

ДЕФИНИСАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА РАЗРЕДНО-ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ

DEFINITION OF COMPETENCIES FOR TEACHERS OF CLASS-SUBJECT TEACHING

Драго Бранковић

Резиме: У фокусу интересовања већег броја педагога посљедњих година налазе се и сложени проблеми дефинисања општих, али и специфичних професионалних компетенција. И поред тога у курикуларној теорији још увијек нису осмишљена фундаментална теоријско-методолошка питања дефинисања компетенција. Импликације таквог стања у изради курикулума све су израженије. Посебан проблем чине курикулуми студија за школовање будућих наставника засновани на Болоњском процесу.

Реформом основног образовања и изграђивањем концепције савремене деветогодишње основне школе постављени су темељи микроорганизације наставе у тријадама (разредна, разредно-предметна и предметна настава). Таква концепција примјерена је европским моделима основне школе. За разлику од савремене концепције практична рјешења још увијек задржавају традиционални концепт разредне и предметне наставе. На задржавање таквог модела основне школе пресудно утиче недостатак школованих наставника разредно-предметне наставе.

Почетни проблем школовања наставника разредно-предметне наставе представља недостатак прецизно дефинисаних компетенција таквог профила наставника. У фокусу нашег интересовања налази се сложено теоријско-методолошко питање дефинисања компетенција наставника разредно-предметне наставе. Наша промишљања овог проблема фокусирана су на критичку анализу нових дефиниција појма компетенције, у чијој основи се налазе психофизичке способности и особине (карактеристике) личности, те конструкти компетенција (знања, вјештине мишљења и ставови). На темељу савремених схватања основа компетенција и њихових конструката могуће је идентификовати наставничке, па и компетенције наставника разредно-предметне наставе. На основу идентификованих компетенција у раду су представљена и два модела курикулума (синергијски модел и дивергентни модел) за школовања будућих наставника разредно-предметне наставе.

Кључне ријечи: компетенције, тријаде, разредно-предметна настава, модели курикулума

Abstract: Complex problems of defining general and specific professional competencies have been in the focus of interest of major number of pedagogues in the past couple of years. In addition to that, curriculum theory has not provided answers to fundamental theoretic-methodological questions in regard to defining of competencies. Implications of such a state in drafting of curriculum are becoming more expressed. A particular problem

lies in curriculum for future teachers studies based on Bologna process.

By primary education reform and developing of the concept of contemporary nine-year long primary school install a fundament for micro organisation of teaching in triads (class, class-subject and subject teaching). Such a concept resembles European models for primary school. Differing from a contemporary concept practical solutions still maintain traditional concept of class and subject teaching. Maintaining of such a model of primary school teaching is primarily influenced by lack of educated teachers of class-subject teaching.

Initial problem for educating teachers of class-subject teaching represents lack of precisely defined competencies of such teachers' profile. In focus of our interest is a complex theoretic-methodological question of defining of teachers' competences for class-subject teaching. Our thinking in relation to this problem have been focused on critical analysis of new definitions of the idea of competency, which is determined by psychophysical capabilities and attributes (characteristics) of personalities, and constructs of competencies (knowledge, skills, opinions and attitudes). On the basis of contemporary understanding of competencies' basics and their constructs it is possible to identify teachers' competencies and competencies for teachers of class-subject teaching. On the basis of identifies competencies this paper presents two models of curricula (synergetic model and divergent model) for education of future teachers of class-subject teaching.

Key words: competencies, triads, class-subject teaching, models of curriculum

КОМПЕТЕНЦИЈЕ – ТЕРМИН И ПОЈАМ

Термин компетенција у нашу педагогију уведен је из енглеског језика (eng. competences) и користи се у више значења без прецизних појмовних одређења. У рјечничко-енциклопедијској педагошкој литератури скоро да и нема појмовног одређења компетенција. У српском језику користе се два термина која су паралелно у употреби: компетентност и компетенције. И поред терминолошке сличности они се не могу користити као синоними. Наиме, компетенцијом као ширим појмом од компетентности означава се цјелокупност ангажовања да би се остварио одређени циљ, а термином компетентност формирана оспособљеност (знање и вјештине) за обављање одређених послова. И поред тих елементарних динстинкција самих термина, тешко је учинити разлику између наведених појмовних одређења. Полазну основу за њихово дефинисање изводимо из општег значења појма компетенција (competences) као „надлежности, меродавности, способности“ (Вујаклија, 1985:442). Опште значење термина може бити основ за промишљање његовог цјеловитог појмовног одређења. Издвајамо схватања неколико познатих свјетских аутора који су у дескриптивне дефиниције уграђивали структурне конструкте и истицали вишедимензионалност компетенција.

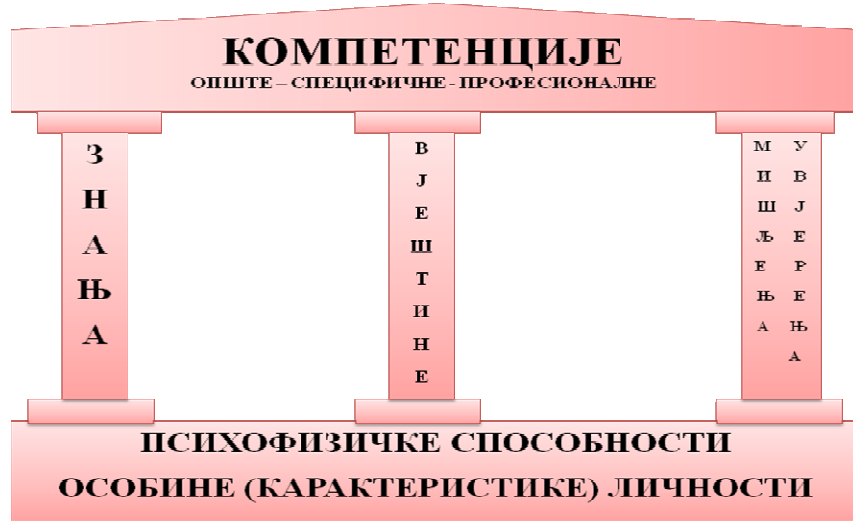
Рое (R.A. Roe) суштину компетенција своди на „научену способност да се неки задатак, дужност или улога адекватно изврши“

(Roe, 2002:195). Суштинска одредница такве дефиниције исказује схватање према којем су компетенције „научене способности“. Слично појмовно одређење, уз кориштење других термина, налазимо и код аутора који компетенције дефинишу као „репертоаре понашања који су инструментални за постизање жељених резултата и исхода“. (Kurtz, R.& Bartram, D. 2002:229). Условно, могло би се закључити да „репертоари понашања“ имају приближно исто значење „научених способности“, а „жељени резултати“ значење „задатака, дужности или улога“. Уз наведене постоје и свеобухватније дефиниције које изражавају и схватање према којем се под појмом компетенције подразумева „скуп понашања, знања, процеса мишљења и/или ставова, за које је вјероватно да ће бити видљиви у обављању посла који досеже дефинисане елементарне, базичне и високе нивое стандарда (Warr, P. & Conner M. 1992:99). У наведеној дефиницији, поред понашања у остваривању задатака, уведена су и друга значења компетенција као знања, процеса мишљења и ставова чије се функције изражавају кроз високе елементарне и базичне стандарде у обављању послова и функција. Очито да се у овој дефиницији апострофирају одређени структурни елементи (конструкти) компетенција (понашања, знања, умијења, мишљења и ставови). Још прецизнији однос према конструктима компетенција налазимо у дефиницији усаглашеној у оквиру посебног европског Тунинг пројекта (Gonzales, J. Wagenaar, R. 2005) према којој појам компетенције обухвата одређена знања, вјештине и способности које особа има.

Критичка анализа наведених појмовних одређења, без обзира на термилошке и неке садржинске разлике, показује да се термин компетенције може дефинисати помоћу три конструкта: а) знање, б) вјештина и в) мишљења и ставови. Идентификовани конструкти јасно указују на потребу напуштања једнодимензионалног поимања компетенција (компетенције као енциклопедијска знања). Те компоненте, да их условно одредимо као компоненте компетенција (знања, вјештине, мишљења и увјерења), сасвим су довољне за одређивања појма компетенција уопште, али и као основа за дефинисање професионалних компетенција наставника. За одређивање компетенција наставника поред поменутих конструкта неопходно је укључити и неке друге, као што су: способност за критичност, аналитичко мишљење, креативност, толерантност, иновативност, способност тимског рада, самосталност и самоиницијативност. Логички посматрано ови конструкти могу се третирати и као педагошки принципи (начела) које треба уграђивати у основне конструкте компетенција (знања, вјештине, мишљења и

ставови). Између основних конструктора компетенција постоје посебне везе и односи. На те везе илустративно указује и архитектонски приказ структуре компетенција.

Шема 1: Архитектонски приказ структуре компетенција



Терминолошко-појмовни проблеми компетенција су сложени али су и теоријско-методолошки проблеми утврђивања врста компетенција и критеријума њихове класификације још сложенији. Један од познатих аутора из области компетенција Големан (Goleman, 1997) посебну пажњу посвећује емоционалним и социјалним компетенцијама. Емоционалне компетенције Големан класификује на: *а) самосвијест* (свијест о унутрашњим стањима, могућностима, изворима и интуицији); *б) саморегулација* (управљање властитим унутрашњим стањима, импулсима и ресурсима); *в) мотивација* (емоционалне тенденције које воде циљу или олакшавају реализацију циљева). Големан је такође извршио и класификацију социјалних компетенција које разврстава у двије групе: *а) емпатију* (свијест о осјећањима, потребама и бригаама других); *б) социјалне способности* (адаптибилност и позитивни одговори према другим). У контексту критичке анализе односа компетенција и циљева васпитања и образовања цјеловиту идентификацију и класификацију извршио је Ненад Сузић (Сузић, 2005) који идентификује 28 компетенција и разврстава их у четири подручја: *а) когнитивне компетенције* (издвајање битног од небитног, постављање питања, разумијевање

материје и проблема, памћење и одабир информација, руковање информацијама, конвергентна и дивергентна продукција и евалуација); б) *емоционалне компетенције* (емоционална свијест, самопоуздање, самоконтрола, емпатија и алтруизам, истинољубљивост, иновације); в) *социјалне компетенције* (разумијевање других индивидуа и група, сагласност и усаглашеност са циљевима, групни менаџмент, комуникација, подршка другима, уважавање различитости, толеранција и демократија, осјећај позитивне припадности нацији и цивилизацији); и г) *радно-акционе компетенције* (познавање струке, општеинформатичка и комуникацијска писменост, самосвијест и предузимање одговорности за лична остварења, перзистенција, мотив постигнућа, иницијатива, спремност да се искористе указане могућности, оптимизам, унутрашња мотивисаност и воља за рад).

Поред наведених, у педагошкој литератури наводи се већи број других класификација компетенција. Скоро сви аутори сагласни су са схватањем да постоје *опште компетенције* (generic competences) које треба дефинисати на сваком нивоу образовања. Стога су и опште компетенције веома битне за наставничке професије. И са аспекта наставничке професије примјерена је класификација општих компетенција прихваћена у оквиру Тунинг пројекта у којој се разликују: инструменталне, интерперсоналне и системске компетенције. У *инструменталне компетенције* разврставају се: способност анализе и синтезе, способност планирања и организовања, основно опште знање, утемељење у основном професионалном знању, усмена и писмена комуникација на матерњем језику, знање страног језика, елементарно познавање рачунара, вјештине менаџмента информација, рјешавање проблема и одлучивање. *Интерперсоналне компетенције* чине: способност критике и самокритике, тимски рад, интерперсоналне вјештине, способност рада у интердисциплинарним тимовима, способност комуницирања са неекспертима из других области, разумијевање разноликости и мултикултуралности, способност рада у међународном окружењу и етичка посвећеност. *Опште системске компетенције* садрже: способност примјене знања у пракси, истраживачке вјештине, способност учења, способност прилагођавања новим ситуацијама, способност стварања нових идеја (креативност), вођство, разумијевање култура и обичаја других земаља, способност независног рада, креирање и менаџмент пројеката, покретачки и предузетнички дух, брига о квалитету и жеља за успјехом.

Наведене опште компетенције чине основу и за дефинисање компетенција наставника. Код израде студијских програма за

школовање наставника, умјесто „преписивања“ општих компетенција неопходна је њихова конкретизација у једном стручном подручју. Та конкретизација је један од најкреативнијих задатака коју аутори студијских програма морају ријешити у почетној фази њихове израде. За одређивање стручних компетенција „дијалог унутар одређене струке“ апсолутно је неопходан како би се идентификовала она знања, способности и вјештине које треба стећи у току школовања.

Поред тога, за наставничке професије веома су битне и компетенције за цијеложивотно учење и акционе компетенције. У посебном документу „Меморандум доживотног учења“ (Кључне компетенције, 2005) истиче се да су за *цијеложивотно учење* кључне компетенције: познавање информационих технологија, познавање страних језика, технолошка култура, предузетништво, социјалне вјештине и грађанско друштво. Немали број познатих аутора у посљедње вријеме пише и о акционим компетенцијама (акциона компетентност). *Акциона компетенција* апострофира још неке битне вјештине и способности, као што су: способност оријентисана на рјешавање проблема, способност оријентисана на саморазумијевање, вјештине оријентисане према кооперацији, вјештине оријентисане ка дјелотворности, вјештине оријентисане ка самоорганизацији, али и оријентацију ка цијеловитости. Очито је да акционе компетенције укључују и неке способности из општих и специфичних професионалних способности.

НАСТАВНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Дефинисање наставничких компетенција као специфичних професионалних компетенција треба теоријски и методолошки заснивати на битним педагошким полазиштима:

- наставник мора посједовати компетенције које ће развијати код ученика;
- компетенције наставника треба да садржавају све битне структурне конструкте (знања, умијења, мишљења и увјерења);
- компетенције наставника не треба дефинисати као „статичне циљеве“, већ их одређивати у складу са развојем науке, технике, технологије и друштвених односа у конкретној друштвеној средини;
- аналитичко набрајање свих професионалних компетенција наставника није оправдано, те компетенције треба идентификовати на глобалнијем плану, јер постоје битне разлике у профилима наставника.

У педагошкој литератури објављен је већи број радова који приказују вриједне покушаје дефинисања и класификовања

компетенција наставника. Илустративан је примјер одређивања три глобалне групе са шеснаест посебних компетенција које је сачинио Национални савјет за образовање у Финској:

а) *учење учења* (приступ новим задацима, трансфер преношења на нове ситуације, унутрашње прихватање датог задатка, унутрашња мотивација, аутономија и самоконтрола и спремност за укључивање у различите задатке);

б) *комуникационе компетенције* (социјалне и интерактивне вјештине, сарадња и преговарање, вербално и невербално примјећивање и изражавање, метакогнитивне комуникационе вјештине, информатичке технологије и компетенције у односима са медијима);

в) *опште компетенције* (трајна мотивација за учење, утврђивање вјештина наставничког позива, постизање високог степена знања у области информатичких технологија, разумијевање културе и њених вриједности и отвореност за интернационализацију).

У Словенији је, у оквиру посебног пројекта, експертска група утврдила почетну теоријску парадигму, а затим емпиријским истраживањем идентификовала пет подручја са чак тридесет седам компетенција. Према наводима Ц. Пеклаја (Peklaj, 2008:171-188) то су:

а) *ефикасно подучавање* (знање и разумијевање предмета који предаје, оспособљеност за преношење стручно-предметних садржаја, познавање развоја ученика и законитостима процеса учења, познавање педагошке теорије и дидактичких законитости, оспособљеност за планирање, извођење и вредновање процеса учења; познавање нормативних основа васпитања и образовања, оспособљеност за повезивање циљева, садржаја, наставних приступа и развоја ученика; оспособљеност за ефикасно планирање, организовање и извођење наставних активности; примјена наставних метода и стратегија које подстичу на разумијевање, употребу и развијање нових знања; кориштење интерактивних метода, подстицање активног и самосталног учења, подстицање ученика на пројекатски и истраживачки рад, подстицање активности на повезивању предмета и групног рада са другим наставницима).

б) *опште образовање* (методи за подстицање мотивације у различитим областима учења, развој стратегије учење учења, подстицање флексибилности и истрајности и способност самовредновања, развој информатичке писмености (ИКТ), вјештине комуницирања и социјалне вјештине).

в) *управљање и комуникација* (добра комуникација са ученицима, способност договарања са ученицима (формирање

заједнице са ученицима), формирање подстицајног окружења, постављање јасних правила понашања и дисциплине, успјешно суочавање са непримјереним понашањима, агресивношћу и конфликтима; једнакост према свим ученицима и примјереност рада према индивидуалности ученика, препознавање ученика са посебним потребама).

г) *провјеравање и оцјењивање знања и напретка ученика* (формирање и примјењивање критеријума оцјењивања, коришћење различитих начина праћења и провјеравање напретка сваког ученика, кориштење различитих начина оцјењивања и саопштавања резултата, праћење и вредновање напретка ученика на подручју усвајања стратегија учења, социјалних вјештина, читалачке и информатичке писмености; информисање родитеља о напретку ученика).

д) *шире професионалне компетенције* (позитиван однос према ученицима, поштовање социјалног, културног, језичког и религиозног поријекла; вјера у способности ученика, поштовање етичких начела и законске регулативе, планирање, праћење, вредновање и уређење свог професионалног развоја; подстицање позитивних вриједности, ставова и понашања ученика; успјешност у комуницирању и сарадњи са родитељима, сарадња са другим наставницима и педагошким сарадницима, учешће и сарадња у разним активностима у окружењу, подстицање отворености према другим културама, вриједностима, људима и народима).

Критичка анализа идентификованих наставничких компетенција показује да су компетенције цјеловито идентификоване и прихватљиво класификоване у пет подручја. Из описа тих компетенција методолошки је могуће вршити избор оних које су примарне за поједине профиле наставника (наставник разредне наставе, наставник разредно-предметне наставе, наставник страног језика, наставник вјеронауке, универзитетски наставник и др.) и нивое образовања. Исто тако, могуће је креирати студијске програме школовања будућих наставника на тим компетенцијама, али и планирати концепт професионалног развоја наставника на концепцији цјеложивотног учења.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА РАЗРЕДНО-ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ

Реформом основне школе и код нас је уведен концепт деветогодишње основне школе. Микроорганизација такве школе постављена је у оквиру три тријаде: разредна настава (I-III), разредно-предметна настава (IV-VI), предметна настава (VII-IX разред). У

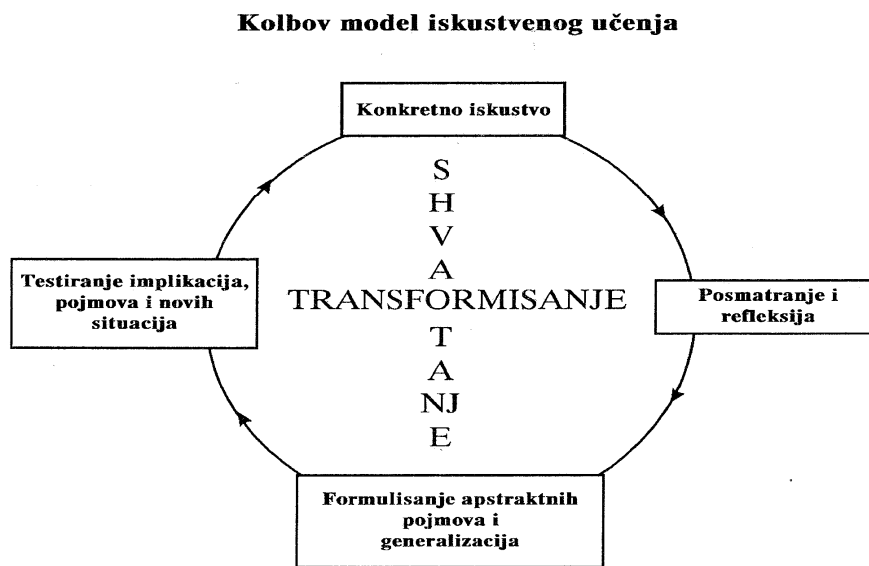
званичним школским документима (закони, програми, правилници и уредбе) нису дефинисане наставничке компетенције. Полазни методолошки приступ да се из утврђених компетенција ученика за одређене степене школовања могу дедуковати наставничке компетенције код нас није примјенљив. Наиме, проблем је у томе што званично нису утврђене компетенције ученика за поједине степене школовања нити за наставне предмете. Још увијек се задржава телеолошки приступ одређивања циљева само за одређене школе и наставне предмете. Истина, у неким случајевима у дефинисаним циљевима садржане су и одређене формулације које припадају компетенцијама. У педагошкој литератури скоро да и нема радова о компетенцијама наставника разредно-предметне наставе. Стога је методолошки прихватљиво из дефинисаних наставничких компетенција издвојити оне које се односе на наставника разредно-предметне наставе. Посебно наглашавамо да наставник разредно-предметне наставе мора бити компетентан не за једну, већ двије тријаде у основној школи. То значи да је компетентан за извођење разредне наставе у првој тријади (сви наставни предмети) и да је истовремено компетентан за рад у другој тријади у оквиру одговарајућег наставног (наставних) предмета или подручја.

Критичка анализа дефинисаних компетенција (Финска, Словенија) показује да и наставник разредно-предметне наставе мора имати наведене компетенције. Специфичност таквог профила наставника није у дефинисању неких нових компетенција, већ у осмишљавању компетенција које произлазе из природе и карактера наставних садржаја одређених предмета у разредно-предметној настави. Може се уочити да су поред заједничких битне још двије специфичне компетенције: а) посједовање знања и разумијевање предмета који предаје и б) оспособљеност за преношење стручних предметних садржаја (подручје ефикасног подучавања). За формирање ове двије компетенције потребно је планирати посебне садржаје (предмете) или посебне нивое школовања наставника. Сасвим је логичан захтјев према којем компетенције треба стећи наставник у току школовања (припреме за наставничку професију). Међутим, достизање експертности у настави је доживотни процес који се остварује не само кроз почетно професионално образовање, већ и кроз различите облике цјеложивотног образовања. У том процесу наставник стиче нова знања о предмету и о томе како га подучавати, развија педагошке и метакогнитивне вјештине које су повезане са истраживањем и самоевалуацијом, те мијења властиту личност (промјена увјерења, схватања и вриједности о настави и учењу).

Након почетног образовања, наставник компетенције стиче и путем формалног (програми стручног усавршавања) и неформалног образовања. Осим тога, наставник може развијати властите компетенције путем рефлектовања властите праксе. Таква концепција изграђивања компетенција темељи се на Колбовом моделу искуственог учења и рефлексивном моделу.

Према Колбовом моделу учење, па и професионални развој наставника, може се остваривати кроз интегралан процес (циклус) са четири фазе: конкретно искуство, рефлексивна опсервација, концептуализација и активно експериментисање.

Шема 2: Колбов модел искуственог учења



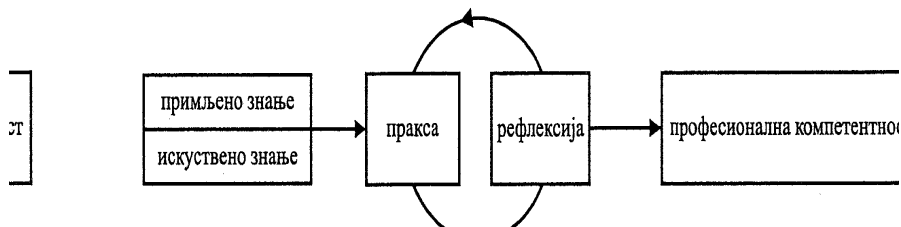
Према схватањима Колба учење почиње у оним ситуацијама када се личност суочи са искуством које га по садржају усмјерава на критичко промишљање и води ка разумијевању. Ситуационо разумијевање постиже се помоћу посматрања властитог искуства, развијања осјећања (прихватање или одбијање) и реаговања. У другој фази (рефлексивна опсервација) прикупљају се нови подаци о искуству које је опажено. Концептуализација представља критичко анализирање података о конкретном искуству и њиховој властитој интерпретацији. Активно експериментисање представља завршну фазу циклуса искуственог учења у којој се врши процјењивање

последица конкретног искуства али и моделовање новог искуства. На Колбовом моделу могуће је организовати и професионални развој и формирање компетенција наставника у току школовања (хоспитовање) и у постшколском периоду (перменентно стручно усавршавање).

Поред Колбовог модела, формирање професионалних компетенција може се организовати и на основним законитостима рефлективног учења. Рефлективни модел заснива се на способности наставника за истраживање (самоистраживање) „самога себе“ и наставног процеса који изводи. У суштини тог модела налази се ситуационо разумијевање. Стога и у току образовања наставника (формирање професионалних компетенција) треба развијати способности за рефлексију властитог рада.

Шема 3: Рефлективни модел развијања професионалних компетенција

Рефлективни модел професионалног образовања наставника



Рефлективни модел заснива се на разумијевању ситуације. Полазне тачке тог модела, према схватањима Б. Марентич-Пожарник, су: а) успјешан практичар мора имати развијену способност ситуационог разумијевања; б) у наставничкој пракси потребна је и практична мудрост; в) професионалне процјене су етичке, конфликтне па и њихова рјешења није могуће научити из теорије; г) саставни дио професионалних способности су и сачувани примјери из личних искуства и искустава добрих практичара; д) већина педагошких проблема је неструктурирана (Марентич-Пожарник, 1993). Са критичким промишљањем властитог и искуства других наставника као суштинском одредницом рефлективног модела треба започети још у току школовања и наставити током професионалног развоја у постшколском периоду.

МОДЕЛИ ШКОЛОВАЊА НАСТАВНИКА РАЗРЕДНО-ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ

Професионалне компетенције наставника формирају се у току школовања на наставничким факултетима у оквиру општих, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких наставних предмета. За формирање тих компетенција постоје богата историјска искуства. Међутим, процес стицања компетенција наставника разредно-предметне наставе није теоријски осмишљен, а не постоје практична искуства, нити спремност надлежних институција да се тај проблем почне рјешавати.

Наша почетна сазнања указују да је могуће осмислити два модела школовања наставника разредно-предметне наставе: дивергентни и синергијски модел.

Дивергентни модел (лат. *Divergens* – разнолик, који иде у различитим правцима, који се разилази) школовања наставника разредно-предметне наставе, као и код других профила наставника, састоји се од два циклуса. Први циклус (4 године – 8 семестара) обухватао би опште, педагошко-психолошке и дидактичко-методичке предмете са садржајима из разредне наставе са статусом обавезног или изборног предмета. Завршни рад студенти би радили из подручја разредне наставе и стицали звање професора разредне наставе. У другом циклусу (1 година – 2 семестра) проучавали би се само изабрани предмети из друге тријаде. Кандидати за упис на овај циклус студија бирали би одређено подручје (наставни предмет из друге тријаде) које се студијским програмом разврстава на обавезне и изборне предмете. Након одбране мастер рада, стицало би се звање мастера разредно-предметне наставе са усмјерењем у изабраном предмету из друге тријаде. Поред тога, треба оставити могућност да се и у другом циклусу настави професионални развој само у разредној настави и стицање звања мастера разредне наставе.

Синергијски модел (грч. *synergia* - заједничко дјеловање, сарадња, помагање) школовања наставника темељио би се на заједничком изучавању предмета из разредне и предмета из разредно-предметне наставе у оба циклуса студија. У првом циклусу обавезни предмети (4 године – 8 семестара) припадали би разредној настави (општи, педагошко-психолошки и дидактичко-методички), а изборни предмети из једног од изабраних подручја разредно-предметне наставе. Завршни рад радио би се из подручја разредне наставе и његовом одбраном стицало би се звање професора разредне наставе. Други циклус (1 година – 2 семестра) обухвата обавезне, али и изборне предмете из разредне и разредно-предметне наставе. Након

одбране мастер рада, стицало би се звање мастера разредно-предметне наставе са усмјерењем у неком од изабраних предмета из друге тријаде. И у другом циклусу синергијског модела треба задржати могућност настављања студија само из разредне наставе и стицање звања мастера разредне наставе.

Разумије се да је могуће осмислити и друге моделе школовања који би омогућили стицање врло захтјевних компетенција наставника разредно-предметне наставе.

ЗАКЉУЧНИ ОСВРТ

Проблем дефинисања компетенција наставника разредно-предметне наставе спада у нове, још увијек теоријски недовољно осмишљене, нити емпириски провјерене проблеме. У недостатку емпиријских искустава идентификација професионалних компетенција овог профила наставника могућа је само дедуковањем из општих професионалних компетенција наставника.

За професионални развој и формирање компетенција посебно су значајни студијски програми школовања будућих наставника. Поред стицања одређених стандарда у формирању компетенција у почетном професионалном образовању, значајан је и развој тих компетенција који се може остваривати на основу властитог искуства (Колбов модел искуственог учења и рефлексивни модел професионалног развоја).

У пракси не постоје посебни модели школовања наставника разредно-предметне наставе, па се само неке од тих компетенције формирају у оквиру студија разредне наставе или студија предметне наставе. Практично не постоје посебни програми школовања таквог профила наставника, па наставни процес изводе или наставници разредне или наставници предметне наставе за који немају компетенције.

Теоријска знања из области компетенција и реалне потребе наставног процеса у другој тријади (IV-VI разред) указују на потребу стварања нових модела за школовање наставника разредно-предметне наставе. Постоји теоријско-методолошко оправдање да се као нови модели школовања наставника разредно-предметне наставе осмисле и креирају студијски програма према захтјевима Болоњског процеса. Наша сазнања указују на пуну оправданост школовања таквог профила наставника кроз дивергентни и синергијски модел школовања наставника.

Специфичност компетенција и модели школовања наставника разредно-предметне наставе постаје и значајан истраживачки

проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бранковић, Д. (2009): *Интерактивно учење у настави-парадигма школе будућности*, у: Зборник радова са научног скупа Будућа школа 2, Београд, Српска академија образовања;
2. Бранковић, Д. (1995): *Комплементарност општег и посебних циљева васпитања*, Наша школа, Бања Лука, бр. 1-2;
3. Бранковић, Д. (2004): *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови*, Универзитет у Бањој Луци;
4. Вујаклија, М. (1985): *Лексикон страних речи и израза*, Београд, Просвета;
5. Вукасовић, М. (2006): *Развој курикулума*, Београд, Алтернативна академска образовна мрежа;
6. Гојков, Г. и сарадници (2008): *Компетенције учитеља и васпитача*, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача;
7. Големан, Д. (1997): *Емоционална интелигенција*, Загреб, Мозаик књига;
8. Gonzales, J. Wagenaar, R. (2005): *Tuning Educational Structures in Europe II*, University of Deusto, University of Groningen;
9. Јаворник-Кречич, М. (2010). *Повезаност професионалног развоја наставника и квалитета наставе*, Бања Лука, Филозофски факултет;
10. *Кључне компетенције – компетенције за доживотно учење*, (2005), Београд, Педагогија, бр. 3;
11. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall;
12. Kurtz, R. & Bartram, D. (2002). *Competency and individual performance: Modeling the world of work, in: organizational effectiveness: The role of psychology*. Chichester: John Wiley;
13. Lilian, G. Katz i Diane E. McClellan, (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*, Zagreb, Educa;
14. Marčetič Požarnik, B. (1993). *Kako se učijo učitelji? Uzgoja in obraževanje*, 24 (1);
15. Peklaj, C. (2008). *Definisanje nastavničkih kompetencija - početni korak u obnovi pedagoških studija*, у: *Kompetencij učitelja i vaspitača*, Vršac, visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača;
16. Roe, R. A. (2002). *What makes a competent psychologist?* European Psychologist, 7 (3);
17. Salovey, P. Sluyter, J.D. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*, Zagreb, Educa;
18. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за 21. вијек*, Бања Лука, ТТ-Центар;
19. Tot, D. (2010). *Učeničke kompetencije i suvremena nastava*, Zagreb, Odgojne znanosti, 12, br.1;
20. Флорић-Кнежевић, О. (2005): *Педагогија развоја*, Нови Сад, Филозофски факултет;
21. Haitger, M., (2004): *Filozofija pedagogije*, Beograd, Pedagogija, br.4;
22. Warr, P. & Conner, M. (1992). *Job competence and cognition*, Research in Organizational Behavior, 14.