

Pregledni naučni rad  
UDK:371.13:371.213  
DOI:10.7251/ZND2501081B

## KOMPETENCIJE NEOPHODNE ZA USPJEŠAN RAD NASTAVNIKA RAZREDNO – PREDMETNE NASTAVE

*Doc.dr Mario Babić<sup>18</sup>*  
*Doktor pedagoških nauka*  
*Evropski univerzitet „Kallos“ Tuzla*

*Maja Babić*  
*Profesor njemačkog jezika i književnosti*  
*OŠ Stevan Nemanja, Dragaljevac Gornji, Bijeljina*

**Apstrakt:** *Ljudski resurs, tj. vaspitači, učitelji i nastavnici u obrazovnim ustanovama su zapravo ključni faktor uspješnosti svakog obrazovnog sistema. Kompetencije učitelja i nastavnika su posljednjih godina u fokusu interesovanja većeg broja pedagoga. Razlog aktuelnosti između ostalog, je složenost definisanja samog pojma, ali i sve više shvatanja kompetencija kao operacionalizacije ishoda učenja. Profesionalni razvoj učitelja i nastavnika zasnovan na cjeloživotnom učenju, (kompetencijama, osobinama ličnosti, motivaciji, interesovanjima, inoviranju znanja), doprinosi stvaranju profesionalnog identiteta ovih profesija. Upravo i cilj ovoga rada jeste da pored terminološkog predstavljanja pojma, uloge i značaja kompetencija ukažemo i na neke od ključnih kompetencija ovih profesija kako bi ukazali na značaj stručnog usavršavanja i daljeg permanenentnog rada nastavnika, a sve u cilju metodičkog profilisanja i povećanja efikasnosti u nastavnom procesu.*

**Ključne riječi:** *kompetencije, nastavnik, škola, stručno usavršavanje.*

### **Nove pedagoške paradigme u razvoju kompetencija**

Nije nova činjenica da čovjek uči tokom cijelog života u obrazovnim institucijama ili različitim socijalnim situacijama. Novost je da cjeloživotno učenje zauzima sve važnije mjesto u obrazovnim politikama, te iz tog razloga neophodno je posvetiti mnogo više pažnje njegovim kompetencijama ako želimo

---

<sup>18</sup> mrmariobabic@gmail.com

da kreiramo društvo znanja. Živimo u vremenu brzih ekonomskih, socijalnih i tehnoloških promjena, u kojem se javljaju stalni izazovi za novim pristupom obrazovanju i učenju. Nove tehnologije sve više utiču na obrazovanje, radna mjesta, profesije i vrste poslova. Granice znanja se svakodnevno pomjeraju i utiču na tranziciju društva u „društvo znanja“, u kojem postoji potreba za sticanjem i unapređenjem, znanja, vještina i sposobnosti tokom cijeloga života.

Tradicionalno stručno usavršavanje nastavnika uglavnom se svodi na pripremanje i pisanje tema o savjetodavnom radu sa roditeljima što nije naručito djelotvorno u jačanju i razvoju savjetodavno – pedagoških kompetencija nastavnika (vaspitača, stručnih radnika) (Jerković, 2013). Stručno usavršavanje nastavnika treba orijentisati i prilagoditi potrebama polaznika, ali u skladu sa potražnjom na tržištu rada, tj. potrebama institucija i korisnika iz tih institucija (Omerović, 2016).

U tekstu pod nazivom: „Definisanje kompetencija nastavnika razredno - predmetne nastave“, Branković detaljno objašnjava pojam kompetencija. On konstatuje da je termin kompetencija u našu pedagogiju uveden iz engleskog jezika (eng. competences), da se koristi u više značenja bez preciznih pojmovnih određenja i da u rječničko-enciklopedijskoj pedagoškoj literaturi skoro da i nema pojmovnog određenja kompetencija. Takođe, navodi da se u našem jeziku koriste dva termina koja su paralelno u upotrebi: kompetentnost i kompetencije i da se pored terminološke sličnosti oni ne mogu koristiti kao sinonimi. Naime, kompetencija kao širi pojmom od kompetentnosti označava cjelokupnost angažovanja da bi se ostvario određeni cilj, a terminom kompetentnost predstavlja formiranu osposobljenost (znanje i vještine) za obavljanje određenih poslova. Polaznu osnovu za njihovo definisanje Branković izvodi iz opšteg značenja pojma kompetencija kao „nadležnost, mjerodavnost, sposobnost“ i smatra da opšte značenje termina može biti osnov za promišljanje cjelovitog pojmovnog određenja termina, pri tom izdvaja shvatanja nekoliko poznatih svjetskih autora koji su u deskriptivne definicije ugrađivali strukturne konstrukte i isticali višedimenzionalnost kompetencija kao što je Roe (R. A. Roe) koji suštinu kompetencija svodi na „naučenu sposobnost da se neki zadatak, dužnost ili uloga adekvatno izvrši“. Suštinska odrednica takve definicije iskazuje shvatanje prema kojem su kompetencije „naučene sposobnosti“. Slično pojmovno određenje uz korištenje drugih termina Branković nalazi i kod autora koji kompetencije definišu kao „repertoare ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda“. Takođe smatra da bi se uslovno, moglo

zaključiti da „repertoari ponašanja“ imaju približno isto značenje „naučenih sposobnosti“, a „željeni rezultati“ značenje „zadatka, dužnosti ili uloga“. Znači, prema Brankoviću, kritička analiza navedenih pojmovnih određenja, bez obzira na terminološke i neke sadržinske razlike, pokazuje da se termin kompetencije može definisati pomoću tri konstrukta: a) znanja, b) vještina i v) mišljenja i stavova. Identifikovani konstrukti jasno ukazuju na potrebu napuštanja jednodimenzionalnog poimanja kompetencija kao enciklopedijskog znanja (Branković, 2011).

Dakle, znanja, vještine, mišljenja, uvjerenja sasvim su dovoljni za određivanja pojma kompetencija uopšte, ali i kao osnova za definisanje opštih i profesionalnih kompetencija vaspitača u penalnim ustanovama. Za određivanje kompetencija nastavnika pored pomenutih konstrukta, neophodno je uključiti i neke druge sposobnosti o kojima će biti riječi u narednim poglavljima, a sada spomenimo samo neke kao npr. sposobnost za kritičko i analitičko mišljenje, kreativnost, tolerantnost, sposobnosti za timski rad i samoinicijativnost.

Pored pojma kompetencije, potrebno je objasniti još dva, veoma slična pojma: pojam kompeticija i sposobnosti. „Pojam kompeticija potiče od latinske riječi *competitio* što znači takmičenje ili suparništvo“ (Pedagoški riječnik, 1967: 460). Suzić objašnjava kompeticiju kao kompetitivni sistem, koji ima za cilj da definiše lični socijalni rang, tj. odnos dominacije i submisivnosti, a bazira se na potrebi za dominacijom ili rezultira napuštanjem i traganjem za područjem u kojem je dominacija moguća (Suzić, 2003). Kompetencija zapravo predstavlja spoj individualnog i socijalnog, jer je zasnovana na ličnim resursima (znanje, vještine i stavovi) i resursima okruženja (odnosi, dokumenti, informacije), a koji se mobilizuju u svrhu postizanja boljeg radnog učinka.

“Pod pojmom kompetentnosti podrazumjeva se područje u kome neka osoba ima znanje i iskustvo, te je osposobljena i ovlaštena, da radi u tom području. Kompetentnost uključuje sposobnosti, znanje i vještine, kvalifikovanost i ključna je za uspješno prilagođavanje pojedinca” (Omerović, 2016: 121).

Suzić navodi da se pojam kompetencije u teoriji najčešće vezuju za ime Roberta Vajta (Robert White). „On polazi od postavke da je osnov motivacije čovjeka težnja organizma da stupi u interakciju sa okolinom. Čovjek ima potrebu da istražuje svoju okolinu, da efikasno djeluje, da ovlada okolinom, da bi proizveo promjene analogne svojim potrebama. Za razliku od bioloških motiva, motiv kompetencije nije tako snažan i može lako biti prekriven biološkim motivima. U

osnovi kompetencije je težnja ka djelotvornosti. Suzić, takođe navodi, da motiv kompetencije ima tri osnovna obilježja: pravac, selektivnost i trajanje i da može da slabi i jača“ (Suzić, 2001:299).

Iako se kompetencije često poistovjećuju sa kvalifikacijama (znanje + vještine), stvarna dimenzija kompetencija, po mnogim autorima, je mnogo šira i uključuje lične osobine, stavove, motive i vrijednosti koje nekoga rukovode u radu. Osim kvalifikacija, okruženje u kojem se djeluje ima veliki uticaj na definisanje ovog segmenta kompetencija. Za naše istraživanje jako su bitni stavovi, koje pojednostavljeno možemo shvatiti kao način ponašanja, koji odražava ono što neko misli ili osjeća. Kao što znamo, stavovi mogu uticati na ponašanje, ali i obratno, ponašanje može uticati na formiranje stavova. Stavovi se stiču učenjem (ili prihvatanjem stavova socijalne sredine u kojoj pojedinac živi i radi). Tako su npr. stavovi prema radu, vjeri, raznim nacionalnostima itd. rezultat učenja (vlastitog iskustva), ili prihvatanja stavova neke socijalne grupe. Međutim, u procesu formiranja stavova, pojedinac ih ne apsorpira pasivno, nego u skladu sa vlastitim potrebama i interesima. Takođe znamo, da se formirani stavovi vrlo teško mijenjaju. Osim stavova, okruženje u kojem se djeluje ima takođe veliki uticaj na definisanje ovog segmenta kompetencija. Kada govorimo o kompetencijama važno je poznavati i njihovu sadržinu. „Tako, profesionalne kompetencije, pored njihovog opšteg znanja, obuhvataju i sposobnost planiranja, sposobnost za rješavanje različitih problema, sposobnost za saradnički rad u realizaciji projekata, sposobnost za samovrednovanje i vrednovanje, kao i potrebu i spremnost za permanentnim stručnim usavršavanjem“ (Mikanović, 2012:97).

O kompetencijama se vode i međunarodne akademske diskusije. Te diskusije su daleko od diskusije sa potpunom saglasnošću. Postoji nekoliko suprotstavljenih mišljenja, kao npr. da je paradigma kompetencija eksplicitno ili implicitno u domenu bihevizma ili da se pojam kompetencija može koristiti isključivo kao instrumentalni koncept, uspostavljen u doba ekonomske globalizacije, te da je opasan za unutrašnje vrijednosti koje postoje u tradicionalnom obrazovanju. Kada se diskusija odvija na manje ili više čistom psihološkom nivou neke od ovih kritika, posebno filozofske, mogu biti opravdane. Međutim, ove kritike nisu dovoljne da bi se pojam kompetencija odbacio. Bihevizam definitivno nije jedina opcija za zasnivanje pojma kompetencija. One mogu biti interpretirane i sasvim drugačije, na osnovu potpuno različitih (filozofskih) stanovišta. Pojam kompetencija može se povezati sa starom dihotomijom znanja i djelovanja. U

obrazovanju je izuzetno važno da se stekne „znanje koje djeluje“, ne samo u instrumentalno-stručnom smislu (kao budući stručnjaci), već i u društveno-političkom smislu (kao građani). Argumentovanje protiv bihevizma i odbacivanje pojma kompetencija kao „korisnog koncepta“, može biti akademski zanimljiv poduhvat, ali je to konzervativan pokušaj, ako se posmatra iz perspektive filozofije obrazovanja. Kao što vidimo, iz većine razmatranja pod pojmom kompetencija, se najčešće podrazumijevaju znanja, vještine i sposobnosti, koje su bitne za svakog pojedinca, kako bi uspješno djelovao u društvenoj sredini. Tako možemo reći i za kompetencije vaspitača, da su to sistemi znanja, vještina, sposobnosti, ali i stavova ili uvjerenja neophodnih za uspješno djelovanje u specifičnoj društvenoj sredini (Dukić, 2017).

### **Klasifikacija kompetencija iz ugla metodike rada nastavnika**

Za različita područja djelovanja, postoje i različite vrste kompetencija. Navešćemo one o kojima se danas najčešće govori i koje su između ostalog i predmet interesovanja ovog rada - profesionalne kompetencije. Prema Jorgiću, „prikazati značenje termina profesionalne kompetencije znači razgraničiti pojam profesija od pojma kompetencija i dovesti ih u vezu integralnog značenja“ (Jorgić, 2008:133). Kao što smo vidjeli, terminološko-pojmovni problemi kompetencija su složeni, ali su i teorijsko-metodološki problemi utvrđivanja vrsta kompetencija i kriterijuma njihove klasifikacije još složeniji. „U naučnoj i stručnoj literaturi, te u mnogobrojnim dokumentima se spominju različite vrste kompetencija. Tako jedan od poznatih autora iz oblasti kompetencija Goleman (Daniel Goleman), posebnu pažnju posvećuje emocionalnim i socijalnim kompetencijama. Emocionalne kompetencije Goleman klasifikuje na sljedeći način: 1. samosvijest (svijest o unutarnjim stanjima, mogućnostima, izvorima i intuiciji), 2. samoregulacija (upravljanje vlastitim unutarnjim stanjima, impulsima i resursima), 3. motivacija (emocionalne tendencije koje vode cilju ili olakšavaju realizaciju ciljeva). Goleman je takođe izvršio i klasifikaciju socijalnih kompetencija koje razvrstava u dvije grupe: 1. empatiju (svijest o osjećanjima, potrebama i brigama drugih), 2. socijalne sposobnosti, adaptabilnost i pozitivni odgovori prema drugim“ (Branković, 2011:3). Jedan od ključnih pojmova koji je usko povezan sa kompetencijama jeste i profesija. „Profesija (lat.profesio – zanat, posao) je osposobljenost pojedinca za djelatnost koju obavlja prema društvenoj podjeli rada, kao i za radne zadatke koje obavlja u okviru određenog područja rada“ (Pedagoški leksikon, 1996: 410). U našem slučaju, profesija vaspitača u penalnim ustanovama, u kontekstu ove definicije,

značila bi osposobljenost pojedinca za radne zadatke koje obavlja u okviru vaspitno-prevaspitnog i obrazovnog rada sa osuđenim licima koja se nalaze na izdržavanju kazne u kazneno-popravnim, odnosno penalnim ustanovama. „Profesionalne kompetencije su sistemi znanja, vještina, sposobnosti i motivacionih dispozicija koji obezbjeđuju uspješnu realizaciju profesionalnih aktivnosti. Takođe, profesionalne kompetencije nastavnika, pa i vaspitača određene su djelatnošću i socijalno-interaktivnim procesom koji vodi“ (Bjekić, Zlatić, 2006: 472). Pored pojma profesija, često je u upotrebi i pojam struka. Tako, prema Jorgiću, može se generalizovati: „Profesionalne kompetencije su sistemi znanja i sposobnosti uspješnog djelovanja pojedinaca u okviru određene struke“ (Jorgić, 2008:114). I u dokumentu „Regionalno usaglašavanje kurikuluma – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja“, takođe se navodi definicija kompetencija i daje osnovna podjela, koju ćemo kratko prikazati. U dokumentu se navodi, da su kompetencije dinamična kombinacija znanja i njegove primjene, stavova i odgovornosti, koji opisuju ishode učenja obrazovnog programa. Cilj obrazovanja jeste da studente, putem obrazovnog procesa, dovede do toga da posjeduju određene kompetencije, znanja, vještine i sposobnosti. Takođe se govori o dvjema vrstama kompetencija: opštim ili generičkim i stručnim. Opšte kompetencije trebalo bi da posjeduju svi koji završe visoko obrazovanje bez obzira na oblast studija (kao npr. znanje stranog jezika, primjena znanja u praksi, elektronska pismenost). Stručne kompetencije identifikuju se za svaku struku ili oblast studija i u tom smislu one su uže. U kompetencijama, Kleut prepoznaje ishode učenja, koje definiše kao izjave o tome, šta se od učenika, odnosno studenta očekuje da zna, razumije i (ili) je sposoban da uradi po završetku procesa učenja. Ishode učenja razlikuje od ciljeva učenja, jer su usmjereni na dostignuća učenika/studenta, prije nego na opšte namjere nastavnika. Ishode učenja formuliše u vidu kompetencija (Kleut, 2006). Posebno ističemo važnost kompetencija, koje Suzić (Suzić, 2010) smatra ključnim kompetencijama ličnosti. To su: kognitivne, afektivne, socijalne i radno akcione kompetencije. Analizom ovih kompetencija, autor govori još o 28 kompetencija za XXI. vijek.

### **Ključne kompetencije u obrazovnim sistemima**

Poznato je da su evropski obrazovni sistemi veoma različiti i da je Evropska komisija osnovala radne grupe sastavljene od stručnjaka iz država članica, zemalja EFTE, zemalja kandidatkinja i evropskih institucija, da rade na utvrđivanju mjera za provođenje ciljeva Radnog programa “Obrazovanje i

izobrazba 2010". Radna grupa koja je osnovana za ključne kompetencije, završila je 2004. godine dokument „Evropski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje“ sa svrhom podrške nacionalnim obrazovnim politikama u reformama kurikuluma i uspješnog ugrađivanja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (kurikulum zasnovan na kompetencijama, novi oblici dodiplomskog i stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, novi oblici ocjenjivanja učeničkih postignuća, primjereno oblikovanje udžbenika). U različitostima obrazovnih sistema trebalo je osigurati jednakost šansi za uspješan radni život i kompetentno uključivanje u društveni život. Iako su evropski obrazovni sistemi veoma različiti, prepoznato je osam ključnih kompetencija kao minimum zajedničkog standarda u svim obrazovnim sistemima, koji bi građanima omogućio jednake šanse za: 1. lično ostvarenje i razvoj kroz život - što znači omogućiti ljudima ostvarenje individualnih ciljeva u životu, vođenih ličnim interesovanjima, aspiracijama i željom da se učenje nastavi cijelog života; 2. aktivno građanstvo i inkluzija – omogućiti svakome da učestvuje u društvu kao aktivni građanin; 3. mogućnost zaposlenja – kapacitet svake osobe da nađe pristojan posao na tržištu rada (Suzić, 2010). Imajući na umu terminološke i lingvističke teškoće, na koje nailazimo čitajući različite međunarodne dokumente, postaje jasno da „Evropski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje“ daje pregled neophodnih kompetencija, koji treba da se adaptira, specifičnim, kulturološkim, lingvističkim i socijalnim okolnostima. Iz analize navedenih dokumenata moguće je prihvatiti sljedeću definiciju kao najsveobuhvatniju: „Ključne kompetencije predstavljaju transferabilni, multifunkcionalni paket znanja, vještina i stavova koje su svima neophodne za lično ostvarenje i razvoj, inkluziju i zaposlenje. One treba da se razviju do kraja obaveznog obrazovanja ili obuke i treba da predstavljaju osnovu za dalje učenje, kao dio dugoročnog učenja“ (<http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills-en.pdf> European Comision, Directorate-General for Education and Culture).

Takođe je važno istaći da su ključne kompetencije preduslov za adekvatan lični stav u životu, poslu i kasnijem učenju. Dakle, uz posjedovanje specifičnih osnovnih vještina za postizanje nekog cilja, potrebne su fleksibilne, generičke i transferabilne kompetencije. Iz ovog razloga mnoge definicije opisuju esencijalne komponente koje čine kompetenciju i koje su presudne kako se kompetencija razvija od osnovnog nivoa ovladavanja istim do viših nivoa (Suzić, 2005).

U dokumentima koje smo naprijed navodili, ključnim kompetencijama se smatraju: komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička pismenost i osnovne kompetencije u nauci i tehnologiji, digitalna kompetencija, obuka za učenje, interpersonalne i građanske kompetencije, preduzetništvo i kulturološka ekspresija (Evropska komisija: Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – evropski referentni okvir, 2004).

Upravo ove kompetencije prepoznajemo i smatramo poželjnim za profesiju učitelja i nastavnika. Za profesiju nastavnika se takođe kaže da je veoma zahtjevna. Nastavnici treba da znaju da se „nose“ sa stresom i frustracijama i da ih izražavaju na konstruktivan način, da razlikuju ličnu od profesionalne sfere. Podjednako je važno poznavati osnovne koncepte koji se odnose na pojedince, grupe, radnu organizaciju, nediskriminaciju, društvo i kulturu. Tokom protekle decenije skoro sve zemlje Evropske unije bavile su se ulogom, položajem i obrazovanjem nastavnika, a u tim okvirima, i modelima praktično- pedagoškog osposobljavanja studenata-budućih učitelja, nastavnika i pedagoga. Za razumjevanje sistema i modela profesionalnog obrazovanja nastavnika i pedagoga u zemljama Evropske unije naročito je važno sagledavanje dvije tradicije, dvije paradigme: seminarske i akademske (Buchberger et al., 2000). Seminarska tradicija naglašava značaj praktične obuke, a umanjuje važnost i pedagoškog i akademskog obrazovanja. Akademska tradicija, s druge strane, ističe značaj akademskih disciplina, a poriče važnost pedagoškog obrazovanja i praktičnog iskustva. Reforma sistema obrazovanja zasnovana je na kritici oba navedena stanovišta, pozivajući na prihvatanje tradicije profesionalizacije, u kojoj obrazovanje nastavnika i pedagoga postaje autonomno polje posebnih pedagoških disciplina (Feiman-Nemser, 1990).

### **Zaključak:**

Kompetencije nastavnika za važan segment svakodnevne metodike rada i pristupa u radu sa učenicima u nastavnom procesu. Uspješan metodičar zna da njegova efikasnost zavisi od njegovih izgrađenih opštih i profesionalnih kompetencija. Za obrazovanje učitelja u postmodernom društvu neophodan je konstruktivan dijalog studenata sa profesorima, spremnost na iskren i autentičan razgovor ne samo o planovima i programima učiteljskog fakulteta nego i o tome kakva su zaista djeca, škola, okruženje, najzad kakvi smo mi sami, šta činimo jedni za druge, koliko smo otvoreni za neposredne susrete, kontakte i za njihovu



sinergetsku saradnju. Živimo u vremenu brzih ekonomskih, socijalnih i tehnoloških promjena, u kojem se javljaju stalni izazovi za novim pristupom obrazovanju i učenju. Nove digitalne tehnologije sve više utiču na učenje, obrazovanje, interesovanja, radna mjesta, profesije i vrste poslova. Granice znanja se svakodnevno pomjeraju i utiču na tranziciju društva u „društvo znanja“, u kojem postoji potreba za sticanjem i unapređenjem, znanja, vještina i sposobnosti tokom cijeloga života, a samim tim i profesionalnih kompetencija..

### Literatura:

1. Bjekić, D., Zlatić, L. (2006). Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike. Naučna konferencija: “Tehničko (tehnološko) obrazovanje“. U Zborniku: TOS06, Čačak: Tehnički fakultet, str.471-478.
2. Branković, D. (2011): Definisane kompetencije nastavnika razredno-predmetne nastave. Nova škola 8/11. Bjeljina: Pedagoški fakultet
3. Buchberger, F. et al. (2000). Green Paper on teacher Education in Europe. TNTEE.
4. Dukić, G. (2017). Teorijske osnove i identifikacija opštih kompetencija vaspitača u penalnim ustanovama. Defendologija, br.39-40. str.31-44.
5. Education in the EU. Na sajtu: <http://ec.europa.eu/education/>. Očitano: 20.10.2024.
6. Europska komisija (2001). Memorandum o cjeloživotnom učenju. Bruxelles: Europska komisija.
7. Europska komisija (2007). Akcijski plan obrazovanja odraslih "Uvijek je dobro vrijeme za učenje". Bruxelles: Europska komisija.
8. Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: W.R.
9. Jerković, LJ. (2013). Interaktivno usavršavanje savjetodavnih kompetencija nastavnika. Banja Luka: Filozofski fakultet.
10. Jorgić, D. (2008). Pedagoška evolucija i (auto)korekcija. Banja Luka. Filozofski fakultet.
11. Kleut, J. (2006). Regionalno usaglašavanje kurikuluma: ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
12. Mikanović, B. (2012). Ciljevi, kompetencije i ishodi vaspitanja i obrazovanja u savremenoj školi. U: Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti. str. 95-104. Jagodina: Pedagoški fakultet.

13. Omerović, M. (2016). Metodika nastavnog rada. Tuzla: OFF-SET.
14. Pedagoški leksikon (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Pedagoški riječnik (1967). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
16. Suzić, N. (2001). Sociologija obrazovanja. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Suzić, N. (2003). Kompetencije za XXI vijek. Vaspitanje i obrazovanje, br.1. Podgorica, str.11-32.
18. Suzić, N. (2005). Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT-centar - Centar za usavršavanje nastavnika.
19. Suzić, N. (2010). Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Vaspitanje i obrazovanje, br.3. str. 13-27.

### ***COMPETENCES NECESSARY FOR THE SUCCESSFUL WORK OF TEACHERS CLASSROOM - SUBJECT LESSONS***

***Abstract:*** Human resource, i.e. educators, teachers and teachers in educational institutions are actually a key factor in the success of any educational system. The competences of teachers have been the focus of interest of a large number of pedagogues in recent years. The reason for its topicality, among other things, is the complexity of defining the term itself, but also the increasing understanding of competences as the operationalization of learning outcomes. The professional development of teachers based on lifelong learning (competencies, personality traits, motivation, interests, knowledge innovation) contributes to the creation of the professional identity of these professions. The aim of this paper is to present the terminological presentation of the concept, role and importance of competences and point out some of the key competences of these professions in order to point out the importance of professional development and further permanent work of teachers, all with the aim of methodical profiling and increasing efficiency in the teaching process. .

***Keywords:*** competences, teacher, school, professional development.