

Владо Симеуновић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 006.44:371.214(497.6)  
Оригинални научни рад  
10.7251/NSK1401002S

## ПРОФЕСИОНАЛНИ СТАНДАРДИ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

**Апстракт:** Школовање наставничког кадра код нас траје углавном четири године. Још увијек су на прилично традиционалан начин структурирани наставни планови и програми који садрже релативно устаљен однос између општих и стручних предмета. Постоје покушаји да се истраже односи између онога што се учи на факултетима и компетенција учитеља неопходних за васпитно-образовну праксу. Код већине наших аутора преовладава схватање да треба преузети ставове Европске уније о неопходним компетенцијама за рад у настави, што се може сматрати оправданим с обзиром на интегративне токове. Ова расправа је покушај да се у припреми наставника за рад у савремено димензионисаном наставном процесу уважавају најмање два става, и то: – капацитет да се систематски процијене основна знања и професионална пракса појединаца на основу широког спектра критеријума који долазе из праксе и истраживања, и – критички сагледа приступ иновацијама и професионалном савршавању.

Намеће се потреба за усвајањем професионалних стандарда који би требало да представљају одраз квалитета, што подразумева све оно што наставници знају, разумију, у шта вјерују и шта су способни да раде као стручњаци у својој области. У том циљу смо извршили истраживање у коме су директори, педагози и ментори процијенивали компетенције учитеља у својим школама на основу упитника који је састављен по моделу који предлаже Европска комисија.

**Кључне ријечи:** образовни стандарди, компетенције, наставни процес.

### Увод

Европска унија је у својим стратешким документима које је димензионисала до 2020. године препознала кључну улогу образовања за бржи излазак из економске кризе, повећања запослености и квалитета социјалног

---

\* [vlado.simeunovic@gmail.com](mailto:vlado.simeunovic@gmail.com)

укључивања свих слојева друштва. У Босни и Херцеговини су донијети Стратешки правци развоја образовања са планом имплементације за период 2008 – 2015. године. У документу се наводи да на територији земље живи око 5% неписменог становништва, да 34,9% становника има само основну школу, средњу школу 49,7%, а високо образовање 4,3% становника. Подаци указују да је ниво образованости становништва још увијек нижи од европског просјека и да се у тој чињеници крију неки основни економски и друштвени проблеми. Један од драгоцјених података је да један учитељ ради са 17,2 ученика што даје могућност да се наставни процес реализује на релативно високом нивоу квалитета, али, са друге стране, говори и о високом нивоу трошкова. У овом тренутку обука наставника није стандардизована. Наставници нису системски лиценцирани, нити су развијени финансијски инструменти који би били у функцији подстицања унапређења квалитета њиховог рада на основу конкуренције.

Република Српска је донијела *Стратегију развоја образовања за период 2010 – 2014.*, у којој се наводи да је у овом периоду развоја Републике Српске образовање једини сигуран пут који води ка одрживом развоју и успјешној интеграцији у Европску унију и свјетске економске и цивилизацијске токове.

Међународна конкурентност обезбиједиће се, прије свега, путем комуникације и интеграције образовног кадра, ученика и студената, како са економски развијеним земљама западних култура, тако и са земљама транзиционих економија словенског културног наслеђа.

Од високог образовања се очекује да на овом путу заузме лидерску позицију, те да креира и води реформске процесе кроз цјелокупну институционалну структуру образовног система Републике Српске (*Стратегија развоја образовања РС за период 2010 – 2014*). Наведена визија се може остварити само ако се цјелокупни процес образовања посматра интегрално од предшколских установа до високог образовања, у сврху стварања друштва које учи. Како је тешко подијелити одређене развојне периоде у животу сваког човјека, тако је тешко посматрати поједине фазе образовања као издвојене цјелине. Човјек је јединствено биће које се рађа, развија, ради и усавршава. Социјално и укупно културно окружење детерминишу образовни систем који треба да има јединствену нит која се непрекидно провлачи од почетка организованог система учења до краја живота. Само такав приступ има дубоки смисао који ће допринијети укупном развоју сваког појединца, што ће се неминовно одразити на цјелокупни развој друштва, јер друштво је састављено од појединаца. Рад се претежно базира на једном сегменту образовања – основном образовању које представља полазну основу сваког другог учења. Наравно, кроз рад су освијетљени само поједини аспекти тог сложеног система са нагласком на стандардима и компетенцијама

који су неминовни оквир и полазна основа за један потпуно нови приступ организовању основног образовања. Можда су сазрели услови да се размишља о курикуларном приступу цјелокупном образовању?

### Основни проблеми у основном образовању

Неколико важних аспеката одсликавају стање у подручју основног образовања, и то:

- још увијек све становништво није обухваћено основним образовањем, а посебно рањиве и маргинализоване групе;
- стална депопулација која доводи до укидања појединих школа и отежава организовање процеса учења;
- недовољно јасан педагошки одговор у ком правцу даље развијати систем основног образовања посебно у руралним срединама;
- нису јасно разрађени стандарди у погледу знања ученика (Босна и Херцеговина није чланица ПИСА<sup>1</sup>, иако већина земаља у окружењу то јесте);
- без обзира на интерну валидацију још увијек нисмо сигурни колики је квалитет знања наших ученика у погледу три основне области: читања, математике и природних наука (то је једино могуће утврдити екстерном евалуацијом стандардизованим тестовима);
- Наставни план и програм за основну школу је претежно садржајно оријентисан, иако се назире покушај да се истакне значај циљева и исхода учења;
- код већине наставника постоји изражена научно-академска оријентација у погледу дефинисања циљева и задатака учења што неминовно води ка трансмисији знања, а не активном грађењу, у складу са могућностима и искуствима ученика;
- недовољно су развијене компетенције наставног кадра за примјену модерног концепта наставе/ учења и увођење наставних иновација;
- основне школе су још увијек помало усамљена острва у социјалном окружењу које је оријентисано на друге друштвене

---

<sup>1</sup>ПИСА је међународни програм процјене образовних постигнућа ученика (Programme for International Student Assessment). Овај програм иницирао је OECD, тј. Организација за европску сарадњу и развој (Organisation for Economic Co-operation and Development) 1997. године и представља договор, односно споразум, влада земаља чланица OECD-а да прате постигнућа ученика у оквиру заједничког међународног стандарда.

аспекте живота (није још формирана заједница која учи, са јасном улогом свих фактора у том значајном и непоновљивом процесу).

Стање у основном образовању је одраз стања у друштву, а проблеми су препознати и дефинисани у *Стратегији развоја образовања РС*, гдје се наводи да је нужно „подићи ниво квалитета образовања и побољшати исходе учења код ученика и студената, у првом реду кључне компетенције (способности читања, математичке способности и способности за природне науке); повећати учешће у образовању кроз обезбјеђење потпуног обухвата популације основним образовањем, повећавањем процента средњошколског образовања и учешћа у цјеложивотног учењу (Види: *Стратегија развоја образовања РС за период 2010 – 2014*, стр. 33).

### **Компетенције наставника стечене на студију и захтјеви савременог наставног процеса**

У најважнијим документима Европске уније (Европска комисија 2012а, 2012с) посебан значај се даје наставничкој професији. У документу се наводи „Европска комисија позива чланице да ревидирају и ојачају професионални профил свих образовних професија тиме што ће се ревидирати ефективност као и академски и педагошки квалитет почетног образовања наставника, уводећи кохерентне и адекватно финансиране/подржане системе регрутовања, одабира, увођење и професионални развој наставног особља на основу јасно дефинисаних компетенција потребних у свакој фази каријере наставника, посебно повећавајући дигиталне компетенције“ (Види: *European Commission. Supporting teacher competence development*, 2012с, стр. 5). Испуњавање оваквих услова подразумијева договор на нивоу образовног система о томе шта је потребно да би се могло говорити о квалитетним наставницима: какве компетенције (знања, способности, ставови) су им потребне, како оне треба да буду схваћене, описане и тумачене. Ово неминовно води ка успостављању политике и практичних упутстава која наставницима могу помоћи да компетенције стекну и развијају их током каријере.

У свим релевантним документима се истиче потреба да се јасно дефинише шта се од наставничког кадра очекује да зна и да буде способан да уради, јер само такви оквири наставничких компетенција могу бити основа за:

- дефинисање нивоа знања који наставници морају стећи на факултетима;
- дефинисање критеријума за запослење и одабир наставника,
- процјењивање потреба за стручним усавршавањем;

– стварање система за професионално усавршавање, који ће омогућити одржавање нивоа потребних компетенција у свим периодима професионалне службе и развоја.

Ови захтјеви су препознати и у стратешким документима Републике Српске, па се истиче сљедеће:

– компетентност образовног кадра је пресудан фактор за успјешност образовања и ниво знања и компетенција ученика и студената, те је потребно побољшати параметре кадровске структуре на ниво земаља у окружењу,

– за мјерење ове компетентности развијени су европски показатељи који ће се уградити у систем оцјењивања и сертификације просвјетног кадра, те у систем избора високошколског наставног кадра. Кроз развој властитог кадра смањиће се потреба ангажовања гостујућих наставника (Види: *Стратегија развоја образовања РС за период 2010 – 2014*, стр. 40).

### Однос професионалних стандарда и компетенција

У свијету се данас много говори о професионалним стандардима с намјером да се поставе оквири, довољно разумљиви и мјерљиви, помоћу којих је релативно лако утврдити постигнућа појединаца. С обзиром да се свијет све више глобализује, тежња је да се створе општеприхваћени стандарди на нивоу глобалног образовног система, уважавајући географске и културне посебности појединих региона и народа.

Наравно да је потребно направити разлику између способности наставника и професионалних стандарда. Професионални стандарди настоје да опишу оно у шта наставници вјерују, знају, разумију и способни су да раде као стручњаци у својој области (Види: Ingvarson, 1998).

У складу са претходном дефиницијом појављују се два погледа на стандарде у којима се они виде:

– као средство за описивање усаглашености теоријског модела са ситуацијом у пракси, и као

– мјерни алати – инструменти који пружају спецификације нивоа постигнућа.

Уколико би се професионални стандарди за наше наставнике заиста увели и ако би постојала јасна намјера да се примјењују, они би могли имати вишеструку намјену и то:

- *информативну*: могу се користити као сигнали који преносе информације о активностима наставника и понашању према различитим друштвеним групама;
- *смјернице*: као принципи који управљају активностима институционалних и професионалних заинтересованих страна;
- *модел*: као примјери који представљају идеале професионалног квалитета и праксе за наставнике, током различитих фаза у каријери;
- *управљање*: као јединствена мјерила за образовање наставника у њиховом професионалном развоју,
- *мониторинг*: правила помоћу којих се врши институционална провјера усклађености.

У политикама образовања се могу наћи два супротстављена приступа стандардима:

- бирократски, „технички“, приступ у сврху одговорности, фокусиран на мјерење, мониторинг, поређење и регулисање индивидуалног понашања;
- развојни приступ са дефинисаним способностима које показују ефикасност, наглашавајући више принципе и кодексе у васпитно-образовној пракси (Види: Biesta, 2009; 2010; 2011).

Оба приступа се могу срести у васпитно-образовним системима различитих земаља. У Сједињеним Америчким Државама је у једном периоду доминирао технички приступ, ради прагматистичког схватања процеса образовања, али су неки аутори (Apple, 2005; Sergiovanni, 2000) уочили овај проблем и навели да се ради о осиромашењу процеса образовања. У Великој Британији се наглашава да се претјераним инсистирањима на техничким аспектима стандарда смањују образовна и васпитна вриједност наставних садржаја и спутава изражавање ставова и личних квалитета наставника (Furlong et al., 2000; Hargreaves et al., 2001). Неки аутори (Hagger & McIntyre, 2006; Olssen et al., 2004) наводе да би инструменталистички приступ стандардима довео до развоја наставника као педагошких „техничара“ и тестера знања, а у други план ставио њихову улогу независних, критичких интелектуалаца и стваралаца знања који креативно реагују на наставне садржаје у складу са потребама и способностима ученика.

С обзиром да се у нашој васпитно-образовној пракси тек развијају образовни стандарди, требало би узети у обзир вишегодишња искуства других земаља и већ увелико дефинисана теоријска знања.

Поставља се питање како се утврђује ниво постигнутих стандарда.

На једној страни су постигнућа ученика, а на другој компетенције наставника. Квалитет наставничког кадра према многим истраживањима има висок утицај на успјех ученика. У саопштењу Европске комисије (Европска комисија, 2007) се наводи да је квалитет учитеља најзначајнији школски фактор који је повезан са ученичким постигнућима. У познатој студији *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Џон Хети (John Hattie) наводи „Учење подразумијева персонални пут за ученике и учитеље, иако постоје значајне сличности у тим путевима“ (Hattie, 2008, стр. 23). Свеобухватно су наведени резултати мета-анализе и утицаја појединих фактора на успјех ученика. У погледу доприноса наставника успјеху процеса учења посебно се издвајају:

- квалитет поучавања – онако како га ученици доживљавају;
- наставникова очекивања;
- наставникова визија динамике наставног процеса (поучавање, учење, вредновање), као и њихово мишљење о могућностима напредовања сваког ученика и вођењу процеса у складу са тим;
- отвореност наставника за промјене;
- клима у одјељењу – топли друштвени и емотивни односи у одјељењу у коме не само да се грешке толеришу, него су и добродошле;
- фокусирање наставника на јасно артикулисане критеријуме за успјех и постигнуће;
- подстицање сваког труда и напора,
- ангажовање свих ученика (Исто, стр. 34).

Улога наставника се стално мијења, те се од њих очекује да посједују квалитетна знања, вјештине, способности и сналажење у различитим околностима. Пред њих се поставља захтјев не само да оспособе ученике да стекну знања која су дефинисана стандардима, него да код њих развијају мишљење (креативност, критичко мишљење, рјешавање проблема, доношење одлука, учење учења). Савремени начин живота подразумијева и оспособљавање за коришћење савремених алата, укључујући информационе и комуникационе технологије као изворе знања. У васпитно-образовном процесу се намеће потреба за учењем одређених социјалних вјештина као што су учење за живот, учење за рад, лична и друштвена одговорност, оспособљавање за демократију и сл.

Европски синдикални одбор за образовање (ETUCE) у свом документу *Образовање учитеља у Европи (Teacher Education in Europe)* истиче да је квалитетан наставник онај који је способан да интегрише знања и управља сложеним процесом учења водећи рачуна о индивидуалним и групним

посебностима. Квалитетан наставник је способан да изгради концепт гдје се практична знања обогађују теоријским достигнућима уз стално критичко преиспитивање како властите праксе, тако и теоријских концепција, те стално иновирање процеса учења (ETUCE, 2008). У многим истраживањима се наводе чињенице које говоре да је достизање потребног нивоа квалитета рада учитеља разредне наставе релативно споро и захтијева бар три до пет година рада.

Шта се све данас подразумева под компетенцијама? Можда је једна од најбољих дефиниција она која компетенције описује као комбинацију знања, способности, разумијевања, вриједности, ставова и жеља које доводе до ефикасне људске активности у конкретном домену (Види: Deakin Crick, 2008). За наведену дефиницију смо се одлучили због чињенице да је производ промишљања и новог модела цјеложивотног учења састављеног од седам димензија под називом „ELLI“.

### Методологија истраживања

Након кратке анализе и дефинисања стандарда и компетенција наставника у Европској унији и још неким земљама, наметнуло се питање какво је стање у нашој васпитно-образовној пракси. Још увијек нису јасно дефинисани стандарди знања, вјештина, способности и ставова за наше учитеље у основном образовању. У *Стратегији развоја образовања Републике Српске* се истиче потреба за дефинисањем стандарда, као предуслова успјешног укључивања у европске реформе система образовања и достизање нивоа земаља у окружењу.

Како онда вреднујемо наше наставнике – учитеље?

- У педагошкој документацији се може препознати развојни приступ овом проблему;
- Послије прве године рада мишљење о успјешности приправника дају педагог, ментор и директор, након тога документација је много оскуднија без јасних критеријума вредновања успјешности;
- Анализом 160 докумената попуно је видљиво да се ради о описима са крајње уопштеним констатацијама;
- Може се, ипак, рећи да не постоје стандарди него само обрасци које треба попунити;
- Обрасце често попуњавају кандидати или друга неовлашћена лица.

Приликом утврђивања наставничких компетенција полази се од три различита аспекта и то: традиција која влада у одређеном васпитно-образовном систему, истраживања и процјењивања свих актера образовног процеса (школа, родитељи, факултети, дјеца и сл.). Мислимо да је оправдано размишљати о компетенцијама наставника као „динамичкој комбинацији



когнитивних и метакогнитивних вјештина“ (Gonzalez & Wagenaar, 2005), што подразумејева четири кључна аспекта учења и то: учење учења, учење да се зна, осјећа и дјелује у улози која му је повјерена (Види: Feiman-Nemser, 2008).

### Циљ истраживања

Циљ истраживања је да утврди како школа (директори, педагози, ментори) може да врши процјену компетенција наставника који имају између три и пет година радног стажа, а да се при томе примјењују стандарди које предлаже Европска унија.

### Хипотезе

У нашим основним школама могуће је уз адекватну обуку вредновати компетенције наставника уз примјену општеприхваћених стандарда.

X1: Претпоставља се да су директори, педагози и ментори оспособљени да успјешно вреднују учитеље у основној школи.

X2: Претпоставља се да не постоји значајна разлика у процјенама директора, педагога и ментора када су у питању компетенције наставника.

### Начин истраживања

Узорак истраживања чине по 40 директора, педагога и ментора у основним школама који су вршили процјене компетенција стотину шездесет професора разредне наставе (свако по четири).

Све испитиване варијабле су сврстане у три групе: знање и разумијевање, способности и на крају вјеровања, ставови, вриједности и посвећеност (Европска комисија, 2013). Европска комисија је предложила инвентар компетенција на основу сљедећих истраживања: Darling-Hammond & Bransford, 2005; Feiman-Nemser, 2001, 2008; Geijssel et al. 2009; González & Wagenaar, 2005; Hagger & McIntyre, 2006; Hatano & Oura, 2003; Kelly & Grenfell, 2004; Krauss et al., 2008; Mishra & Koehler, 2006; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008.

### Резултати и дискусија

На основу спроведеног анкетања дошло се до резултата који су представљени у Табели 1.

Табела 1. Адекватност компетенција у складу са успостављеним стандардима у образовању

Адекватност компетенција у складу са успостављеним стандардима у образовању						
ИСКАЗИ	ДИРЕКТОРИ Н-40		ПЕДАГОЗИ Н-40		МЕНТОРИ Н-40	
	М	SD	М	SD	М	SD
Познавање контекстуалних, институционалних и организационих аспеката политике образовања	3,31	0,83	3,45	0,67	3,41	0,73
Познавање циљева, задатака, исхода и контекста учења	4,21	0,24	4,34	0,18	4,41	0,33
Познавање и употреба наставних стратегија, облика, метода и поступака	4,11	0,32	4,16	0,37	4,23	0,19
Познавање процеса и динамике поучавања и учења	3,89	0,63	4,05	0,39	4,15	0,34
Познавање проблема инклузије и различитости и адекватна обученост за организовање процеса учења у складу са тим	4,01	0,54	4,22	0,37	4,17	0,40
Ефикасна употреба наставне технологије	4,41	0,29	4,54	0,17	4,62	0,19
Усклађивање процеса учења са индивидуалним карактеристикама и одликама појединих периода развоја	3,88	0,76	4,09	0,41	4,22	0,39
Познавање конативних димензија личности дјете (мотивација, интересовања, ставови) и прилагођавање процеса учења у складу са њим	3,94	0,81	4,23	0,37	4,34	0,36
Сарадња са колегама, родитељима и социјалним окружењем	4,25	0,31	4,38	0,43	4,52	0,38
Способност комуникације (друштвене и политичке интеракције са више образовних интересних група, учесника и контекста)	4,11	0,34	4,23	0,44	4,34	0,39
Рефлексивне и метакогнитивне способности за самостално учење	3,88	0,77	4,09	0,51	4,15	0,43
Могућност промјене, флексибилност, континуирано учење и професионално усавршавање, укључујући и истраживање	4,08	0,52	4,22	0,38	4,21	0,32
Посвећеност унапређењу учења свих ученика	4,35	0,57	4,48	0,47	4,56	0,23
Расположеност да се унаприједи демократски ставови и праксе ученика, као европских грађана	4,32	0,46	4,56	0,25	4,65	0,21

(укључујући уважавање различитости и мултикултуралност)						
Критички став према сопственом раду	4,22	0,44	4,42	0,34	4,45	0,33
Отвореност за тимски рад, сарадњу и стварање мреже у цјелокупном васпитно-образовном процесу	4,00	0,63	4,28	0,41	4,34	0,40
Осјећај сопствене ефикасности	4,11	0,65	4,24	0,49	4,19	0,51

У складу са постављеним хипотезама истраживања извршили смо анализу резултата истраживања. Резултати показују да су на скоро свим ајтемима ментори давали боље оцјене од директора и педагога. Ово указује да су ментори били директно инволвирани у све фазе рада учитеља и да познају све аспекте њиховог рада. Педагози су просјечно више вредновали рад учитеља него директори јер познају њихов рад кроз процесе планирања, контроле појединих часова, анализе педагошке документације и присуства приликом реализације појединих наставних активности. Наведене резултате смо тестирали хи-квадрат тестом и добили вриједност 24,56, што је значајно на нивоу 0,005. Разлике добијене тестирањем три групе са пет различитих тврђњи указују на неколико важних чињеница, и то:

- Понуђени упитник се треба разрађивати са индикаторима који би требало да буду квантитативно представљени;
- Директори, педагози и ментори различито перципирају рад учитеља, вјероватно због времена проведеног са њима и увида у поједине активности;
- Још увијек постоје неразумијевања у погледу појма стандарда и компетенција;
- Резултати који су постигнути на упитнику су још увијек ствар процјене и личних ставова појединих актера у процесу истраживања, те је нужно успостављање јасне процедуре праћења и евидентирања како би стандарди могли имати развојни карактер.

У кључном документу Европске уније који даје попис основних стандарда они су разврстани у три главне групе и то: знање и разумијевање, способности и природа (вјеровања, ставови, вриједности и посвећеност). Ајтем анализом смо утврдили да нема значајнијих разлика између ставова испитиваних група у односу на поједине групе ставова. Просјечно најбољи резултати постигнути су на варијаблама „посвећеност унапређењу учења свих ученика“, „познавање циљева, задатака, исхода и контекста учења“, „ефикасна употреба наставне технологије“, „расположеност да се унаприједи демократски ставови и праксе ученика, као европских грађана (укључујући уважавање различитости и мултикултуралност“. С обзиром да се ради о

релативно младим учитељима, за васпитно-образовну праксу добијени резултати су охрабрујући. Двије компетенције се директно односе на квалитет наставног процеса, а остале на разумијевање социјал-културног и друштвеног контекста у коме се организује процес учења. Добијени резултати потврђују ранија истраживања (Hattie, J., 2008; González & Wagenaar, 2005; Hagger & McIntyre, 2006).

### **Закључак**

Просперитет сваког друштва зависи од начина организовања и квалитета образовног система. Знање је постало главни ресурс човјечанства и услов његовог развоја и опстанка. Наведени постулати су препознати у посљедњим деценијама двадесетог вијека, а своју пуну афирмацију доживљавају у двадесет првом вијеку. Глобализација економског простора искључује било какву изолованост, а посебно изолованост осјетљивих система као што је образовање. Брзина којом се увећава знање је таквог карактера да изостанак било које информације доводи до неминовног заостајања у развоју. Европска унија која има интенцију стварања јединственог економског и културног простора предузима корака у смислу стварања регулаторног оквира који би омогућио свим земљама и народима благовремено укључивање у процес размјене информација како би се избјегло непотребно лутање и трагање својствено изолационизму. Двадесетак година се препознају јасне намјере да образовни систем у Европи постане окосница њеног развоја. Покренути су пројекти засновани на идеји цјеложивотног учења који обухватају све периоде људског живота. Један од најважнијих периода у човјековом развоју поклапа се са периодом основног образовања. Ако је учење покретач развоја сваког човјека, онда је потребно водити рачуна о свим факторима који на тај процес утичу.

У основном образовању је препозната посебна улога учитеља јер, према најновијим истраживањима, готово тридесет посто укупне варијансе која утиче на успјех у учењу се односи на квалитет система поучавања. С тим у вези, у многим земљама дефинисани су стандарди знања за основну школу, али и инвентар компетенција учитеља неопходан да се ти стандарди испуне. У нашим школама и поред усвојене Стратегије развоја, још увијек нису усвојени стандарди знања и инвентар неопходних компетенција. За тако нешто потребан је договор свих актера у образовном систему (министарства, школе, факултети, породица, друштвена заједница). Наше истраживање представља покушај да се школама приближе стандарди и компетенције на начин како су они представљени у развијеним земљама свијета. Добијени резултати показују да актери васпитно-образовног процеса препознају појмове и способни су да

их процјењују. На следећем нивоу, уз адекватна истраживања, потребна је даља операционализација предложених критеријума и довођење истих на ниво успјешног мјерења.

### Литература

- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33 – 46.
- Biesta, G. J. J. (2010). Learner, student, speaker. Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory* 42(4), 540 – 552.
- Biesta, G. J. J. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education* 30(2), 141 – 153.
- Бранковић, Д. (2009). Дефинисање компетенција наставника разредно-предметне наставе. *Нова школа*, бр. 7. Бијељина: Педагошки факултет.
- Влада РС (2009). *Стратегија развоја образовања РС за период 2010 – 2014*.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto & University of Groningen. Преузето 23. 3. 2012. са <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto & University of Groningen. Преузето 23. 3. 2012. са <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
- Deakin Crick, R., & Yu, G. (2008). The Effective Lifelong Learning Inventory (ELLI): is it valid and reliable as a measurement tool? *Education Research*, 50(4), 387–402.
- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper. Brussels.
- European Commission (2007). *Communication from the Commission to the European Parliament and Council: Improving the Quality of Teacher Education*. COM (2007) 392 final. Brussels, 3. 8. 2007.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document 538 final. Brussels.
- European Commission (2011a). Teachers' core competences: requirements and development. Author: Francesca Caena. *Literature review*. Brussels, April 2011.

- European Commission (2011b). Quality in teachers' continuing professional development. *Literature review*. Author: Francesca Caena. Brussels, June 2011.
- European Commission (2012a) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. COM (2012) 669/3.
- European Commission (2012b). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg, 20. 11. 2012. SWD (2012) 371 final.
- European Commission (2012c). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final.
- European Union (2006) *Key Competences for Lifelong Learning, a European Reference Framework*. Brussels, 2006.
- European Union (2009). Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (*Official Journal* 2009/C 302/04, 12. 12. 2009).
- Ingvarson, L. (1998). Professional standards: a challenge for the AATE? *English in Australia*, 122: 31 – 44.
- Koster, B. and Dengerink, J. J.(2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31:2, 135 – 149.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OECD (2011) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century - Lessons from around the world (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession)*.  
*OECD, Paper for the PISA Governing Board*.
- Pantić, N. (Ed.). (2008). *Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans*. Belgrade, Serbia: Centre for Education Policy. Преузето 23. марта 2012. [http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/izdanja/Tuning\\_Teacher\\_Education\\_Western\\_Balkans.pdf](http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/izdanja/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf) (pp. 36 – 38).
- Scheerens, J. (2007). *Conceptual framework for the development of the PISA 2009 context questionnaires and thematic reports*.
- Стратешки правци развоја образовања у Босни и Херцеговини са планом имплементације 2008–2015. *Службени гласник БиХ*, бр. 24/8.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за 21. вијек*. Бања Лука: ТТ Центар.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? In Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Educatuon. Enduring Questuons un Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.

- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers. *Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Maning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hattie, John A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.
- Hattie, John A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*.

Vlado Simeunović

## PROFESSIONAL STANDARDS AND COMPETENCES OF TEACHERS

### *Summary*

*In our country teaching staff education generally takes four years. Still, the curricula that contain relatively fixed relations between general and vocational subjects, are structured in a rather traditional way. There are attempts to explore the relation between what is taught at faculties and teacher competencies necessary for educational practice. Most of our authors think that the general views of the European Union on the necessary competencies for teaching, should be taken into consideration, which can be considered reasonable with regard to the process of integration. This paper is an attempt to explain that in preparing teachers to work in modern dimensioned educational process at least two attitudes must be appreciated. They are as follows:*

- *the capacity to systematically assess the basic knowledge and professional practice of individuals on the basis of a wide range of criteria that come from practice and research*
- *the capacity to critically examine approach to innovation and professional development.*

*There is a need for the adoption of professional standards which should reflect the quality. This means all that teachers know and understand, what they believe in and what they are able to work as experts in their field. For that purpose, we have conducted a survey in which the headmasters, teachers and mentors evaluated the competence of teachers in their schools on the basis of a questionnaire drawn up by the model proposed by the European Commission.*

**Key words:** *educational standards, competencies, learning process*