

Рад примљен: 3. 2. 2025.
Рад прихваћен: 8. 5. 2025.Оригинални
научни радБојана М. Марић¹ 
Радмила М. Рајиновић
Милица В. Војводић СавићУниверзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору,
Сомбор, Србија

Самопроцена компетенција учитеља у различитим областима: утицај иницијалног образовања и стручног усавршавања

Резиме: Рад анализира самопроцену компетенција учитеља у образовним областима (природне науке, друштвене науке, уметности и спорти) кроз димензије: Окружење за учење и ефикасна комуникација, Процена сопствене рада, Стратегије и планирање наставе, Знање о наставном предмету. У истраживању сprovedеном на узорку од 180 учитеља из Србије коришћен је модификовани инструмент SITE II. Резултати показују статистички значајне разлике између самопроцене образовних области у односу на димензије Процена сопствене рада и Знање о наставном предмету, а које се оледају у нижим вредностима за област уметности и спорти. Иницијално образовање значајно утиче на перцепцију компетенција у две димензије: Окружење за учење и ефикасна комуникација и Знање о наставном предмету који предаје у домену природних наука. Што се тиче стручног усавршавања и самопроцене постигнућа, доказано је да постоји статистички значајна разлика у димензији Знање о наставном предмету који предаје за област уметности и спорти: испитаници који се више усавршавају у области друштвених или природних наука постижу ниже резултате од оних који се стручно усавршавају у области спорти и уметности. Рад доприноси разумевању релације професионалног развоја и перцепције компетенција учитеља уз импликације за унапређење образовних пракси.

Кључне речи: учитељ, професионалне компетенције, иницијално образовање, професионални развој

¹ bojana5555bm@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4216-3620>

Copyright © 2025 by the publisher Faculty of Education, University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Учитељ је био и остао један од кључних чинилаца васпитно-образовног система, а његов приступ модерирању наставног процеса утиче на остваривање бројних и важних циљева. Почевши од 70-их година 20. века, учитељској професији се све чешће приступа преко стандардизованих компетенција. Актуелни концепт у основи покушава дати одговор на питање: које професионалне компетенције чине учитеља успешним субјектом у васпитно-образовном процесу? Професионалне компетенције данас подразумевају широк спектар знања, вештина, способности и ставова и стављају пред учитеље бројне изазове. Иако овакав приступ има своје предности, треба узети у обзир да он не одговара у потпуности динамичној природи наставног процеса. Свака стандардизација инсистира на постојању општеважећих универзалних квалитета – узора, а занемарује различито, појединачно и индивидуално, те не чуди што долази до неslaгања формалне листе стандарда надахнуте идеалима са реалним стањем у школској пракси (Radulović, 2007).

Ако узмемо у обзир да сваки наставни предмет има своје особености, можемо поћи од претпоставке да је учитељима за њихову успешну реализацију и остварење разноврсних улога унутар учионице потребна специфична комбинација компетенција. Такође се поставља питање: да ли је нереално очекивати од учитеља да подједнако ефективно подучавају све области основношколског курикулума (Tomljenović i Novaković, 2019). Проблему професионалних компетенција у светлу специфичности наставних предмета потребно је прићи интердисциплинарно како би се уважила њихова сложена структура, али и шири динамички дискурс. С обзиром на комплексност учитељске професије, неопходно је узети у обзир да се компетенције учитеља не могу свести само на универзалне стандарде, већ морају бити сагледане кроз

призму специфичних потреба сваког наставног предмета, али и културних, социјалних и педагошких специфичности. У том контексту професионални развој учитеља треба бити континуиран процес који узима у обзир динамичност наставе, различите педагошке приступе и индивидуалне карактеристике ученика (Jovanović, 2016). Како би учитељ био ефикасан, потребно је развијати и специфичне компетенције које омогућавају флексибилност и адаптацију у различитим наставним околностима (Nikolić, 2018). Овај рад стога настоји да допринесе бољем разумевању како се компетенције учитеља усклађују са захтевима савременог образовног система и да пружи смернице за унапређење педагошке праксе у контексту специфичности наставних предмета.

Компетенције учитеља у савременом образовном контексту

Образовни приступ заснован на компетенцијама темељи се на савременој парадигми интердисциплинарности науке и технологије и на образовању које интегрише њихова достигнућа. Подједнако је важно стицање знања, вештина и навика у одређеној области колико и развој људских вредности и одговарајућих способности за формирање интегралне (интердисциплинарне) перцепције стварности (Tsankov, 2017).

Професионалним компетенцијама наставника баве се бројни међународни документи. Један од њих је *Тјунинг струкутура високог образовања у Европи* из 2003. године (енг. *Tuning Educational Structures in Europe*), којим су дефинисане листе општих, генеричких и предметно специфичних компетенција које служе као референтни оквир за усаглашавање европских високошколских установа у области образовања наставника (према: Korać, 2013, str. 49–50). Према наведеном пројекту, елементи за одређивање

компетенција су: знање и разумевање – знање у академском смислу, знање о томе како деловати – практична примена стечених знања, знање о томе како бити – вредности које људи деле у одређеном друштвеном контексту (Tuning, 2006; према: Vizek Vidović, 2009; према: Marić Jurišin i Malčić, 2022). У оквиру поменутог пројекта постоје две категорије унутар којих се налазе све остале компетенције, а то су: подручно-специфичне (академске) категорије и генеричке, тј. преносиве компетенције.

Компетенције нам данас користе само ако су интердисциплинарне, можемо их стално унапређивати, баш као што можемо изнова градити и реконструисати свој професионални идентитет – зато посебно место заузимају такозване трансверзалне компетенције. То је сет вештина које су применљиве у свакој пословној ситуацији и које су преносиве у различитим окружењима. Трансверзалне компетенције, према Унеску, обухватају компетенције из следећих области: критичко и иновативно мишљење, интерперсоналне вештине, интраперсоналне вештине, вештине грађанина света, физичко и психичко здравље, медијска и информатичка писменост (UNESCO, 2015; према: Marić i sar., 2022). OECD (2005) разликује индивидуалне и социјалне компетенције, док врло слично посматра кључне, тј. трансверзалне компетенције. Важност трансверзалних компетенција огледа се у прилици за: лично остварење и професионални развој током читавог живота (културни капитал); остваривање властитих индивидуалних циљева; активну грађанску свест и укљученост појединаца да као активни грађани учествују у друштву (друштвени капитал); запошљавање (људски капитал), тј. способност сваке поједине особе да на тржишту рада добије посао сходно својим компетенцијама (UNESCO 2015; према: Marić i sar., 2022).

У Републици Србији се наставничке компетенције одређују у односу на циљеве и исхо-

де учења, а 2011. године Национални просветни савет је усвојио документ под називом *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја*. Компетенције из овог документа односе се на компетенције за: наставну област, предмет и методику наставе (K1); поучавање и учење (K2); подршку развоју личности ученика (K3) и комуникацију и сарадњу (K4). Свака од наведених целина раздвојена је на следеће потцелине – знање, планирање, реализација, вредновање/евалуација и усавршавање – које су даље разрађене (*Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011). Од 2017. године компетенције постају битан део *Закона о основама система образовања и васпитања*, у коме се прописују кључне компетенције за целоживотно учење (скуп интегрисаних знања, вештина и ставова који су потребни сваком појединцу за лично испуњење и развој, укључивање у друштвени живот и запошљавање) и опште међупредметне компетенције (заснивају се на кључним компетенцијама, развијају се кроз наставу свих предмета, применљиве су у различитим ситуацијама и контекстима при решавању различитих проблема и задатака) (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017). Међупредметне компетенције постале су важан сегмент у планирању наставе, а у школама се формирају посебни тимови како би се видело у којој мери и кроз које наставне и ваннаставне активности се ове компетенције остварују. Може се рећи да је задатак учитеља и наставника да помогну стицању и развоју ученичких компетенција које ће бити основа за формирање самосталних и целокупних личности, спремних да преиспитују стварност и активно партиципирају у њој (Vojvodić, 2018, str. 54), а могу га остварити једино уколико и сами развијају професионалне компетенције.

Изазови иницијалног образовања учитеља

Иницијално образовање учитеља у Србији има кључну улогу у формирању стручног и педагошког кадра који ће бити способан да одговори на изазове савременог образовног система. Иако су наставни програми на високошколским институцијама осмишљени како би обухватили основна знања и вештине потребне за успешан рад у учионици, актуелна пракса показује да постоје значајни недостаци у образовном систему, нарочито у погледу усклађености стручне и педагошке спреме учитеља (Јовановић, 2016). Како би будући учитељи били у потпуности оспособљени за рад са децом, од кључне је важности да се створе услови за стицање свеобухватних компетенција. Свакако да учитељи на факултетима добијају адекватна теоријска и практична знања, али је потребно да та знања увек буду у складу са потребама времена у којем живимо, као и са потребама савремене школе у којој се улоге учитеља стално усложњавају. Осим педагошке и дидактичко-методичке спремности, учитељима је потребна и способност за креативну примену различитих образовних садржаја, што је посебно изражено у областима као што су ликовна уметност, музичка и физичка култура (Nikolić, 2018).

Свеобухватни приступ уметничком образовању захтева знање из области психологије, педагогије и методике, организационе способности, затим знања и вештине у уметничкој продукцији, историји уметности, уметничкој критици и естетици (Јоксимовић, 2009). Важан фактор представљају дидактичко-методичке компетенције у овој области, које подразумевају да учитељ: познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, своју улогу и задатке; познаје захтеве за моделовање наставе; плански користи различита дидактичка средства; познаје критеријуме за избор подстицајних тема; зна и примењује критеријуме за вредновање дечјих ликовних радова; познаје функцију излож-

би дечјих ликовних радова; компетентно примењује уметничка дела у настави; познаје принципе од којих се полази у неговању дечјег ликовног израза; познаје начине прожимања различитих васпитно-образовних садржаја; и познаје матичну област (Vojvodić, 2018). Кад кажемо да наставник познаје матичну област, то значи да познаје садржаје из уметничког наслеђа, теорије форме и ликовних техника и материјала, као и ликовно-уметничку праксу. Видимо да је спектар потребних компетенција широк, а теоријска знања, иако значајна, нису довољна – неопходно је да учитељ поседује лично искуство, да заиста буде ангажован у креирању ликовним материјалима јер материјал и експресија морају бити једно (Lowenfeld & Brittain, 1964). Резултати истраживања у нашем региону показују да су будући учитељи свесни ових изазова – иако су делимично или више задовољни својим иницијалним образовањем у домену визуелних уметности, осећају потребу за стицањем додатних знања и вештина у овој области (Tomljenović i Novaković, 2019). Такође, учитељи каткад показују и недостатак знања из области музичке културе, што је повезано са недовољном пажњом која се посвећује образовању у овој области (Petrović, 2020). Овај недостатак може негативно утицати на квалитет извођења наставе и развој музичких компетенција код ученика. Будући учитељи понекад немају довољно развијену музичку писменост, што се негативно одражава на њихову способност да подстичу музичко стваралаштво код ученика (Jeremić, 2018). Исто тако, основна препрека у развијању компетенција за физичку активност код будућих учитеља јесте недовољна заступљеност практичних и теоријских садржаја из области физичког васпитања у њиховом образовању (Stojiljković et al., 2014).

Свакако да су компетенције за наставну област и методiku наставе доминантне на факултетима који школују учитеље, али приметно је да акценат у 21. веку треба да буде и на стицању компетенција за комуникацију и сарадњу,

као и за подршку развоју личности ученика и да прилике за стицање наведених компетенција често нису део системског образовања учитељског кадра. Стиче се утисак да ове компетенције студенти често стичу на пракси и ван факултета, кроз неке видове неформалног образовања и волонтирања, док је неопходно студентима обезбедити континуитет у стицању ових наведених компетенција на самим факултетима.

Континуирано стручно усавршавање учитеља: кључ за унапређење образовне праксе

Стицање компетенција не престаје са завршетком иницијалног образовања на факултету, већ се наставља кроз континуиран процес стручног усавршавања. Циљ стручног усавршавања наставног кадра јесте да надогради знања која су стекли у иницијалном образовању, да осигура развој нових вештина и да обогати њихове професионалне увиде (OECD, 2008). У складу са тим, образовна реформа захтева од наставника не само да репродукује и обнавља претходно стечене педагошке, психолошке и дидактичко-методичке вештине и знања већ и да „изврши што потпунију трансформацију своје улоге особе која образује у процесу наставе, али и васпитава у исто време. То је разлог више за укључивање наставника у различите моделе и облике професионалног развоја и стручног усавршавања” (Antoniјевић, 2010, str. 17). Потреба за сталним усавршавањем наставника посебно је порасла последњих година, са појавом бројних открића и проналазака, као и обиља информација које је потребно пратити у свакодневном раду и животу. Образовање и стручно усавршавање наставника представљају кључну претпоставку ефикасног школског система у свакој земљи. Један од корака ка унапређивању система стручног усавршавања био би узимање у обзир корелације програма стручног усавршавања

и конкретних постигнућа ученика (Teodorović i sar., 2016).

Стручно усавршавање наставника у Републици Србији регулисано је *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2021)*. Појам усавршавања наставника везује се за „дошколовање, допунско образовање и перманентно усавршавање на педагошким и стручним основама, на интеграцији васпитно-образовног и научног рада, на педагошкој теорији и пракси, на кадровским и образовним потребама васпитно-образовних установа, у циљу даљег унапређивања васпитно-образовне делатности” (Milosavljević, 1997, str. 125).

Програми стручног усавршавања треба да допринесу квалитету практичног педагошког рада, да промовишу нове методичке приступе, те омогућавају да учесници стечена знања и вештине примењују у својој васпитно-образовној пракси ради јачања компетенција својих ученика. Значајно место у том процесу могу заузети и уже специјализовани програми стручног усавршавања који су усмерени на стицање специфичних знања и вештина, чије развијање није обезбеђено током иницијалног образовања будућих учитеља. Посебно важне компоненте успешног стручног усавршавања јесу колегијална сарадња и рефлексивно учење. Анализе показују да су програми стручног усавршавања најефикаснији када укључују сарадничке активности, практичну примену садржаја и континуирану подршку фасилитатора – било кроз менторе, колеге или тренере унутар школе (Darling-Hammond et al., 2017). Такви програми позитивно утичу на промену наставне праксе и ојачавају осећај професионалне заједнице међу наставницима. Емпиријско истраживање које су реализовали Герет и сарадници (Garet et al., 2001) у САД,

на узорку од преко 1000 наставника основних и средњих школа, показало је да су програми стручног усавршавања најефикаснији када су усмерени на специфичне наставне садржаје, када трају дуже и када укључују интерактивне методе рада као што су анализе примера из праксе и колегијалне дискусије. Резултати истраживања указују на јасну повезаност између квалитетно дизајнираних програма стручног усавршавања и промена у наставној пракси, као и, индиректно, побољшања ученичких постигнућа. У том контексту, постоје истраживања која указују да успешност стручног усавршавања не зависи искључиво од садржаја програма, већ и од његовог усклађивања са претходним знањима, професионалним уверењима и институционалним условима у којима наставник делује. Њихова анализа наглашава да професионално учење наставника треба посматрати као комплексан систем, у којем се појединачни и организациони фактори међусобно прожимају и обликују крајњи ефекат стручног усавршавања (Orfer & Pedder, 2011). Милосављевић (Milosavljević, 1997, стр. 126) наводи разлоге организовања перманентног стручног усавршавања наставника који леже у чињеници да ниједна школа не даје и не може дати завршно образовање у апсолутном смислу, стога је потребно да наставници, васпитачи, стручни сарадници и директори стално буду у току са развојем науке, технике и технологије, како би стално иновирали претходно стечена знања (стручна, педагошка, психолошка, дидактичко-методичка). Стручним усавршавањем наставник унапређује себе, развија знања, вештине и способности, персоналне карактеристике, а самим тим и свој рад. „Обезбеђивање напредовања у професионалној каријери, као и низ других погодности (функције, звања, материјална стимулација итд.) за наставнике који завршавају одговарајуће програме усавршавања отвара широк простор за нова интересовања, подстиче њихов потенцијал, усмерава на самовредновање и даље професионално уса-

вршавање” (Kundačina i Stamatović, 2011). Занимљиво је истраживање које су Хадсон и Хадсон (Hudson & Hudson, 2007) спровели о спремности и компетенцијама будућих учитеља да реализују наставу ликовне културе, те дошли до закључка да се самопоуздање учитеља и ефикасност у реализовању ликовних активности унапређују током времена кроз искуство, обуку и саморефлексију. Свакако се може закључити да континуиран рад на развијању професионалних знања и вештина, учењу нових метода и приступа, као и неговању међуљудских односа доприноси повећању сигурности и мотивисаности самих учитеља.

Методолошки оквир

У складу са наведеним теоријским поставкама, овим истраживањем се настојало утврдити да ли се самопроцена учитеља у различитим областима (област природних наука, област друштвених наука, област уметност и спорт) разликује од тога у којој је области учитељ током иницијалног образовања, односно стручног усавршавања стекао више компетенција. Истраживачко питање гласи: Да ли се самопроцена компетенција учитеља разликује у зависности од области у којој је учитељ током иницијалног образовања и/или стручног усавршавања стекао више знања, односно компетенција? Из овако дефинисаног истраживачког питања проистичу следеће хипотезе: Х1 – *постоји статистички значајна разлика у самопроцени компетенција учитеља у различитим областима (области природних наука, области друштвених наука, области уметности и спорта); Х2 – постоји статистички значајна разлика у самопроцени компетенција учитеља у различитим областима (области природних наука, области друштвених наука, области уметности и спорта) у зависности од тога у којој су области стекли највише компетенција током иницијалног образовања;*

ХЗ – постоји статистички значајна разлика у самопроцени компетенција учитеља у различитим областима (области природних наука, области друштвених наука, области уметности и спорта) у зависности од префериране области стручног усавршавања.

Узорак и процедура. Истраживање је реализовано у периоду од октобра до децембра 2023. године на територији Републике Србије. Узорковање је било неслучајно, пригодног типа, а у узорку су учествовали учитељи из школа са којима је претходно остварена успешна сарадња. Учесници су попуњавали упитник својевољно, уз сагласност на класичан папир-оловка начин. При избору узорка водило се рачуна да се задовоље одређени захтеви који омогућавају да се са извесном вероватноћом изврши генерализација резултата на популацију наставника разредне наставе. Претпоставља се да су тако добијени резултати омогућили извођење одређених закључака и импликација за постојећу васпитно-образовну праксу. Узорак обухвата 180 учитеља просечне старости 47,07 година, од којих је 170 особа женског пола (94,4%) и 10 мушког

(5,6%). Од укупног броја испитаника њих 113 (62,8%) запослено је у градској школи, 26 (14,4%) у приградској и 41 (22,8%) у сеоској. Највише испитаника има завршене мастер студије (45%) и основне академске студије (39,4%). Већина испитаника има преко 25 година радног искуства (40%), четвртина испитаника (25%) има између 6 и 15 година радног искуства, сличан проценат (24,4%) између 16 и 25, док испитаници са мање од 5 година радног искуства у најмањем проценту учествују у структури (10, 6%).

Инструмент истраживања. У истраживању су коришћена два инструмента: упитник општих података који је састављен за потребе истраживања како би се добили основни социодемографски подаци и модификација инструмента Самопроцене за вредновање наставника (енг. *Self-assessment Instrument for Teacher Evaluation*) (SITE II) Акрама и Зепеде (Akram & Zepeda, 2016). Валидацију овог инструмента за територију Републике Србије извршиле су ауторке Марић Јуришин и Малчић (Marić Jurišin i Malčić, 2022). Модификација за потребе истраживања је извршена јер наставници разредне

Табела 1. Експлорација узорка према социодемографским варијаблама.

		N	%	M
Школа у којој сте запослени	градска	113	62,8%	
	приградска	26	14,4%	
	сеоска	41	22,8%	
Пол	мушки	10	5,6%	
	женски	170	94,4%	
Старост				47,07
Ниво образовања	виша школа	25	13,9%	
	основне студије	71	39,4%	
	мастер студије	81	45,0%	
	специјалистичке	3	1,7%	
	докторске	0	0,0%	
Године радног стажа	1–5	19	10,6%	
	6–15	45	25,0%	
	16–25	44	24,4%	
	преко 25	72	40,0%	

наставе предају све области (област природних наука, област друштвених наука и област уметности и спорта) уз претпоставку да имају различите компетенције из различитих области због различитих склоности иницијалног образовања и стручног усавршавања. Област уметности и спорта је обједињена, како у валидираном инструменту, тако и у складу са образовном праксом (у школама су предмети музичка култура, ликовна култура и физичко васпитање део истог актива).

Резултати испитивања. Највећи број испитаника (њих 60%) изјављује да су током иницијалног образовања највише компетенција стекли из области друштвених наука, скоро упola мањи проценат испитаника из области природних наука (32,2%), док је значајно мањи број испитаника током иницијалног образовања највише компетенција стекло из области уметности и спорта (7,8%). Највећи број учитеља изјавио је да се стручно усавршава, при чему је њих 48,9% претходне године похађало један до два програма стручног усавршавања, а њих 45% три до пет програма, док њих 6,1% није похађало ниједан програм. Највећи број испитаника (67,2%) изјавио је да област из које су похађали програме

стручног усавршавања област друштвених наука, 25% њих из области природних наука и 7,8% из области уметности и спорта.

У Табели 3 приказани су основни дескриптивни показатељи за све четири димензије инструмента по областима (област природних наука, област друштвених наука и област уметности и спорта).

Минималне вредности остварене на појединачним димензијама крећу се од 1,71 (процена сопственог рада за област уметности и спорта) до 4,00 (окружење за учење и ефикасна комуникација за област уметности и спорта), док су максималне вредности 5 на свим димензијама у све три области. Вредности спљоштености и закривљености дистрибуције указују да су неке вредности веће од ± 2 , те да је нормалност дистрибуције нарушена, а статистичка значајност вредности Колмогоров–Смирнов теста је мања од 0,001 и указује на то да је нормалност нарушена код свих димензија у свим областима, те ће се за обраду података користити непараметријске технике.

Табела 2. Начин стицања компетенција.

		N	%	M
Из које области сте током иницијалног образовања стекли највише компетенција	област природних наука	58	32,2%	
	област друштвених наука	108	60,0%	
	област уметности и спорта	14	7,8%	
Колико сте програма стручног усавршавања похађали током претходне године	не похађам	11	6,1%	
	1–2	88	48,9%	
	3–5	81	45,0%	
Из које области похађате највише програма стручног усавршавања	област природних наука	45	25,0%	
	област друштвених наука	121	67,2%	
	област уметности и спорта	14	7,8%	

Табела 3. Дескриптивни показатељи према димензијама и областима.

	N	Min.	Max.	M	SD	Sk. (S.E.)	Ku.(S.E.)	KS
Окружење за учење и ефикасна комуникација (природне науке)	180	3,63	5,00	4,84	,25	-2,13 (,18)	4,75 (,36)	,27**
Процена сопственог рада (природне науке)	180	3,00	5,00	4,55	,36	-1,27 (,18)	1,92 (,36)	,19**
Стратегије и планирање наставе (природне науке)	180	3,29	5,00	4,52	,37	-,79 (,18)	,265 (,36)	,14**
Знање о наставном предмету који предаје (природне науке)	180	3,50	5,00	4,65	,35	-1,02 (,18)	,489 (,36)	,23**
Окружење за учење и ефикасна комуникација (друштвене науке)	180	3,50	5,00	4,83	,26	-2,25 (,18)	5,45 (,36)	,29**
Процена сопственог рада (друштвене науке)	180	3,00	5,00	4,56	,37	-1,28 (,18)	1,87 (,36)	,20**
Стратегије и планирање наставе (друштвене науке)	180	3,14	5,00	4,52	,40	-,993 (,18)	,661 (,36)	,16**
Знање о наставном предмету који предаје (друштвене науке)	180	3,50	5,00	4,67	,36	-1,17 (,18)	,638 (,36)	,26**
Окружење за учење и ефикасна комуникација (уметност и спорт)	180	4,00	5,00	4,85	,23	-1,97 (,18)	3,48 (,36)	,29**
Процена сопственог рада (уметност и спорт)	180	1,71	5,00	4,51	,46	-2,19 (,18)	8,14 (,36)	,19**
Стратегије и планирање наставе (уметност и спорт)	180	3,29	5,00	4,54	,38	-,74 (,18)	-,192 (,36)	,15**
Знање о наставном предмету који предаје (уметност и спорт)	180	3,25	5,00	4,58	,38	-,91 (,18)	,432 (,36)	,20**

Легенда: N = број испитаника, Min. = минимум, Max. = максимум, M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, Sk. = накривљеност, Ku. = спљоштеност, KS = Колмогоров–Смирнов тест
 ** p<0,001

Табела 4. Разлике у испитиваним димензијама у односу на област самопроцене.

	Природне	Друштвене	Уметност и спорт			
	MR	MR	MR	χ^2	df	p
Окружење за учење и ефикасна комуникација	2,01	1,98	2,02	1,07	2	,59
Процена сопственог рада	2,02	2,09	1,89	10,70	2	,00*
Стратегије и планирање наставе	1,95	2,02	2,03	1,66	2	,43
Знање о наставном предмету који предаје	2,04	2,14	1,82	23,63	2	,000**

За поређење скорова на истој димензији у различитим доменима коришћен је Фридманов тест. Резултати из Табеле 4 указују да код димензија *Окружење за учење и ефикасна комуникација* и *Стратегије и планирање наставе* нема статистички значајне разлике без обзира на област у којој су учитељи процењивали своје компетенције. Постоји статистички значајна разлика између области процене (природне нау-

ке, друштвене науке и уметност и спорт) на димензијама *Процена сопственог рада* ($\chi^2=10,70$, $p<,01$) и *Знање о наставном предмету који предаје* ($\chi^2=23,63$, $p<,001$). Накнадне анализе показују да се ниже вредности добијају приликом процене димензија у области уметности и спорта у односу на област друштвених наука и област природних наука.

Табела 5. Разлике у испитиваним димензијама у односу на области у којој су учитељи стекли највише компетенција током иницијалног образовања.

		Из које области сте током иницијалног образовања стекли највише компетенција						
		Област природних наука		Област друштвених наука		Област уметности и спорта		
		N	MR	N	MR	N	MR	KW
Окружење за учење и ефикасна комуникација	област природних наука	58	98,77	108	89,95	14	60,47	7,28*
	област друштвених наука	58	95,48	108	90,85	14	67,14	3,96
	област уметности и спорта	58	93,86	108	90,63	14	75,57	1,68
Процена сопственог рада	област природних наука	58	99,39	108	87,11	14	79,86	2,79
	област друштвених наука	58	95,56	108	88,01	14	88,75	,83
	област уметности и спорта	58	91,72	108	89,08	14	96,39	,29
Стратегије и планирање наставе	област природних наука	58	97,61	108	87,30	14	85,75	1,62
	област друштвених наука	58	94,71	108	90,80	14	70,75	,29
	област уметности и спорта	58	94,09	108	88,35	14	92,21	,48
Знање о наставном предмету који предаје	област природних наука	58	105,99	108	83,02	14	84,00	8,12*
	област друштвених наука	58	95,19	108	89,37	14	79,82	1,20
	област уметности и спорта	58	91,12	108	88,90	14	100,25	,63

* $p<,05$

Поређење постигнућа у све три области на појединачним димензијама у зависности од тога у којој су области учитељи стекли највише знања током иницијалног образовања урађено је уз помоћ Крускал–Валисовог теста. За димензију *Окружење за учење и ефикасна комуникација* статистички значајна разлика очитује се приликом процене ове димензије у области природних наука и разлика је видљива код испитаника који су проценили да су током иницијалног образовања стекли највише компетенција у области уметности и спорта, односно ти испитаници су остварили најнижи скор на овој димензији приликом њене процене у домену природних наука, а у односу на оне који су проценили да су своје компетенције највише стекли у области природних или области друштвених наука. На димензији *Процена сопственог рада* и димензији *Стратегије и планирање наставе* нема статистички значајне разлике ни у једној области процене, а с об-

зиром на то у којој су области испитаници највише компетенција стекли током свог иницијалног образовања. Код последње димензије – *Знање о настави предмету који предаје* – постоји статистички значајна разлика приликом процене ове димензије у области природних наука, и то на начин да испитаници који су проценили да су највише компетенција приликом свог иницијалног образовања стекли у области природних наука имају статистички више скорове у односу на испитанике који су известили да су своје компетенције током иницијалног образовања највише стекли у области друштвених наука или области уметности и спорта. Претпостављамо да није у питању само процена већ да на то утичу и програми стручног усавршавања које су испитаници похађали, а који су највише усмерени били управо на природне науке. Можемо видети табеларни приказ испод у Табели 6.

Табела 6. Разлике у испитиваним димензијама у односу на преферирану област стручног усавршавања.

		Област стручног усавршавања						
		Област природних наука		Област друштвених наука		Област уметности и спорта		
		N	MR	N	MR	N	MR	KW
Окружење за учење и ефикасна комуникација	област природних наука	45	92,27	121	92,53	14	67,29	3,58
	област друштвених наука	45	90,12	121	93,49	14	65,96	4,18
	област уметности и спорта	45	91,36	121	90,35	14	89,07	0,03
Процена сопственог рада	област природних наука	45	99,97	121	89,26	14	70,79	3,64
	област друштвених наука	45	95,02	121	90,48	14	76,11	1,44
	област уметности и спорта	45	94,56	121	88,36	14	95,96	,64
Стратегије и планирање наставе	област природних наука	45	92,28	121	88,94	14	98,25	,48
	област друштвених наука	45	87,00	121	92,40	14	85,29	,51
	област уметности и спорта	45	90,51	121	87,92	14	112,75	2,89

Самопроцена компетенција учитеља у различитим областима:
утицај иницијалног образовања и стручног усавршавања

Знање о настав- ном предмету који предаје	област природних наука	45	101,12	121	86,95	14	87,00	2,77
	област друштвених наука	45	89,14	121	93,08	14	72,54	,34
	област уметности и спорта	45	84,00	121	83,59	14	109,00	6,96*

Крускал–Валисов тест коришћен је како би се упоредило да ли испитаници који се усавршавају у различитим областима постижу и различите скорове приликом процене појединачних димензија у три различите области. Резултати указују да процена фактора *Окружење за учење и ефикасна комуникација*, *Процена сојственог рада* и *Стратегије и планирање наставе* у различитим областима не зависи од тога у којој се области учитељи стручно усавршавају. Разлика се огледа у димензији *Знање о наставном предмету који предаје*, и то у процени ове димензије у области уметности и спорта, где испитаници који се више усавршавају у области друштвених наука и у области природних наука постижу ниже резултате него испитаници који се стручно усавршавају из спорта и уметности.

Дискусија о добијеним резултатима и закључак

Добијени резултати отварају питања о потреби за новим и другачијим приступом стандардизованим листама компетенција, које би у већој мери узимале у обзир специфичности наставних предмета, њихове циљеве, садржаје, методе и исходе учења, омогућавајући тако боље прилагођавање образовним потребама и очекивањима, како ученика, тако и учитеља.

Што се тиче хипотезе Х1, Фридманов тест је показао да не постоје значајне разлике у самопроценама компетенција учитеља у димензијама *Окружење за учење и ефикасна комуникација* и *Стратегија и планирање наставе*, док су у димензијама *Процена сојственог рада* и *Знање о*

наставном предмету забележене статистички значајне разлике. Оне се огледају у разлици између области уметности и спорта у односу на област природних наука и у односу на област друштвених наука, а у смеру да се ниже вредности добијају приликом процене димензија у области уметности и спорта. За хипотезу Х2 Крускал–Валисов тест је показао да не постоје статистички значајне разлике на димензијама *Процена сојственог рада* и *Стратегије и планирање наставе* ни у једној области процене, док се у димензијама *Окружење за учење и ефикасна комуникација* и *Знање о наставном предмету* јављају статистички значајне разлике. За димензију *Окружење за учење и ефикасна комуникација* ова разлика се огледа у томе што су испитаници који су проценили да су током иницијалног образовања стекли највише компетенција у области уметности и спорта остварили најнижи скор приликом процене ове димензије у домену природних наука, а у односу на колеге који су проценили да су своје компетенције највише стекли у области природних или области друштвених наука. За димензију *Знање о наставном предмету који предаје* ова разлика се огледа у томе што су испитаници који су проценили да су током иницијалног образовања стекли највише компетенција у области природних наука остварили више скорове приликом процене ове димензије у домену природних наука, а у односу на колеге који су проценили да су своје компетенције највише стекли у области друштвених наука или области уметности и спорта. Што се тиче хипотезе Х3, Крускал–Валисов тест је показао да не постоје статистички значајне разлике на димензијама *Окружење за учење и ефикасна комуника-*

ција, Процена сопствености рада и Стратегије и планирање наставе, док се у димензији Знање о наставном предмету јављају статистички значајне разлике. Оне се огледају у процени ове димензије у области уметности и спорта, где испитаници који се више усавршавају у области друштвених наука и у области природних наука постижу ниже резултате него испитаници који се стручно усавршавају из спорта и уметности.

Анализа актуелних теоријских поставки и добијених резултата показала је неколико кључних увида који указују на значајну повезаност између образовних теорија, специфичних потреба наставних дисциплина и професионалног развоја учитеља. На основу резултата истраживања извели смо следеће закључке: *Теоријски оквир о компетенцијама учитеља захтева прилагођавање* – актуелне теоријске поставке о компетенцијама учитеља често се темеље на универзалним, стандардизованим листама које не узимају у довољној мери у обзир специфичности различитих наставних предмета нити аутономију наставника која би подразумевала рефлексију и промишљање сопственог рада и освешћивање личних педагошких ставова и вредности (Korać, 2014, str. 69). Иако постоје општи оквири компетенција, резултати истраживања указују на то да учитељи у различитим областима (уметност, спорт, природне науке, друштвене науке) процењују своје компетенције на различите начине, што захтева прилагођавање постојећих стандарда компетенција како би боље одражавали специфичне потребе сваке дисциплине. *Постоје значајне разлике у разумевању самопроцена компетенција учитеља у односу на области* – на основу добијених резултата јасно је да компетенције учитеља нису једнако развијене у свим областима наставе нити се вреднују на исти начин. Учитељи препознају да им у одређеним димензијама мањкају компетенције из области уметности и спорта. *Неопходности специфичних компетенција за професионални развој* – теорије које се односе на про-

фесионални развој учитеља морају бити прилагођене предметним специфичностима, изазовима с којима се учитељи суочавају у пракси и уважавати различите стратегије професионалног усавршавања. Учитељи препознају везу између компетенција које поседују и стечених знања током иницијалног образовања и стручног усавршавања. Актуелни стандарди компетенција можда не узимају у довољној мери у обзир сложеност, динамику и специфичне захтеве наставе које предмети из области уметности и спорта постављају пред учитеље.

Свакако, већи репрезентативан узорак донео би поузданије резултате, а истраживање би се могло надоградити у неколико праваца како би се добиле дубље и прецизније спознаје о компетенцијама учитеља и факторима који их обликују. Даља истраживања могу бити усмерена ка детаљнијој анализи специфичних компетенција које су потребне у различитим областима наставе (уметност, спорт, природне и друштвене науке). То би омогућило прецизније креирање листа компетенција које одговарају изазовима и специфичностима сваког предмета. Подједнако је важно анализирати и како различити облици професионалног усавршавања (семинари, курсеви, менторство, пракса) утичу на развој компетенција учитеља. Ово би осветлило који облици усавршавања дају најбоље резултате у различитим наставним областима и омогућило креирање циљаних програма усавршавања. Неопходне су и лонгитудиналне студије које би пружиле увид у то како се компетенције учитеља развијају током њиховог професионалног развоја, како се мењају с обзиром на искуство, додатне обуке и промене у образовном систему.

Занимљиво истраживачко поље јесте и повезаност компетенција учитеља са ученичким постигнућима, чиме би се могли утврдити конкретна знања и вештине које учитељи треба да развијају како би постигли боље образовне резултате у различитим областима. Квалитатив-

на истраживања и интервјуи са учитељима такође могу допринети разумевању ове проблематике. Један од најбољих видова учења је учење кроз сарадњу, размену идеја и разговор са колегама. Потребно је, поред времена које се одваја за похађање семинара, омогућити више времена за преношење и дељење наученог са колегама унутар једне школе или ван ње, као и заједничко креирање активности које су резултат одређених едукација. Професионално учење ефикасније је уз присуство осећаја сигурности у групи и када постоји заједничка креативна усмереност ка циљу (Džinović, 2014). Авалос (Avalos, 2011) у својој анализи десетогодишњег истраживања о стручном усавршавању истиче да рефлексивне праксе, подржане институционалним оквиром и културом сарадње, значајно доприносе развоју професионалних идентитета учитеља. Учитељи који редовно учествују у рефлексивном дијалогу и размени искустава са колегама показују виши степен ангажованости и отворености за промене у сопственој пракси. Слична истраживања пружила би дубље увиде у њихове субјективне процене компетенција, изазове са којима се сусрећу у свом образовању, као и специфичне потребе које не могу бити обухваћене квантитативним истраживањима.

Импликације резултата добијених овим радом на васпитно-образовну праксу су значајне. Учитељи морају бити свесни круцијалне улоге коју имају у наставном процесу, те значаја сопствених компетенција у његовом креирању, организовању и евалуацији. С обзиром на то да је за формирање одређене компетенције потребно време, а сам процес превазилази оквире једне обуке или семинара, неопходно је омогућити континуитет у њеном развијању. Пожељно је успоставити систем континуиране подршке од стране ментора или реализатора семинара и других облика стручног усавршавања и након завршетка иницијалне обуке. Један од предлога је и формирање националног тима састављеног од експерата и саветника за професионално усмеравање који би наставном кадру пружали конкретну стручну подршку у процесу професионалног развоја. Свакако да су сами учитељи најважнији чинилац на овом путу: самоевалуација сопственог рада и приступ рефлексивног практичара омогућавају учитељима да постављају више стандарде и постижу боље професионалне резултате у складу са властитим професионалним идентитетом и циљевима, али и савременим тежњама у образовној пракси.

Литература

- Akram, M., & Zepeda, S. (2016). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research and Reflection in Education*, 9, 134–148.
- Antonijević, R. (2010). Lični ciljevi i preferencije stručnog usavršavanja nastavnika. U N. Potkonjak (ur.). *Godišnjak SAO za 2010. godinu: Naučni skup SAO Osposobljavanje nastavnika za nove uloge* (str. 673–684). *Srpska akademija obrazovanja*.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining preservice teachers' preparedness for teaching art. *International Journal of Education & the Arts*, 8(5).
- Jeremić, B. (2018). *Razvoj muzičke pismenosti kod učitelja: izazovi i perspektive*. Pedagoški fakultet.
- Joksimović, A. (2009). Inicijalno školovanje, profil i uloga nastavnika vizuelnih umetnosti. *Nastava i vaspitanje*, 1, 7490.
- Jovanović, J. (2016). *Razvoj učiteljskih kompetencija u savremenom obrazovnom sistemu*. Institut za pedagogiju.
- Korać, I. (2013). *Kompetencije nastavnika likovne kulture i mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja* (doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Korać, I. (2014). Različiti pristupi definisanju kompetencija nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 27(4), 63–71.
- Kundačina, M., i Stamatović, J. (2011). Stručno usavršavanje nastavnika preduslov unapređenja vaspitno-obrazovnog procesa i profesionalnog napredovanja. *Nova škola*, 8.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company – Collier-Macmillan Limited.
- Marić Jurišin, S., i Malčić, B. (2022). *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Marić Jurišin, S., Marković, B., i Malčić, B. (2022). Profesionalni identitet i integritet u pedagoškom kontekstu. U *International Conference on Advances in Science and Technology* (str. 515–523). Fakultet za menadžment u Herceg Novom.
- Milosavljević, P. (1997). *Osnove pedagogije*. Univerzitetska reč.
- Nikolić, A. (2018). *Pedagoški pristupi i profesionalni razvoj učitelja*. Akademija za nastavnička istraživanja.
- OECD (2008). *Nastavnici su bitni: kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Ministarstvo prosvete.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competences*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Petrović, M. (2020). *Muzička kultura u osnovnom obrazovanju*. Pedagoški institut.
- *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*. (2021). Službeni glasnik RS, br. 109. <https://zuov.gov.rs/novi-pravilnik-o-stalnom-strucnom-usavrsavanju-i-napredovanju-u-zvanja-nastavnika-vaspitaca-i-strucnih-saradnika/>
- Radulović, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. U Š. Alibabić, i A. Pejatović (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 383–392). Institut za pedagogiju i andragogiju – Filozofski fakultet.
- *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/04/standardi-nastavnika_cir.pdf

- Stojiljković, S., Živković, D., & Trajković, N. (2014). The level of physical activity of future preschool and primary school teachers. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 12(1), 19–28.
- Teodorović, J., Milin, V. i Vujačić, M. (2016). Programi stručnog usavršavanja nastavnika: procenjena korisnost i obrazovni efekti. *Inovacije u nastavi*, 29(1), 46–59.
- Tomljenović, Z., & Novaković, S. (2019). Competence of Croatian Student-Teachers and Primary School Teachers in the Visual Arts. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 157–177. <https://doi.org/10.26529/cepsj.246>
- Tsankov, N. (2017). Development of transversal competences in school education (a didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5, 129–144.
- Vojvodić, M. (2018). *Kompetencije nastavnika kao faktor razvoja likovnog stvaralaštva učenika osnovnoškolskog uzrasta* (doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik RS, br. 88. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>

Summary

The paper analyses the self-assessment of primary school teachers' competences in educational areas (natural sciences, social sciences, arts, and sports) by using the following dimensions: Learning Environment and Effective Communication, Assessment of One's Own Work, Strategies and Lesson Planning, and Knowledge of the School Subject. The research was conducted on a sample of 180 primary school teachers from Serbia and a modified SITE II was used as the research instrument. The results show statistically significant differences between the self-assessments of the educational areas in relation to the dimensions of the Self-Evaluation of One's Own Work and the Knowledge of the School Subject, which are reflected in the lower values in the areas of arts and sports. Initial education significantly influences the perception of the competences in two dimensions: Learning Environment and Effective Communication and Subject Knowledge in the field of natural sciences. Regarding professional development and self-assessment of achievements, it was proven that there is a statistically significant difference in the dimension of Knowledge of the School Subject in the field of arts and sports: respondents who have more professional development in the fields of social or natural sciences achieve lower results than those who have professional development in the field of sports and arts. The paper contributes to the understanding of the relationship between professional development and primary school teachers' perceptions of competences, with implications for improving educational practices.

Keywords: primary school teacher, professional competences, initial education, professional development