврђивање веза и односа између поступака у сва три подручја методичких поступака. Из дефинисаних циљева изведене су двије истраживачке хипотезе: а) према процјенама учитеља препаративни, изведбено-акциони и верификативни методички поступци у процесима учења у настави су подједанко развијени, и б) постоји повезаност између методичких поступака у оквиру препаративних (дефинисање исхода учења, планирање садржаја учења, припремање за учење у настави), изведбено-акционих (организација учења, методе учења, иновациони облици, наставна средства, извори учења, мотивација и активизација) и верификативних (рефлексија процеса, оцјењивање знања ученика) методичких поступака учења у настави. Са методолошког аспекта, верификација наведеног хипотетичког концепта извршена је дескриптивном методом (survey истраживачки поступак) уз примјену посебно конструисаног инструмента УМКБУ (Упитник о методичким компетенцијама будућих учитеља). Упитник садржи пет питања анкетног типа и три подskalера са по 11 скала Ликертовог типа

³ Вишегодишњи истраживачки пројекат „Формирање и развијање компетенција учитеља“ реализује се у оквиру Филозофског факултета (Учитељски студиј) у Бањој Луци. У првом потпројекту завршено је истраживање о формираности професионалних компетенција студената завршне године (положени сви испити) учитељског студија.

које „покривају“ 11 методичких поступака у поступцима учења у настави. Ниво компетентности за сваки методички поступак будући учитељи процјењивали су на четворостепеној скали (потпуно се слажем, слажем се, не слажем се, уопште се не слажем).

Истраживање је реализовано на случајно изабраном узорку који су чинили студенти завршних година учитељских студија са Филозофског факултета у Бањој Луци, Педагошког факултета у Сомбору и Педагошког факултета у Бијељини. Истраживањем је обухваћено 126 студената (будући учитељи) који су одслушали предавања из свих наставних предмета завршне године студија. Статистичка обрада података извршена је у програму IBM SPSS Statistics 19. Примijeњене су мјере дескриптивне статистике, Пирсонов коефицијент корелације и мултипла регресиона анализа.

Резултати емпиријског истраживања и дискусија

С обзиром на то да се ради о студентима који завршавају учитељски студиј, али су им различита сједишта факултета (па и државе), примјеном дескриптивне статистике провјерено је да ли су одговори испитаника уједначени или постоје „екстремна“ одступања, те, истовремено, да ли постоје одступања у резултатима третираних поступака (варијабилни). Резултати су приказани у Табели 1.

Табела 1

Мјере дескриптивне статистике

	N	Min.	Max.	M	SD	Sk
Препаративни поступци	126	3	10	5,00	1,83	0,68
Изведбено-акциони поступци	126	5	15	7,78	2,65	0,76
Верификативни поступци	126	2	6	3,56	1,19	0,18

Напомене: *N*-број испитаника; *Min*-минимална вриједност; *Max*-максимална вриједност; *M*-аритметичка средина; *SD*-стандардна девијација; *Sk*-скјуниса

Из приложеног се читава да је у истраживању учествовало 126 испитаника. Вриједност одговора за препаративне поступке креће се између $Min. = 3$ и $Max. = 10$, при чему аритметичка средина износи $M = 5,00$. Добијене вриједности стандардне девијације $\sigma = 1,83$ и скјуниса

Sk. = 0,68 указују да нема екстремних одступања у одговорима испитаника у познавању препаративних поступака. Одређена одступања забиљежена су код изведбено-акционих поступака, али треба истаћи да је и већи број ајтема у упитнику третирао ове поступке. Скорови добијених одговора су у распону између Min. = 5 и Max. = 15, док аритметичка средина показује вриједност $M = 7,78$. Стандардна девијација одговора $\sigma = 2,65$ и скјуниса $Sk = 0,75$ објашњавају да ни овдје нема значајних одступања у одговорима испитаника. Код верификативних поступака, скорови одговора су у распону између Min. = 2 и Max. = 6, уз очитану аритметичку средину $M = 3,56$. Скјунис има вриједност $Sk = 0,18$ и показује доста уједначену дистрибуцију одговора. Овакав резултат указује на то да се прва истраживачка хипотеза може потврдити, што значи да нема разлика у нивоу компетентности између препаративних, изведбено-акционих и верификативних методичких поступака у процесима учења у настави.

Постојање повезаности између методичких поступака у оквиру препаративних (дефинисање исхода учења у настави, планирање садржаја за учење у настави и припремање за наставни рад), изведбено-акционих (организација учења, методе учења, иновативни облици рада, наставна средства, извори учења, мотивација и активизација) поступака учења и верификативних поступака (рефлексивност процеса учења и утврђивање постигнућа и оцјењивање ученика) у настави код будућих учитеља, анализирано је примјеном Пирсовновог коефицијента корелације, а добијене корелације приказане су у Табели 2. На тај начин провјеравана је друга хипотеза истраживања.

Табела 2

Корелације методичких поступака

	Препаративни поступци	Изведбено-акциони поступци	Верификативни поступци
Препаративни поступци	1		
Изведбено-акциони поступци	0,606**	1	
Верификативни поступци	0,602**	0,677**	1

* статистички значајно на нивоу 0,001

Постојање корелација између три групе поступака односи се на компетенцију коју условно можемо назвати оспособљеност за реализацију наставног процеса. Анализом резултата запажа се да између сваког од наведених поступака постоји значајна корелација. Евидентно је да су препаративни и изведбено-акциони поступци у корелацији која има вриједност $r = 0,606$ и статистички је значајна на нивоу $p < 0,001$. Овакав резултат могао се и очекивати, јер успјешно планирање и припремање за наставни рад детерминише и правилан избор и успјешну примјену наставних метода, облика, медија и сл., што је неопходно у току наставног процеса. Не може се предвидјети примјена одређене методе ако се она не познаје. Развој методичких компетенција и континуирано стручно усавршавање јесу стална активност учитеља. У једном истраживању забиљежено је да неке од особина личности учитеља остављају трага на школском постигнућу. Стога учитељи треба стално да брину о сопственом стручном усавршавању. Стални развој стручних, психолошко-педагошких и методичких компетенција, заједно са континуираним процесом рефлексije, побољшаће квалитет сопственог дидактичког рада, као и квалитет поучавања младих генерација (Blândul & Bradea, 2017). Препаративни поступци подразумијевају и праћење измјена наставних програма у реализацији наставе. Чињеница је да препаративни поступци одређују и квалитет верификативних поступака. То потврђује и добијена повезаност поступака анализираних у овом истраживању. Наиме, корелације између препаративних и верификативних поступака имају вриједност $r = 0,602$ и статистички су значајне на нивоу $p < 0,001$. Овај податак само потврђује промишљање да познавање планирања наставе, дефинисање циља наставног часа као одреднице која усмјерава ток наставне дјелатности, и непосредно припремање за наставу условљава и познавање верификативних поступака у наставној пракси. У складу са наведеним јесте и корелација између изведбено-акционих и верификативних поступака. И овдје постоји висока корелација, $r = 0,677$ на нивоу статистичке значајности $p < 0,001$. Постојање корелације се претпоставило с обзиром на то да верификативни поступци у настави слиједе након изведбено-акционих, те представљају јединствену цјелину чије смо познавање и анализирали. Представљени резултати захтијевају детаљнију анализу, па се приступило и мултиплој регресионој анализи, а резултате смо приказали у сљедећим табелама.

Табела 3

Мултипла корелација између варијабли у регресионом моделу

Модел	R	R ²	R ² _{cor.}	SEE
1	0,721	0,520	0,512	1,851

Напомене: R-коэффициент мултипле корелације, R²-коэффициент детерминације, R²_{cor.}-кориговани коэффициент детерминације (предикторске варијабле: верификативни методички поступци, препаративни поступци; критеријумска варијабла: изведбено-акциони поступци); SEE-стандардна грешка регресије.

Имајући у виду да изведбено-акциони методички поступци не могу реализовати без истовременог познавања препаративних и верификативних, обраду података радили смо тако што смо верификативне и препаративне поступке уврстили као предикторске варијабле, а изведбено-акционе као критеријумску варијаблу. У табели 3 запажа се да мултипла корелација ових варијабли износи $R = 0,721$. Даље се читава да је $R^2 = 0,520$, односно $R^2_{cor.} = 0,512$, из чега се извлачи закључак да ове двије предикторске варијабле објашњавају око 51 процента варијансе наведене критеријумске варијабле.

Табела 4

Анализа варијансе посматраних варијабли и оспособљености за рад

Модел	SS	df	MS	F	p
Регресија	456,557	2	228,279	66,659	0,000
1 Резидуали	421,220	123	3,425		
Тотал	877,778	125			

Напомене: SS-сума квадрата, df-број слобода, MS-просјечни квадрати; F-тест значајности коэффицијента детерминације; p-ниво статистичке значајности.

Анализа података у табели 4 указује на постојање одговарајуће вриједности F индекса. Тачније, вриједност $F = 66,66$ статистички је значајна на нивоу $\text{Sig.} = 000$. Дакле, када се има у виду да је приказана F вриједност знатно испод 0,01, са сигурношћу се може тврдити да између верификативних, препаративних и изведбено-акционих методичких поступака заиста постоји линеарна повезаност. Сваки од ових поступака има своју улогу у процесу учења у наставном процесу будућих учитеља, па се и овим истраживањем констатује корелација третираних

методичких поступака и компетенција које се односе на оспособљеност за будући наставни рад.

Табела 5
Коефицијенти у регресионом моделу

Модел	B	SE	β	t	p
Константа	1,641	0,557		2,949	0,004
1 Препаративни поступци	0,451	0,113	0,312	3,987	0,000
Верификативни поступци	1,090	0,174	0,489	6,258	0,000

Напомене: B-нестандардизовани регресиони коефицијент, SE-стандардна грешка, β -стандардизовани бета коефицијент; t-тест значајности регресионих коефицијента; p-ниво статистичке значајности.

У табели 5 се читава да је код препаративних поступака $\beta = 0,312$ и да има мању вриједност у односу на верификативне поступке. Статистичку значајност овог податка налазимо у читаној вриједности $t = 3,99$ на нивоу статистичке значајности $\text{Sig} = 0,000$. Вриједност бета коефицијента за верификативне поступке читава се у односу $\beta = 0,489$. И овдје је забиљежено да се ради о статистички значајном омјеру, што потврђује читана t-вриједност, $t = 6,26$ на нивоу статистичке значајности $\text{Sig} = 0,000$. Добијене вриједности показују да су и једни и други методички поступци (препаративни и верификативни) значајни и на одређени начин детерминишу изведбено-акционе методичке поступке. Међутим, како је вриједност стандардизованог бета коефицијента приказаног у табели 4 већа код верификативних поступака, може се извести закључак да ови поступци имају већи значај за изведбено-акционе поступке. Вјероватни разлог за овакав резултат јесте у чињеници да препаративни поступци претходе реализацији наставног часа, односно подразмијевају активност планирања и припремања наставног процеса. Са друге стране, верификативни се надовезују на изведбено-акционе у самој реализацији наставног часа, што је у истраживању резултирало и већом вриједношћу бета коефицијента.

Дакле, компетенције учитеља за извођење методичких поступака могу се посматрати из различитих углова, односно могуће је подијелити их на одговарајуће цјелине или компоненте, али све оне заједно чине јединствену категорију. Истраживањем смо дошли до резултата

који показује да познавање препаративних, изведбено-акционих и верификативних методичких поступака има једнаку вриједност у смислу компетенција за извођење методичких поступака. У том смислу смо потврдили другу хипотезу истраживања, што значи да постоји повезаност између методичких поступака у оквиру препаративних (дефинисање исхода учења, планирање садржаја учења, припремање за учење у настави), изведбено-акционих (организација учења, методе учења, иновациони облици, наставна средства, извори учења, мотивација и активизација) и верификативних (рефлексија процеса, оцјењивање знања ученика) методичких поступака активног учења у настави.

Тумачење резултата истраживања указује на значај познавања методичких поступака за компетенције будућих учитеља. Слично наглашава и Глазунов (Glazunov, 2013) те издваја вјештине и професионалне квалитете који омогућавају да се ефикасно утиче на припремљеност студената за методичку компетентност за реализацију васпитно-образовних задатака. Неријетко се говори о општим, педагошким, дидактичким, психолошким и другим компетенцијама, али неприхватљиво је запоставити методичке компетенције. Расправљајући о образовању наставника и учитеља у европском концепту квалитета образовања заснованом на компетенцијама, Сучевић и сар. (2011) истичу нове улоге наставника, према којима је он сарадник у организацији активности које полазе од ученика. Наглашавају да је улога наставника да креира окружење за учење, отворену и подстицајну средину у којој ученици могу примијенити различите моделите учења. Оспособљеност за наставни рад представља посебну методичку компетенцију која у себи подразумева активност планирања и припремања за наставу, реализацију наставног часа и, коначно, верификацију успјешности наставног процеса. Ово би требало да буде уграђено и у курикулуме учитељских студијских програма, који „осим што описују начин дјеловања и доласка до одређеног циља, конкретно садрже и неколико основних етапа којима се постижу резултати у неком подручју рада. Основни процеси су планирање, организација, извођење и контрола“ (Раџић, 2013: 89). Компетенције учитеља огледају се у познавању планирања, организације и извођења, те контроли или верификацији наставног процеса, што се у овом истраживању наводи као компоненте методичких компетенција. Коначни резултат истраживања показује да будући учитељи разумију значај ових компетенција у свом оспособљавању за рад, те да

свака од њих, иако посматрана у дијеловима, чини јединствену цјелину без које нема успјешне реализације наставног процеса.

Закључни осврт

На теоријском нивоу активно учење постепено се конституише као савремена парадигма образовања и наставе. Такво (активно) учење у настави не представља само теоријски конструкт већ се и практично изводи помоћу посебног система методичких поступака. Методички поступци у процесу активног учења у настави могу се, као теоријска новина, груписати у три функционално повезане цјелине: препаративне, изведбено-акционе и верификационе. Компетентност за препаративне методичке поступке детерминисана је прецизношћу одређивање исхода учења, избора и планирања садржаја учења, те припрему за извођење непосредног процеса активног учења. Изведбено-акциони методички поступци изражавају ниво оспособљености за организацију и извођење непосредног процеса учења, примјену наставних метода, иновативних облика рада, наставних средстава и извора знања, као и оспособљеност за подстицање (мотивацију) и активизацију ученика у процесима учења. Трећу групу чине верификациони методички поступци, чијом се примјеном изражава оспособљеност учитеља за праћење активности ученика прије, у току и након процеса учења (рефлексија), као и оспособљеност учитеља за оцјењивање исхода процеса активног учења.

У истраживачкој емпирији мало је радова о компетентности учитеља, а скоро да и нема истраживања о методичким компетенцијама будућих учитеља. Заснивајући истраживачки нацрт на наведеној класификацији, у фокусу нашег истраживања налази се циљ који је дефинисан као утврђивање нивоа формираности компетенција за извођење методичких поступака активног учења у настави, као и утврђивање веза и односа између сва три подручја методичких поступака. Тако дефинисани циљеви омогућили су провјеру двије основне истраживачке хипотезе. Резултати истраживања потврдили су претпоставку да будући учитељи имају висок ниво компетентности за извођење методичких поступака те да нема значајних разлика у нивоу компетентности између препаративних, изведбено-акционих и верификационих методичких

поступака у процесима активног учења у настави. Исто тако, статистички је утврђено да постоји повезаност између методичких поступака у оквиру препаративних (дефинисање исхода учења, планирање садржаја учења, припремање за учење у настави), изведбено-акционих (организација учења, методе учења, иновативни облици, наставна средства, извори учења, мотивација и активизација) и верификационих (рефлексија процеса, оцјењивање знања ученика) методичких поступака учења у настави.

Резултати овог, као и других истраживања компетентности, индиректно указују на квалитет наставног процеса на учитељским студијама, али и на позицију појединих поступака у укупном систему методичких компетенција будућих учитеља. Новим компаративним истраживањем компетентности будућих учитеља и компетентности за методичке поступке учитеља са практичним искуствима цјеловитије би се омогућио увид у токове професионалног развоја учитеља

Литература

- Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, C. (1991). *Osnove didaktike. Školske novine*.
- Blândul, V. C., Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335–343. <https://oaji.net/articles/2017/457-1503750561.pdf>
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika. Školska knjiga*.
- Bratanić, M. (2003). Kompetencije visokoškolskog nastavnika. U: Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*, str. 262–267. HPKZ.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of lifelong Learning*. Falmer Press.
- Drew, V., & Mackie, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers pedagogy and practice. *The Curriculum Journal*, 22(4), 451–467. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627204>
- Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass.

- Glazunov, S. I. (2013). Ways to improve the methodical competence of teachers of physical education and special training. *Pedagogika, psihologija ta mediko-biologicni problemi fizicnogo viovanna i sportu*, 4, 8–11.
- Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Alineja.
- Halmi, A. (2001). *Metodologija istraživanja u socijalnom radu*. Alineja.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave 2*. Institut za psihologiju.
- Kane, L. (2007). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungender Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Heft 40.21, 51–67. <https://doi.org/10.25656/01:2740>
- Key competences for life-long learning – European Reference Framework (2007). <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. U: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.). *Didaktičke teorije* (str. 13–32). Educa.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Nelson Thornes.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential Teaching Skills*. Stanley Thornes.
- Laneve, C. (1999). *Il tirocinio e le professioni educative*. Pensa Multimedia.
- Michelini, M. (2003). *Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli insegnanti*. Concured.
- Milin, V. (2012). Povezanost koncepcije aktivnog učenja i savremenih shvatanja razgovora u nastavi. *Pedagogija*, 1(67), str. 31–42.
- Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 12(2): 47–54. <https://hrcak.srce.hr/file/40234>
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2001). *Competences professionnelles privilegies dans les stages et en video-formation*. De Boeck.
- Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme*, 1(6). Sveučilište VERN.

- Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. R&S.
- Sučević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola, 1*(25), str. 11–23. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. <https://hrcak.srce.hr/71621>
- Vrgoč, H., Mužić, V. (1999). Praćenje, vrednovanje i prosudba učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada, u: Mijatović, A. (Ur.) *Osnove suvremene pedagogije* (str. 561–577). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge University Press.
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. Sage.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification: In: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ed.). *Defining and Selecting of Key Competencies*. Hogrefe & Huber.
- Бранковић, Д. (1999). Интерактивно учење у проблемској настави. *Интерактивно учење* (стр. 109–131). Министарство просвјете Републике Српске.
- Бранковић, Д. (2000). Интерактивно учење у стваралачкој настави. *Интерактивно учење II* (стр. 95–130). Министарство просвјете Републике Српске.
- Бранковић, Д. (2009). Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања. *Образовање и усавршавање наставника* (стр. 79–88). Учитељски факултет у Ужицу.
- Бранковић, Д. (2011). Рефлексивно учење у развоју професионалних компетенција наставника. *Годишњак за 2010 год.* (стр. 149–164). Српска академија образовања.
- Бранковић, Д. (2021). Активно учење – парадигма савременог образовања и наставе. *Бања Лука: Наша школа, 1*(26), стр. 9–32. <https://doi.org/10.7251/NSK2101009B>
- Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011а). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. У: К. Шпијуновић (Ур.) *Настава и учење: стање и проблеми* (стр. 39-50). Учитељски факултет у Ужицу.

- Бранковић, Д., Партало Д. (2011б). Методолошки приступи истраживању компетенција наставника. *Радови*, 15, стр. 23–43. Филозофски факултет у Бањој Луци.
- Бранковић, Д., Перовић, Д. (2018). Рефлексија у искуственом учењу, образовању и истраживању. *Педагогија*, 1, стр. 7–30. Форум педагога. <http://www.forumpedagoga.rs/wp-content/uploads/2018/08/Pedagogija%20broj%201%20za%202018.%20pdf.pdf>
- Бранковић, Д., Поповић, Д. (2018). Професионалне компетенције наставника разредне наставе. *Наша школа*, 1, 7–26. <https://doi.org/10.7251/NSK1801007B>
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3 – Организација наставе*. Учитељски факултет у Београду.
- Квашчев, Р. (1978). *Моделирање процеса учења*. Просвета.
- Кнежевић, В. (1981). *Модел учења и наставе*. Просвета.
- Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Учитељски факултет у Ужицу.

Slavisa Jenjic, Drago Brankovic

COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR GRADE TEACHERS
FOR APPLICATION OF METHODOLOGICAL
PROCEDURES IN ACTIVE
LEARNING PROCESS IN TEACHING

Summary

Over the past two decades, educators have focused on complex issues of forming and developing competences of teachers for the activities entailed by processes of education and moral education. Apart from general competences, teachers' colleges' curricula define professional (pedagogical, psychological, didactic, and methodological) ones, as well as those relating to particular teaching subjects. The paper presents recent theoretical-methodological findings on forming methodological competences and the results of an empirical research into competences of future junior grade teachers for application of methodological procedures in an active learning process in teaching. With regard to the latter, the goals defined are determination of the extent to which competences for application of methodological procedures are formed and determination of mutual relations of the said procedures in three areas of methodological procedures. The research is conducted on the sample of 126 teachers' college final year students from the cities of Banja Luka, Bijeljina (Bosnia and Herzegovina), and Sombor (Republic of Serbia). According to the results, future junior grade students display a high level of formed methodological competences (first hypothesis), and there is a significant relationship between preparatory, performance-action, and verifying methodological procedures (second hypothesis). Finally, the research points to the necessity of reviewing current teachers' colleges' curricula..

Key words: *methodological competences, preparatory procedures, performance-action procedures, verifying procedures, reflective practitioner.*

Славиша Йенич, Драго Бранкович

КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСТУПКОВ В ПРОЦЕССАХ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Резюме

В фокусе интересов современных педагогов на протяжении первых десятилетий текущего века находятся сложные проблемы формирования и развития компетенций учителей в реализации воспитательно-образовательного процесса. Педагогические куррикулумные парадигмы, кроме общих, определяют и профессиональные (педагогические, психологические, дидактические, методические, предметно-профессиональные) компетенции. В данной статье показаны новые теоретическо-методологические знания о формировании методических компетенций и результаты эмпирического исследования компетентности будущих учителей в контексте реализации методических поступков в процессе активного обучения. Следовательно, целью реализованного исследования было утвердить уровень сформированности компетенций в контексте реализации методических поступков, а также определить корреляцию и отношение между поступками в рамках трех сфер поступков. Исследование охватило 126 студентов факультетов начального образования (окончивших учебу в последнем семестре) из Баня-Луки, Сомбора и Биелины. Результаты показывают уровень сформированности методических компетенций в конце учебы. Согласно результатам исследования будущие учителя имеют (первая гипотеза) высокий уровень сформированности методических компетенций, а также существует (вторая гипотеза) значительная связь между подготовительными, исполнительными и верификативными методическими поступками. Исследование показало потребность и возможности пересматривания существующих педагогических куррикулумов.

Ключевые слова: методические компетенции, подготовительные поступки, исполнительные поступки, верификативные поступки, рефлексивный практик.