

## КОМПЕТЕНТНОСТ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗА САДРЖАЈЕ УЧЕЊА У НАСТАВНИМ ПРЕДМЕТИМА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ<sup>1</sup>

Драго Бранковић<sup>2</sup>  
Славиша Јењић<sup>3</sup>

### Резиме

У савременој педагошкој и методичкој литератури посљедњих деценија воде се научнокритичке расправе о формирању и развијању (идентификација и класификација) опитних професионалних компетенција наставника. У мањем броју радова објављене су и расправе о компетенцијама које се формирају у оквиру курикулума мултидисциплинарног учитељског студија. У овом раду презентована су новија теоријска сазнања о методичким компетенцијама и резултати емпиријског истраживања о компетентности будућих учитеља за садржаје учења у разредној настави. Емпиријско истраживање проведено је на узорку од 101 студента учитељских студија (Бања Лука, Бијељина, Београд, Нови Пазар, Вршац). Истраживање је проведено електронским путем (креиран је онлајн упитник). Циљ истраживања дефинисан је као сагледавање самопројена студената о њиховој компетентности за садржаје учења (програмски садржаји) у разредној настави основне школе. Резултати истраживања показују да постоје разлике у познавању садржаја учења, да не постоји статистичка значајност између успеха у средњој школи и познавања садржаја учења, али да постоји значајна веза између година студија и познавања садржаја учења у разредној настави.

**Кључне ријечи:** методичке компетенције, плурализам компетенција, методички поступци, мјеродавност учитеља, садржаји учења.

- 1 Рад представља уводно излагање на научно-стручној конференцији *Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности*, одржаној 23. септембра 2022. године на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци.
- 2 Драго Бранковић је професор емеритус и академик, Академија наука и умјетности Републике Српске. Електронска адреса: drago.brankovic.anurs@gmail.com
- 3 Славиша Јењић је доктор педагошких наука и ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Електронска адреса: slavisa.jenjic@ff.unibl.org

## Теоријске основе методичких компетенција

Методичке компетенције у професионалном развоју учитеља нису биле у фокусу интересовања савремених педагога нити методичара. Умјесто о методичким, расправе су најчешће вођене о општим, педагошким, психолошким и дидактичким компетенцијама. Не спорећи потребу за тим компетенцијама у професионалној каријери учитеља и њихов значај (Day, 1999), посебан значај и практичне вриједности имају методичке компетенције. Прва фаза у професионалном развоју термилошки се одређује као иницијално професионално образовање. У суштини процеса иницијалног образовања налази се формирање компетенција кроз стицање академских и искуствених знања, примјену (провјеру) стечених знања у пракси, рефлексiju вриједности знања и праксе те формирање професионалне компетентности (Wallace, 1991). У тим процесима методичке компетенције представљају крајњи циљ и исходе учитељских студија (Бранковић и Јењић, 2021). Теоријске основе методичких компетенција учитеља темеље се на савременим функцијама учитеља, које већи број педагога разврстава у шест парадигми: а) учитељ као агент рефлексije, б) учитељ као образован стручњак, в) учитељ као вјешт стручњак, г) учитељ као разредни глумац, д) учитељ као друштвени агент и ђ) учитељ као цјеложивотни ученик (Raquay & Wagner, 2001). Методичке компетенције схваћене у ужем контексту, као *умијеће извођења васпитно-образованог рада у настави*, постају све више „жариште промишљања и конструкције иницијалног и професионалног развоја“ (Uzelac, 2002: 63), који започиње у иницијалном образовању, а завршава на крају учитељске каријере (Бранковић, 2019).

Расправе о учитељској професији као мултидисциплинарној професији (Weinert, 2001) и о компетенцијама учитеља обиљежене су већим бројем термилошко-семантичких проблема (Бранковић и Партало, 2011а). Тако се у савременој педагошкој литератури користе чак три групе основних термина: а) педагошке-психолошке компетенције (обухватају наставу, формално и неформално образовање и учење), б) дидактичке компетенције учитеља (општа теоријска питања наставног и процеса учења), в) методичке компетенције (мјеродавност учитеља у извођењу свих видова учења у већем броју веома различитих наставних предмета). Поред те три основне групе, у употреби су и изведени

термини (педагошко-дидактичко-методичке компетенције; дидактичко-методичке компетенције; стручно-методичке компетенције; методичко-акционе компетенције; компетенције предметних дидактика). Термиолошки неспоразуми последица су различитости у поимању методика (Jelavić, 2018) и њихове позиције у систему педагошких или матичних научних дисциплина. Термиолошко рјешење „методичке компетенције“ изведено је из термина „методика наставе“ (уз назив наставног предмета) и сагласно је са одређењем методика као педагошких научних дисциплина.

Сложенији од термиолошких јесу проблеми дефинисања методичких компетенција учитеља. Појмовно одређење компетенција (Weinert, 2001) утемељено је на теоријском концепту компетенција према којем се оне схватају као *мјеродавност* или *призната стручност* (Bratanić, 2003). Посматрано са структурног аспекта, компетенције чине функционалан систем четири конституенте: *знања, способности, вјештине и ставови* (Бранковић и Партало, 2011а). Постоје и друга схватања структурних конституенти компетенција, као што су она која су представљена у европској образовној политици према којој се компетенције дефинишу као трансферабилни, мултифункционални *пакет знања, вјештина и ставова* потребних свим особама за лично остварење и развој, инклузију и запошљавање (Key Competencies for Lifelong Learning – A European Framework, 2006). С обзиром на то да „пакети“ термиолошки нису примјерени педагогији, поједини аутори умјето тог термина компетенције одређују као „функционално интегрисане цјелине знања, вјештина, вриједности и ставова“ (Hebib & Ovesni, 2019: 51). У савременој литератури доста често се јавља и једноставније схватање, према којем компетенције чине три димензије: а) мултикултурална димензија – усвојена знања, б) искуствена димензија – развијене вјештине, и в) рефлексивна димензија – способност промишљања о искуству (Laneve, 1999; Michelini, 2003; Бранковић, 2011б; Бранковић и Поповић, 2018). У нешто сложенијим дефиницијама компетенције одређују као „динамичку комбинацију знања, разумијевања, вјештина, способности и вриједности“ (Tancig, 2006: 19), а постоји и схватање према којем компетенције чине когнитивне способности и вјештине схваћене као професионална знања, лична увјерења, системи вриједности и мотивациона усмјерења (Keuffer, 2010). У поменутиим дефиницијама недостају и одреднице које би допуниле одређења која

се односе на потребну „мјеродавност“ усмјерену ка индивидуалним потребама дјетета, начине његовог учења, његову процјену властитог успјеха, као и посљедице за властити развој (Šagud, 2006; Andrić, 2015). Свакако да се и методичке компетенције, као и опште компетенције, могу схватати и као „пакети“, „интегрисане цјелине“, „димензије“ или „капацитети“. Са семантичког, али и структурног приступа може се, у виду синтезе, извести цјеловитије синтетично одређење, према којем методичке компетенције представљају динамичан и функционалан систем знања (предметно-стручна знања, педагошка знања, психолошка знања, методичка знања), умијења (акциона компетентност – извођења методичких поступака), ставова (увјерења) о вриједностима методичких поступака, рефлексије (знања, умијења, ставова и искуства) и способности (диспозиционе основе) за професионални рад са дјецом и одраслима (Florić-Knežević, 2004; Rinaldi, 1995; Гојков, 2012; Бранковић и Перовић, 2018). У односу на представљене, теоријску новину свакако чине дефиниције у којима су димензије означене као *способност* (општа диспозиција) или капацитет који дјелује на понашање, индивидуални и социјални развој (Гојков, 2006) и *рефлексија*, као „сложен мисаони поступак који почива на сазнајним и самосвјесним активностима“ (Бранковић и Перовић, 2018: 10). У таквом схватању компетенција (знања – умијења – увјерења – способност – рефлексија) могуће је сагледати односе са осталим професионалним компетенцијама и компетенцијама за цјеложивотно учење (Бранковић и Партало, 2012) што је за будуће учитеље и њихов професионални развој од пресудне важности (Vizek-Vidović, 2009).

Стога се методичке компетенције, као крајњи исход учитељског студија, могу разумјети као мултифункционалан систем (теоријски конструкт) методичких поступака и садржаја учења (знања из предметних дисциплина). Темељне методичке (наставне) поступке могуће је разврстати у пет група (Kurić, 1998) или, што је примјереније, у три основна подручја: препаративне, изведбено-акционе и верификативне (Бранковић и Јењић, 2021). Компетентност учитеља у *препаративним поступцима* (прво подручје) укључује поступке мјеродавности дефинисања циљева и задатака (исхода) конкретног наставног рада (предмет, тема, јединица), избор и планирање наставних садржаја, и припрему за практично извођење наставног рада. *Изведбено-акциони методички поступци* (друго подручје) обухватају оспособљеност за непосредну

организацију наставног рада, примјену наставних метода, иновативних облика рада, наставних средстава и извора знања, као и оспособљеност за подстицање (мотивацију) и активизацију ученика. Посебно (треће) подручје чине *верификативни методички поступци* у оквиру којих су најбитнији праћење активности ученика прије и у току наставног рада, као и оспособљеност за оцјењивање исхода наставног процеса. Стога сва три подручја методичких поступака представљају суштину иницијалног образовања означену као компетентност будућих учитеља као „рефлексивних практичара“.

За разлику од других професија, формирање методичких компетенција будућих учитеља темељи се и на још једној конституенти – на знањима из одређених научно-предметних дисциплина. Та конституента (предметно-стручна знања) чини битну садржину курикулума учитељских студија. Критичка анализа студијских програма учитељских студија показује да уже стручне наставно-научне, наставно-умјетничке и здравствено-физичке дисциплине чине двије трећине студијских програма. Будући учитељи у току студија стичу знања из научних (српски језик и књижевност, математика, историја, географија, биологија, информатика), умјетничких (ликовна култура, музичка култура) и физичко-здравствених дисциплина (физичко васпитање, физичка култура), без којих није могуће формирати и развијати методичке компетенције. Основни теоријско-методолошки проблем компетентности за садржаје учења јесте недостатак *стандарда компетентности* учитеља за садржаје из појединих научних, умјетничких и физичко-здравствених дисциплина, поједностављено речено – који ниво знања из тих дисциплина учитељ треба да има да би могао методички компетентно изводити процес учења из појединих предмета у разредној настави. Око тог проблема постоји неколико различитих схватања: прво, учитељ мора познавати садржаје на нивоу наставних програма тих предмета у разредној настави, друго: учитељ треба да познаје садржаје за један степен виши од нивоа разреда у којем дјеца уче садржаје (ниво знања предметне наставе основне школе), треће, учитељ треба да посједује знања из тих предмета на средњошколском нивоу (гимназија) и четврто, учитељ мора познавати садржаје учења на факултетском нивоу, који одређује професор универзитета (мој предмет, мој уџбеник) који изводи наставни процес из тих предмета на учитељским студијама (Српски језик, Математика, Историја, Географија, Ликовна култура, Музичка култура, Физичко и здравствено васпитање).

Суптилни процес формирања и развијања методичких компетенција на вишем метанивоу обухвата методичке поступке, садржаје учења и методичку праксу (опсервативну и самосталну) у школама. У суштини, ријеч је о континуираном процесу процјењивања вриједности методичких поступака, садржаја учења и различитих нивоа рефлексивности (рефлексивности прије акције, рефлексивности у акцији, рефлексивности после акције, рефлексивности рефлексивности). На процес формирања таквог нивоа компетентности утиче већи број фактора, од којих су посебно значајни године студија и успјех из тих дисциплина (наставни предмети) у средњој школи.

На теоријској равни посебно је битно схватање према којем постоји, и код учитеља, као и код још једног броја професија, *плурализам и различитост методичких (професионалних) компетенција*, које је, са методолошког аспекта, могуће и оправдано емпиријски истраживати као манифестне и/или латентне структуре (способности) исказане као мјеродавности учитеља у вођењу процеса учења у настави и образовању.

## Методолошки концепт емпиријског истраживања

Циљ овог емпиријско-неексперименталног истраживања дефинисан је као сагледавање самопроцјена студената учитељских студија о њиховој компетентности за садржаје учења у наставним предметима разредне наставе, са два истраживачка задатка:

а) утврдити да ли и на ком нивоу постоји корелација између компетентности будућих учитеља за садржаје учења између пет наставних предмета (Српски језик, Математика, Музичка култура, Ликовна култура, Природа и друштво) у разредној настави;

б) сагледати корелацијске везе између самопроцијењене компетентности будућих учитеља за садржаје учења у разредној настави, године студија и успјеха испитаника у средњој школи.

Истраживање је проведено дескриптивном методом у оквиру које је примијењена техника самопроцјењивања са посебно конструисаним истраживачким инструментом (СКСУ). Инструмент је примијењен на онлајн платформи. Сагледаване су независне варијабле (година студирања, општи успјех из средње школе) и зависне варијабле

(познавање садржаја учења из Српског језика, Математике, Музичке културе, Ликовне културе и Природе и друштва). Испитаници су исказивали своје ставове (самопроцјена) о компетентности за садржаје учења на скали од 1 до 4 (1 – не посједујем основна знања из ове програмске области; 2 – стекао/-ла сам скромна знања; 3 – не познајем у потпуности садржаје учења и 4 – стекао/-ла сам цјеловита/потпуна знања о садржајима учења). За сваки наставни предмет дефинисано је четири или пет програмских области: а) Српски језик (почетно читање и писање, садржаји из књижевности, говорна култура и писмено изражавање, граматичко-правописни садржаји, садржаји из области филма и позоришта); б) Математика (скупови и операције са скуповима, природни бројеви и операције са бројевима, геометријски садржаји, мјере и мјерење); в) Музичка култура (извођење музике – пјевање, извођење музике – свирање, слушање музике, музичко стваралаштво, музичко описмењавање); г) Ликовна култура (сликарски материјали и технике, вајање, примијењена умјетност, преобликовање материјала и предмета њиховим спајањем); и д) Природа и друштво (оријентација у природи, картографско описмењавање, дјелатност људи – привреда, садржаји о прошлости, екологија). Поузданост инструмента утврђена је израчунавањем Кронбах алфа коефицијента, чија је висока вриједност ( $\alpha = .939$ ) омогућила поуздану интерпретацију и закључивање. Популацију су чинили студенти основних (додипломских) студија на студијским програмима учитељских студија из Бање Луке, Бијељине, Београда, Новог Пазара и Вршца. Узорак истраживања садржавао је 101 испитаника. Испитаници су били студенти различитих година студија који су доброволно учествовали у истраживању. Студенти друге године студија представљају најмањи дио узорка (укупно 12 студената или 11,9%). Највише је студената треће године, укупно 46 или у процентима 45,5%. Студенти четврте године су такође учествовали у истраживању, те су анкетни упитник попунила 22 испитаника четврте године или 21,8% испитаника. Нешто мањи број, 21 или 20,8% испитаника, били су апсолвенти учитељских студија.

Истраживање је реализовано у току мјесеца јуна 2022. године. У статистичкој обради података коришћене су мјере дескриптивне статистике (аритметичка средина, медијан, мод, стандардна девијација, скјунис и куртозис), фреквенције, Пирсонов коефицијент корелације и мултипла регресиона анализа.



## Резултати емпиријског истраживања

Како је први задатак истраживања утврдити да ли и на ком нивоу постоји корелација између компетентности будућих учитеља за садржаје учења између пет наставних предмета (Српски језик, Математика, Музичка култура, Ликовна култура, Природа и друштво) у разредној настави, приказани су резултати који описују тражене корелације. У табели 1 приказане су вриједности Пирсоновог коефицијента корелације између наведених варијабли.

Табела 1:

*Корелације скорова зависних варијабли*

	Српски језик	Математика	Музичка култура	Ликовна култура	Природа и друштво	Укупно
Српски језик	1					
Математика	0,556**	1				
Музичка култура	0,633**	0,432**	1			
Ликовна култура	0,572**	0,408**	0,540**	1		
Природа и друштво	0,624**	0,360**	0,507**	0,587**	1	
Укупно	0,838**	0,680**	0,788**	0,819**	0,792**	1

\*\* Корелације статистички значајне на нивоу  $p = 0,001$

У статистичкој обради података обрађен је скор компетентности за учење свих наставних предмета појединачно, а затим је добијен и укупни скор за учење садржаја свих наставних предмета. Корелативна веза постоји између компетентности за учење свих наставних предмета, као и између укупног скорa и скорова појединачних предмета. Из табеле 1 може се прочитати да постоје корелације између компетентности будућих учитеља за садржаје учења између свих пет третираних наставних предмета. Корелације имају високу статистичку вриједност и свака је



статистички значајна на нивоу  $p = 0,00$ . Стога исте нећемо појединачно анализирати, али има смисла тумачити вриједност највеће и најмање корелације. Наиме, највећа корелација забиљежена је у компетенцијама које се односе на учење садржаја Српског језика и Музичке културе  $r = 0,63$  на статистичком нивоу  $p = 0,00$ . Разлоге оваквог резултата налазимо у чињеници да се поједине наставне јединице из Српског језика и Музичке културе могу интегративно обрађивати, а посебно се издвајају бројне пјесмице које се уче у ова два наставна предмета. Музичко стваралаштво у Музичкој култури такође се може доводити у везу са говорном културом и писменим изражавањем у настави Српског језика. Супротно од овог резултата, најнижа вриједност корелације је између скорa компетентности за учење садржаја наставе Природе и друштва и Математике. Корелација има вриједност  $r = 0,36$  на нивоу  $p = 0,00$ . Ово је интересантан резултат истраживања ако се има у виду чињеница да постоје садржаји учења који су блиски за ова два предмета. Ипак, сигурно постоје и садржаји учења у настави Природе и друштва који немају много заједничког са садржајима учења Математике. Између осталих, то су садржаји обухваћени у истраживању, као што су садржаји учења о прошлости, дјелатност људи – привреда, или екологија.

Посматрају ли се корелативне везе између скорова компетенција сваког појединачног наставног предмета и укупног скорa компетентности учитеља за садржаје учења уочава се највећа вриједност корелације Српског језика и укупног скорa компетентности. Вриједност корелације износи  $r = 0,89$  и статистички је значајна на нивоу  $p = 0,00$ . Ово наводи на закључак да познавање садржаја учења Српског језика повећава компетентност за учење већине осталих наставних предмета, и да постоји више предметних цјелина у различитим наставним предметима које су блиске садржајима Српског језика. То није случај са садржајима учења из Математике. Вјероватно је то разлог за најнижу добијену корелацију између компетентности за учење садржаја наставе Математике и добијеног укупног скорa осталих наставних предмета. Ова корелација има вриједност  $r = 0,68$  и статистички је значајна на нивоу  $p = 0,00$ , што значи да познавање садржаја учења Математике у разредној настави мање утиче на укупне компетенције учитеља за садржаје учења осталих наставних предмета. Наставни садржаји као што су скупови, природни бројеви, аритметички садржаји и слично не доприносе повећању компетенција за учење других наставних предмета, као што је случај са наставом Српског

језика. Може се очекивати да се садржаји учења Математике више доводе у везу са наставним предметима у предметној настави, као што су, нпр., Физика, Хемија, Географија итд. Налази овог истраживања не говоре да не постоји повезаност између компетентности за учење садржаја Математике и компетентности за учење осталих наставних садржаја, напротив, она је статистички значајна, али има мању повезаност са садржајима наставе осталих предмета.

Други истраживачки задатак јесте сагледати корелацијске везе између самопроцијењене компетентности будућих учитеља за садржаје учења у разредној настави, године студија и успјеха испитаника у средњој школи. Са циљем да се ближе опишу резултати везани за овај истраживачки задатак, у табели 2 приказани су најважнији подаци који ће бити коришћени у тумачењу резултата. Због чињенице да су независне варијабле истраживања година коју испитаници похађају и њихов успјех из средње школе, а зависне варијабле добијени скорови компетентности за програмске садржаје учења, приказане су мјере дескриптивне статистике за ове варијабле.

Табела 2

*Мјере дескриптивне статистике за независне и зависне варијабле*

	Аритметичка средина	Медијан	Мод	Минимум	Максимум
Година студија	3,51	3,00	3	2	5
Успјех (средња школа)	4,52	5,00	5	4	5
Српски језик	3,25	3,40	3	2	4
Математика	3,26	3,50	4	1	4
Музичка култура	3,14	3,00	4	2	4
Ликовна култура	3,13	3,25	4	1	4
Природа и друштво	3,35	3,60	4	1	4
Укупно	3,22	3,27	4	1	4

У табели 2 читава се да је у истраживању учествовао 101 испитаник, али да за поједине ајтеме везане за садржаје наставних предмета

нису сви испитаници дали одговоре. Из тог разлога се у одређеним ставкама претходне табеле појављује мањи број испитаника од стварног броја. Међутим, и такви резултати могу се интерпретирати.

Посматра ли се година студија испитаника, примјећује се да је аритметичка средина  $M = 3,51$ . У истраживању су учествовали студенти друге, треће и четврте године, као и апсолвенти, те се може закључити да је „просјечна година студија испитаника“ између треће и четврте године. Вриједност мода  $Mod = 3$  показује да је највише испитаника у категорији студената треће године. Подаци у табели означени као минимум и максимум јасно показују да су испитани студенти од друге године до студената који су имали статус апсолвента. Код друге третиране независне варијабле – успјех из средње школе, може се запазити да је просјечна оцјена завршене школе  $M = 4,52$ .

Самопроцјена испитаника је да најбоље познају програмске садржаје за наставу Природе и друштва. На скали од 1 до 4 (ближе описаној у методолошком концепту истраживања) израчуната је аритметичка средина одговора  $M = 3,35$ , при чему и медијан има веома високу вриједност  $Md = 3,60$ . Налази истраживања показују да је познавање програмских садржаја из Математике на другом мјесту – овдје је аритметичка средина одговора  $M = 3,26$ , а истовремено је средња вриједност одговора  $Md = 3,50$ . Студенти даље процјењују да након Математике најбоље познају програмске садржаје из наставе Српског језика. У овој варијабли је незнатно мања вриједност аритметичке средине  $M = 3,25$ , док је вриједност медијана  $Md = 3,40$ . Овдје се даље може констатовати да аритметичке средине програмских садржаја Математике и Српског језика имају доста уједначене скорове, што наводи на закључак да се ради о самопроцјени приближно истог познавања наставних садржаја. Како су се уједначили одговори о познавању програмских садржаја Математике и Српског језика, тако су се, што је интересантно, груписали скорови Ликовне културе и Музичке културе. Аритметичка средина одговора за Музичку културу износи  $M = 3,14$ , са вриједношћу медијане  $Md = 3,00$ . За нијансу је аритметичка средина одговора за Ликовну културу нижа,  $M = 3,13$ , али је већа добијена вриједност  $Md = 3,25$ .

Укупни скор (свих наставних предмета) аритметичких средина о процјени будућих учитеља за познавање програмских (наставних) садржаја има вриједност  $M = 3,22$ , при чему је доста уједначена и вриједност медијане  $Md = 3,27$ . У табели се могу прочитати и други интересантни подаци, али исте нисмо даље интерпретирали.

Добијене резултате анализирали смо и мултиплом регресионом анализом. У наставку ће бити приказани резултати ове анализе. Као зависна варијабла постављен је укупни скор познавања наставних садржаја, а предикторске варијабле су успјех из средње школе и година студија. У табели 3 читава се да коефицијент корелације предиктора износи  $R = 0,328$ , што значи да међу њима постоји одговарајућа повезаност. Вриједност  $R^2 = 0,107$  мања је од стандардизованог, који износи  $R^2 = 0,087$ , што показује да предикторске варијабле објашњавају 8,7% укупног познавања програмских садржаја наставних предмета. Ово може звучати скромно, али ово је и други показатељ. Наиме, на познавање садржаја наставних предмета мање утиче успјех из средње школе и година студија, а много више остале активности током студија (предавања, вјежбе, семинарски радови, студентска пракса...).

Табела 3

*Мултипла регресиона анализа*

Модел	R	R <sup>2</sup>	Прилагођени R <sup>2</sup>	Пројена стандардне грешке
1	0,328 <sup>a</sup>	0,107	0,087	2,676

а. Предиктори: (константа), Успјех\_СШ\_нумерички, Година\_студија\_нумерички

У табели 4 читава се да је вриједност F-коефицијента статистички значајна на нивоу  $p = 0,008$  при чему је  $F = 5,169$ . Добијени резултат потврђује да је корелација између укупног скорa познавања програмских садржаја наставних предмета, успјеха из средње школе и године студирања статистички значајна.

Табела 4:

*ANOVA*

Модел	Збир квадрата	Df	Средина квадрата	F	Sig.
Регресија	74,049	2	37,024	5,169	0,008 <sup>b</sup>
1 Резидуал	616,036	86	7,163		
Укупно	690,084	88			

а. Зависна варијабла: Скор укупно

б. Предикторске варијабле, Успјех СШ, Година студија

Интересантни резултати истраживања читавају се у табели 5, која приказује регресиону анализу гдје су као зависне варијабле постављени укупни скорови познавања наставних садржаја третираних наставних предмета, а предикторске варијабле јесу а) година студија коју испитаници тренутно похађају и б) општи успјех из средње школе. Представљен је регресиони модел који такође потврђује да нема статистичке значајности између успјеха у средњој школи и познавања програмских садржаја наставних предмета, али да је година студија статистички значајна када се посматра познавање садржаја учења третираних наставних предмета.

Табела 5

*Регресиона анализа познавања програмских садржаја са општим успјехом у средњој школи и годином студија*

Варијабла	Регресиони модел			Стандардизовани коефицијент		
	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> (стандар.)	$\beta$	t	p
Српски Језик	0,319	0,102	0,083	а) 0,152	<b>2,532</b>	0,013
				б) 0,226	1,964	0,052
Математика	0,224	0,050	0,030	а) 0,213	<b>2,125</b>	0,036
				б) 0,062	0,618	0,538
Музичка култура	0,142	0,020	-0,001	а) 0,073	1,360	0,177
				б) 0,138	0,229	0,820
Ликовна Култура	0,428	0,183	0,167	а) 0,428	<b>4,656</b>	0,000
				б) 0,009	0,102	0,919
Природа и друштво	0,332	0,110	0,091	а) 0,325	<b>3,322</b>	0,001
				б) -0,074	-0,753	0,453

а) Година студија

б) Успјех из средње школе

Налази истраживања показују да за познавање наставних садржаја наставе Српског језика статистички значајну улогу има година студија, гдје је  $t = 2,532$  статистички значајно на нивоу  $p = 0,013$ . То значи да студенти старијих година студија имају бољу самопроцјену познавања

ових наставних садржаја. У истој табели читава се тенденција да је за познавање наставних и програмских садржаја Српског језика значајан и успјех из средње школе. Наиме, израчуната вриједност  $t = 1,964$  има граничну вриједност статистичке значајности  $p = 0,052$ , што би се истовремено могло сматрати и статистички значајним податком, посебно ако би узорак истраживања био већи. Код осталих наставних предмета, као што се види у табели, успјех из средње школе не може се сматрати статистички значајним за самопроцјену познавања наставних садржаја. Овакав резултат могао се и очекивати из разлога што су наставу Српског језика студенти имали током више година средње школе, а што није случај са осталим наставним предметима. Посматра ли се самопроцјена познавања садржаја наставе Математике, уочава се да и овдје студенти виших година студија боље познају наставне садржаје. Читава се вриједност корелације  $t = 2,125$ , која је статистички значајна на нивоу  $p = 0,036$ . Може се тврдити да су студенти учитељских студија током студирања стекли адекватна знања неопходна за реализацију почетне наставе Математике у разредној настави.

За наставу Музичке културе, односно познавање садржаја овог наставног предмета, није статистички значајан успјех из средње школе, али ни година студија. Разлоге можемо тражити у чињеници да студенти од самог почетка студирања имају одређене предмете који се односе на познавање садржаја Музичке културе, односно садржаје Музичке културе студенти обрађују већ у првој и другој години студија, тако да су њихова знања уједначена са знањима студената старијих година. Међутим, изузетно је значајна веза између година студија и познавања садржаја наставе Ликовне културе. Корелација има вриједност  $t = 4,656$  и статистички је значајна на нивоу  $p = 0,00$ . Ово показује да током четворогодишњег студија студенти стичу неопходне компетенције за реализацију наставе Ликовне културе и да током студија упознају програмске садржаје овог наставног предмета. И, коначно, постоји повезаност између познавања наставних садржаја Природе и друштва и године студирања. Овдје се читава вриједност  $t = 3,322$ , што је статистички значајно на нивоу  $p = 0,001$ . Дакле, студенти старијих година боље процјењују познавање наставних садржаја Природе и друштва те су тиме и њихове компетенције за реализацију наставе овог наставног предмета веће. Успјех из средње школе не може се довести у везу са познавањем наставних садржаја Природе и друштва.

## Закључна дискусија

Методичке компетенције учитеља, сврстане у три категорије – препаративне, изведбено-акционе и верификативне – играју значајну улогу у организацији и реализацији наставног часа сваког наставног предмета (Бранковић и Јењић, 2021). Међутим, поред методичких компетенција, за учитеље су важне и педагошке, дидактичке, психолошке и друге. Али учитељ, поред тога, да би био успјешан у наставном раду, мора да познаје програмске садржаје свих наставних предмета. С тим у вези, у реализованом истраживању сагледана је самопроцјена студената о познавању програмских садржаја наставних предмета. Притом је констатовано да студенти процјењују да имају највећа знања из садржаја наставе Природе и друштва, што се може посматрати у контексту интердисциплинарности садржаја овог наставног предмета. Затим слиједи програмски садржаји Математике и Српског језика, те након тога и Ликовне и Музичке културе. Притом се може закључити да се одговори студената крећу између варијабли „не познајем у потпуности наведене садржаје“ и „стекао/-ла сам цјеловита/потпуна знања о овој области“. Овдје треба истаћи да су у истраживању, између осталих, учествовали и студенти друге и треће године, те је сигурно да ће савладати још много програмских садржаја до окончања студија. Такво познавање програмских садржаја указује на чињеницу да су студенти по завршетку студија компетентни за реализацију наставног процеса. У истраживању се запажа да постоји повезаност између познавања програмских садржаја код свих наставних предмета. Конкретније речено, познавање садржаја једног предмета позитивно утиче на познавање садржаја другог (осталих) предмета. Очигледно је да постоји трансфер знања у разумијевању програмских садржаја.

На крају се може закључити да на компетентност будућих учитеља за познавање већине програмских садржаја није значајан успјех из средње школе, изузев садржаја наставе Српског језика. Код овог предмета постоји одређена корелација са успјехом из средње школе, а то је последица вишегодишњег учења овог наставног предмета у току основног и средњег васпитања. За познавање већине наставних – програмских садржаја значајна је година студија коју похађају студенти. Наиме, студенти старијих година и апсолвенти боље познају садржаје учења наставних предмета у разредној настави основне школе. На тај начин



свједочимо да студенти из године у годину студирања више овладавају програмским садржајима и тиме стичу веће компетенције за наставни рад.

## Литература

- Anđić, D. (2015). Doprinosi razvoju kompetencija učitelja osnovnih škola u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. *Napredak*, 156 (IV), str. 367–383. <https://hrcak.srce.hr/166200>
- Бранковић, Д., Партало, Д. (2011а). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. У Зборнику радова: *Настава и учење (стање и перспективе)*, (стр. 39–50). Учитељски факултет у Ужицу.
- Бранковић, Д. (2011б). Рефлексивно учење у развоју професионалних компетенција наставника. *Годишњак за 2010 год. (стр. 149–164)*. Српска академија образовања.
- Бранковић, Д. (2019). Теорије и модели професионалног развијања наставника. У *Бањалучки новембарски сусрети*, стр. 319–338. Филозофски факултет у Бањој Луци.
- Бранковић, Д., и Јењић, С. (2021). Методичке компетенције – релевантан циљ и исход школовања будућих учитеља. У Зборнику са научног скупа: *Наука и стварност*. стр. 255–273. (<https://ff.ues.rs.ba/wp-content/uploads/2017/09/Nauka-i-stvarnost-2021-final-zastampu.pdf>)
- Бранковић, Д., и Партало, Д. (2012). Компетенције за цјеложивотно учење у контексту друштва знања. У *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације*, стр. 43–55. Филозофски факултет у Бањој Луци.
- Бранковић, Д., и Перовић, Д. (2018). Рефлексија у искуственом учењу, образовању и истраживању. *Педагогија 1*, стр. 7–30. Форум педагога.
- Бранковић, Д., и Поповић, Д. (2018). Професионалне компетенције наставника разредне наставе. *Наша школа 1*, стр. 7–26. <https://doi.org/10.7251/NSK1801007B>
- Bratanić, M. (2003). Kompetencije visokoškolskog nastavnika. U Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*, str. 262–267.

- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge University Press.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S., & Salganik, L.H. (ed.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber.
- Vizek-Vidović V. (2009). Model razvijanja kurikulumuma usmjerenog na kompetencije. U *Planiranje kurikulumuma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, str. 15-64. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*. Visoka škola za vaspitače u Vršcu.
- Gojkov, G. (2012). Pedagoška praksa i razvoj kompetencija budućih učitelja. U *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenta budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji*, str. 13-51. Visoka škola za vaspitače u Vršcu.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of lifelong Learning*. Falmer Press.
- Jelavić, F. (2018). Šta metodika jest? *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXIV(2), 213–219. <https://doi.org/10.32903/zs.64.2.16>
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? *Helf* 40.21. *Verlag Barbara Budrich*, str. 51–67.
- Key competences for life-long learning European Reference Framework* (2006).
- Kyriacou, C. (1998). *Essential Teaching Skills*. Stanley Thornes.
- Laneve, C. (1999). *Il tirocinio e le professioni educative*. Pensa Multimedia.
- Michellini, M. (2003). *Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli insegnanti*. Concured.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2001). *Competences professionnelles privilegies dans les stages et en video-formation*. Bruxelles: De Boeck. <http://hdl.handle.net/2078.1/78347>
- Rinaldi, C. (1995). Staff Development in Reggio Emilia. In: Katz, L.G. Cesarone, B. (ed). *Reflections on the Reggio Emilia*.
- Tancig, S. (2006). Generične in predmetno-specifične kompetence v izobraževanju, Tancig, S., & Devjak, S. (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*, str.17-29. Pedagoška fakulteta u Ljubljani..

- Uzelac, V. (2002). *Stanje i vizija obrazovanja studenata učiteljskih škola/nastavničkih fakulteta za okoliš*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Florić-Knežević, O. (2004). *Novi pristup integraciji pedagogije esencije i pedagogije egzistencije iz diskursa pedagogije društva znanja*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Hebib, E., i Ovesni, K. (2019). Doprinos studija pedagogije razvoju profesionalnih kompetencija pedagoga – procena praktičara. *Andragoške studije, br. 2*, str. 47–67. <https://doi:10.5937/AndStud1902047H>
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.

## COMPETENCE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL JUNIOR GRADE TEACHERS AS REGARDS TEACHING CONTENTS IN RESPECTIVE TEACHING SUBJECTS

Drago Brankovic  
Slavisa Jenjic

### Abstract

*Across contemporary pedagogical and methodological literature, there have been numerous instances of critical discussion about formation and development (identification and classification) of general professional competences of teachers. The minority of these papers feature discussions about competences formed within the multidisciplinary teachers' college curriculum as well. This paper presents some recent theoretical findings on methodological competences and on results of empirical research on competences of future elementary school junior grade teachers as regards teaching contents in respective teaching subjects. The research has been conducted on the sample of 101 teachers' college students (Banja Luka, Bijeljina, Beograd, Novi Pazar, Vrsac) and in an online form, by means of a questionnaire. The goal of the research is a review of self-assessment accounts of students about their competences as regards teaching contents (designed by the curriculum) in elementary school junior class teaching. The results of the research show that there are differences in understanding the contents given and that there is no statistically significant difference between achievements in secondary school education and understanding of teaching contents, but that there is a significant connection between years of academic studies and understanding teaching contents in elementary school junior grade teaching.*

**Keywords:** *methodological competences, pluralism of competences, methodological procedures, teacher's competence, teaching contents.*

## КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Драго Бранкович  
Славиша Ењич

### *Резюме*

*В современной педагогической и методической литературе последних десятилетий ведутся научно-критические дискуссии о формировании и развитии (выявлении и классификации) общепрофессиональных компетенций педагогов. В меньшем количестве статей также были опубликованы обсуждения компетенций, которые формируются в рамках учебной программы междисциплинарного обучения учителей. В этой статье представлены новые теоретические знания о методических компетенциях и результаты эмпирических исследований компетентности будущих учителей в отношении содержания обучения в начальной школе. Эмпирическое исследование было проведено на выборке из 101 студента педагогических факультетов (Баня-Лука, Биелина, Белград, Нови-Пазар, Вршац). Опрос проводился в электронном виде (создана онлайн-анкета). Цель исследования была определена как рассмотрение самооценок учащихся об их компетентности в учебном содержании (программном содержании) в начальной школе. Результаты исследования показывают, что существуют различия в знании содержания обучения, что нет статистической значимости между успеваемостью в средней школе и знанием содержания обучения, но существует значительная связь между годами обучения и знанием содержания обучения в классе.*

**Ключевые слова:** *методические компетенции, плюрализм компетенций, методические процедуры, авторитет учителя, содержание обучения.*