

**др Исидора Б. Кораћ¹****Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре, Сремска Митровица****Кратки научни
прилог**

Различити приступи дефинисању компетенција наставника

Резиме: У раду смо указали на постојање различитих теоријских приступа аутора дефинисању појма компетенција наставника, самим тим и на постојање бројних различитих листића и стандарда компетенција наставника. Осим тога, размотрили смо значење и значај дефинисаних листића компетенција и стандарда компетенција за професију наставник. Ако под професионалним развојем наставника подразумевамо његово образовање током иницијалног образовања, преко увођења у посао и усавршавања током периода рада, онда дефинисане листиће компетенција за професију наставник могу бити основа за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника. У закључним разматрањима указали смо да је пошредно одређено дефинисање компетенција наставника, примени и евалуацији стандарда компетенција наставника, јер постоји опасност да се стандардизацијом умањи стајус наставничке професије. Да би се избегао дихевиористички модел дефинисања компетенција наставника, једно од могућих решења јесте дефинисање листиће кључних, генеричких компетенција наставника, која би подразумевала рефлексију, промишљање социјалног рада од стране наставника, освећивање личних педагошких ставова и вредности који су у основи његове праксе.

Кључне речи: наставник, компетенције, стандарди, професионални развој.

Увод

У нашој земљи, последњих десетак година, у стручним круговима, широкој јавности и стручној литератури питање компетенција и стандарда компетенција наставника заузима централно место. О њима се говори када се разматра стручно образовање (Деспотовић, 2010), високо образовање (Gonzales & Wagenaar, 2008; Рајовић и Радловић, 2007; Zgaga, 2006), целоживотно учење

(Andevski & Gajić, 2010), дефинисање и развој курикулума (Деспотовић, 2010; Tatković & Ćatić, 2010), национални оквири квалификација (према: Деспотовић, 2010), формално и неформално образовање и др.

У раду смо, кроз теоријску анализу стручне и научне литературе и званичних докумената у области образовања, покушали да укажемо на постојање различитих теоријских приступа аутора дефинисању појма компетенција наставника, самим тим и на постојање бројних различитих

¹ oisidora@gmail.com

тих листа и стандарда компетенција наставника. Осим тога, размотрили смо значење и значај дефинисаних листа компетенција и стандарда компетенција за професију наставник.

Приступу у дефинисању компетенција, дефинисање појма и критеријуми поделе

Анализа стручне литературе и званичних докумената у области образовања указује да постоје бројни различити приступи у дефинисању компетенција, па су самим тим и дате дефиниције компетенција наставника различите по свом значењу.

Известан број аутора приликом дефинисања појма компетенција у први план ставља ниво сложености задатка, односно активности које индивидуа може да реализује као једну од важних аспеката компетенција. У том контексту, о компетенцијама можемо говорити само уколико се ради о сложеним захтевима, односно активностима (Rychen et al., 2003; Станковић, 2010).

Деспотовић дефинише компетенције у ужем и ширем смислу. У ужем смислу оне представљају способност обављања одређене активности у оквиру датог посла или занимања према одређеном стандарду. Овако дефинисане компетенције подразумевају дескрипцију активности које индивидуа може да обави и дескрипцију начина на који се активности обављају. У ширем смислу, „компетенције представљају композит специфичних знања, вештина и ставова који омогућавају обављање одређене активности“ (Деспотовић, 2010: 261).

Поједини аутори дефинишу компетенције као специфична понашања и способности за обављање специфичног радног задатка (Mansfield & Mitchell, 1996). Рое (Roe, 2002) компетенције дефинише као научену способност да се поједини задатак, дужност или улога адекватно изврши. У овом приступу дефинисања компетенција

постоји и категорија квалитета обављања одређеног задатка, што пружа могућност процене компетентности и компетенције. Приступ уједно подразумева дефинисање јасних, усаглашених и општеприхваћених критеријума овладавања радним задацима, дужностима.

Сличан приступ дефинисању компетенција имају и Курц и Бартрам (Kurtz & Bartram, 2002) дефинишући их као репертоар способности, активности за достизање жељених радних резултата, циљева. Оне су контекстуално одређене и произлазе из датог занимања и специфичних услова у којима се испољавају. Тако компетенције корелирају са учинком на послу, који може бити измерен на основу неких прихваћених стандарда и који може да буде унапређен путем обуке.

Корхаген (Korthagen, 2001 – према: Hunzen et al., 2005) прави дистинкцију између нивоа понашања и компетенција наглашавајући да компетенције представљају репертоар интегрисаних знања, вештина и ставова, и као такве оне представљају *појединачност* за одређено понашање, а не само понашање. Различите околности одређују да ли ће се компетенције заиста испољити у пракси, односно изразити кроз понашање појединца. Уколико се понашање довољно често понавља, сматра аутор, оно може довести до развијања одређене компетенције.

Схематичан приказ различитих приступа у дефинисању компетенција даје Деспотовић (2010). Аутор наводи пет приступа: *персонални њерсонални њрисџуи* – који компетенције дефинише као потпуно персонална својства које појединац треба да поседује да би ефикасно обављао одређену врсту посла; *образовни њрисџуи* – у којем компетенције представљају и описују исходе учења у курикулуму, односно програму образовања; *техничко-стручни њрисџуи* – у којем се компетенције доводе у везу са посебним изолованим јединицама радног понашања, односно обављањем специфичних радних задата-

ка; *џенерџки ирисџуи* – који компетенџије дефинише као атрибуте или мултифункционалне склопове знања, вештина и ставова који су потребни свим појединцима за остварење, развој и даље учење и обављање свих занимања; *соџијално-џехнички ирисџуи* – компетенџије се дефинишу као радне улоге које су соџијално дефинисане и усаглашене. Говорећи о стручном образовању, аутор наводи и *инџеиерални ирисџуи* компетенџијама, под којим подразумева интеграџију *џехничко-џиручнои* и *џенерџкои ирисџуи*. Овако схваћене компетенџије су у тесној вези са исходима учења и подразумевају дефинисане стандарде. Оне, заправо, представљају способности да се према дефинисаном стандарду обаве комплексне радне улоге, функције у чијој се основи налазе знања, вештине, ставови и вредности. Наше је мишљење да овакав приступ налази своје оправдање у контексту развоја курикулама, посебно у стручном образовању.

Наведеним појмовним одређењима компетенџија можемо прићи и у односу на питања: Шта чини одређену компетенџију? Које су њене компоненте? У вези са овим питањима већина аутора се слаже да компетенџије укључују мобилисање ширих психосоџијалних ресурса појединца. Оне се најчешће дефинишу као динамичка комбинаџија знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији (ОЕСД, 2005). Дакле, у први план су стављени *џраџиична џримењивоси*, *конџекџиуални каракџер* знања, вештина, ставова и вредности, односно *џсихосоџијалних ресурса* наставника. Тако дефинисане, компетенџије представљају интеграџију *декларативнои* (знање о), *џроџедуралнои* (знање како) и *кондиционалнои* (знање када) знања (Деспотовић, 2010; Рајовић и Радловић, 2007; Weinert, 2001).

Осим постојања различитих дефиниџија наставничких компетенџија у стручној литера-

тури, приметно је да уз термин *комџеиенџије наџавника* често стоје различити термини: *џенерџке*, *џрансверзалне*, *базичне*, *кључне*, *џемељне*, *џрофесионалне*, *наџионалне*, *џранскулџуралне*, *џеџијалне* и сл., који би требало више да их објасне (Кораћ, 2012).

Уочљиве су различите поделе наставничких компетенџија. Реџимо, у оквиру пројекта *Усаџлашавање џроџрама образовања џросвеџијних радника у земљама Заџаднои Балкана*, Центара за образовне политике, дефинисана је листа *џенерџких комџеиенџија* које поседују сви кандидати, будући наставници, који заврше одређени ниво образовања без обзира на науку, струку којом се баве, и садрже у себи *џисџемске*, *инџируменџијалне* и *инџеиерџерсоналне комџеиенџије* (Пантић, 2008).

Уочљиво је и да аутори приликом дефинисања листе компетенџија имају у виду различите области рада наставника. Постоје аутори који дефинишу компетенџије наставника само у оквиру његовог рада унутар одељења (реџимо, такву поделу дају аутори Башић и сар., 2001). Постоје и они аутори који проширују потребне компетенџије наставника и на обављање различитих улога унутар школе (Бјекић и Златић, 2006 – према: Кораћ, 2012).

Са друге стране, највећи број аутора се залаже да компетенџије наставника треба да обухватају не само вештине, знања, ставове и вредности који су му потребни за рад унутар учионице и школе у којој ради већ и оне компетенџије које су му потребне за *рад са грушџивом* и у оквиру *грушџива* (Andevski & Gajić, 2010; Гаџић, 2011; Gonzales & Wagenaar, 2008; Кораћ, 2012; Ogienko & Royak, 2008; Tatković & Ćatić, 2010; Weinert, 2001).

Поменути став заступљен је и у већини међународних докумената који се баве наставничким компетенџијама (реџимо, у *Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications*, 2005; *The definition and selection of*

key competencies, 2005; *Tuning educational structures in Europe*, 2005), као и у појединим међународним пројектима (на пример, *Унапређивање професионалног развоја запослених у образовању и образовно васпитна пракса у земљама Југоисточне Европе* (Zgaga, 2006), *Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западне Балкана* (Пантић, 2008), Мастер програм за предметне наставнике у Србији (*Master Programme for Subject Teachers in Serbia*).

У документу *Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника* (*Common European principles for teacher competences and qualifications*, 2005) наводи се да образовање треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно, што значи да наставник треба да има: *знања из предмета који предаје, али и других, њему сличних* – интердисциплинарно познавање своје струке; *педагошко-психолошка знања* – разумевање развојних карактеристика ученика, стилова учења; *вештине подучавања* – познавање стратегија, метода и техника подучавања; *разумевање друштвеној и културној контекста образовања и школе*. У документу се посебно истиче рефлексивност као важно обележје кључних компетенција наставника, која подразумева коришћење метакогнитивних вештина, креативног и критичког мишљења и преузимања одговорности за сопствене акције.

Сличан референтни оквир за дефинисање компетенција наставника имао је и Завод за унапређивање образовања и васпитања РС (Центар за професионални развој запослених у образовању) приликом израде документа *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). У поменутом документу наставничке компетенције су дефинисане „као скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника“ (*Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, 2011: 2). Надаље, у

документу се наводи да се компетенције одређују у односу на циљеве и исходе учења и њихова основна функција јесте да обезбеде професионалне стандарде и заједнички споразум о томе како се подучавање сматра успешним. Компетенције су подељене на: стручне компетенције, педагошке, психолошке и сарадничке. За сваку поменућу категорију су дефинисане појединачне компетенције наставника у оквиру: знања, планирања, реализације, вредновања (евалуације) и усавршавања.

Сматрамо да је веома важно да се приликом дефинисања листе компетенција имају у виду не само вештине, знања, ставови и вредности који су наставнику потребни за рад унутар учионице и школе у којој ради већ и оне компетенције које су му потребне за преузимање активне професионалне улоге у друштву. При томе, важно је водити рачуна о броју дефинисаних компетенција и начину њихове формулације (пре свега мислимо на баланс између броја дефинисаних компетенција и нивоа општости приликом дефинисања садржаја одређене компетенције).

Листе компетенција наставника и/или стандарди компетенција наставника

Уколико прихватимо да компетенције наставника обухватају динамичку комбинацију знања, вештина, вредносних ставова који омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији, онда стандардизоване компетенције за професију наставника представљају знања, вештине, ставове и вредности наставника повезане са пословима и улогама које би требало да остварује у учионици, школи и друштву. Дакле, стандард компетенција јесте консензусом дефинисан попис радних активности, критеријума и услова њиховог обављања (Деспотовић, 2010 – према: Кораћ, 2012).

Стандардизација претпоставља да је „квалитет који се стандардизује могуће изразити у виду неке врсте мере, стандарда, односно да је могуће одредити, преко индикатора изразити, мерити и упоређивати вредност онога на шта се стандард односи“ (Вујисић Живковић и сар., 2010: 161). Наведено отвара низ питања, дилема:

- како и на основу чега израдити листу наставничких компетенција;
- ко треба да учествује у реализацији тог задатка;
- који су критеријуми за избор, које компетенције сматрати кључним, помоћу којих елемената је могуће направити јаснију диференцијацију у њиховом ширем и ужем поимању, како направити листу која је, са једне стране, свеобухватна, а са друге стране, довољно конкретна, прецизна, оперативна и мерљива;
- да ли је потребно прво дефинисати неопходне компетенције наставника, које би послужиле као полазиште за дефинисање стандарда, или прво дефинисати стандарде, а онда, на основу њих, одредити компетенције којима ти стандарди могу да се задовоље;
- да ли је могуће идентификовати, дефинисати и мерити стандарде вредности, ставове и сл.;
- и коначно, да ли је и зашто потребно дефинисање компетенција и/или стандарда компетенција за професију наставник?

Процес дефинисања, примењивања и евалуације дефинисаних стандарда и листа компетенција наставника у различитим европским земљама тече неуједначено, што као последицу има то да су у неким земљама наставничке компетенције и стандарди одавно дефинисани и примењују се (Велика Британија, Швајцарска);

у другима процес дефинисања тек отпочиње, а у трећима су дефинисани, али и даље не проналазе своје место у образовном систему или се о потреби за њихово дефинисање још увек расправља (компетенције наставника, које су необавезујуће, у Финској је дефинисао и прописао Фински синдикат образовања). У многим земљама, осим национално важећих компетенција, постоје и листе које су дефинисане од стране високошколских установа за образовање наставника (посебно у Великој Британији, видети: Professional Standards for Teachers, Why sit still in your carrier, 2007 – према: Кораћ, 2012).

Основна критика земљама које су прве кренуле у овај процес јесте да су компетенције и стандарди сувише уско и технички схваћени, а самим тим и дефинисани. Поједини аутори који се баве овом облашћу упозоравају на опасност да стандарди умањују статус наставничке професије, свдећи наставнике на *техничке сироводиоце* уместо аутономне рефлексивне практичаре (Вујисић Живковић и сар., 2010; Eliot, 1991; Радуловић, 2007, 2011).

У намери да проширимо ову дискусију и истакнемо сложеност отворених питања стандарда и листа компетенција наставника у педагошком дискурсу, покушали бисмо да размотримо питање: Зашто је потребно дефинисање компетенција и/или стандарда компетенција за професију наставник, односно како на најбољи начин сазнања о компетенцијама наставника, која упућују да су оне веома сложене, динамичне и контекстуално условљене, искористити као смернице за професионални развој наставника?

Када разматрамо постављено питање, важно је да имамо у виду да је образовно-васпитни процес вредносна категорија која укључује разноврсне социо-културне контексте. Као такав, доводи у сумњу могућност постојања, односно сврхе постојања стандардизоване листе општеважећих, универзалних компетенција наставника која служи за мерење, упоређивање. Да

би се обезбедило било какво мерење, оно мора бити сведено на појединачне мерљиве индикаторе. Најчешће су то споља видљиви облици понашања (наставника, ученика) и мерљиви резултати. Питање које се тиме отвара јесте питање да ли ће скуп оваквих индикатора заиста чинити целину одређене, дефинисане компетенције. Управо зато, склони смо ставу да су дефинисане листе компетенција наставника примереније природи образовно-васпитног процеса, у односу на дефинисање стандарда компетенција (на овом месту скрећемо пажњу да је усвојени документ *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја* (2011) заправо листа дефинисаних компетенција наставника сврстаних у одређене области рада).

Ако под професионалним развојем наставника подразумевамо његово образовање током иницијалног образовања, преко увођења у посао и усавршавања током периода рада, онда дефинисане листе компетенција за професију наставника могу бити ослонац за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника. То би значило да оне, уколико су добро дефинисане, могу бити:

- „оријентир и ослонац институцијама попут наставничких и ненаставничких факултета ради унапређивања и вредновања студијских програма,
- оријентир за идентификовање области развоја или посебних компетенција приправника и њихових ментора,
- основа унапређивања квалитета програма стручног усавршавања наставника“ (Радуловић, Пејатовић, Живковић, 2010: 168),
- основа за самовредновање, личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја,

- помоћ у одлучивању при избору професије наставник,
- помоћ у одлучивању при избору, селекцији наставника и њиховом напредовању у звању,
- смерница школама за дефинисање планова за професионални развој наставника и развој школе као целине (Кораћ, 2012).

Дакле, дефинисане компетенције могу допринети подизању квалитета и ефикасности образовно-васпитног рада у школама.

Имајући у виду сложеност, контекстуалност и вредносну категорију образовно-васпитног процеса, остаје питање за промишљање: Како дефинисати појединачне, мерљиве индикаторе понашања наставника и мерљиве резултате и да ли ће скуп оваквих индикатора заиста чинити целину одређене, дефинисане компетенције? Поред тога, можемо поставити и питање: Шта поједини дефинисани стандард значи у одређеном контексту, окружењу у којем наставник ради?

Једно од могућих решења које нуди Елиот (Eliot, 2006) јесте промена оквира и методологије испитивања квалитета професионалних активности наставника. Критикујући бихевиористички модел образовања у функцији развијања компетенција, аутор истиче да су компетенције одређене уверењима наставника. Рефлексија подразумева освешћивање личних уверења која се налазе у основи активности, критичко разматрање прошлих искустава и испробавање нових уверења у пракси. Професионално учење зависи од способности појединаца да креира одређене системе значења, који дају смисао ономе што се учи и истовремено детерминише његово понашање, односно активности. У том контексту, аутор сматра да је акционо истраживање адекватна форма професионалног образовања наставника. Кроз процес рефлексије наставник је у ситуацији не само да промишља педагошку праксу

већ и да освешћује личне ставове и уверења који су у основи праксе. О рефлексивној пракси може се говорити само у условима у којима, са једне стране, постоји стално преиспитивање и промишљање о сопственом деловању, истраживање и преиспитивање теоријских поставки кроз сопствену праксу. Циљеви ове рефлексije су: промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу и промена саме праксе (Кораћ, 2012).

Закључна разматрања

Анализа доступне стручне литературе и званичних докумената у области образовања указује да постоје различити приступи у дефинисању компетенција, па су самим тим и дате дефиниције различите по свом значењу. Поред тога, постоје бројне различите поделе наставничких компетенција које се разликују по доменима и по елементима које обухватају. Разноликост листа наставничких компетенција и стандарда компетенција произлази из различитих теоријских и методолошких приступа аутора приликом њиховог дефинисања. Управо зато је потребно сагледати их у оквиру ширег друштвеног контекста и система образовања у коме су настале.

Ако под професионалним развојем наставника подразумевамо његово образовање то-

ком иницијалног образовања, преко увођења у посао и усавршавања током периода рада, онда дефинисане листе компетенција за професију наставник могу бити ослонац за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника. Потребно је опрезно приступити дефинисању, примени и евалуацији стандарда компетенција наставника, јер постоји опасност да се стандардизацијом умањи статус наставничке професије. Треба водити рачуна да се професија наставник не претвори у низ парцијалних елемената изражених кроз одређене компетенције које прописују доносиоци одлука. Да би се избегао бихевиористички модел дефинисања компетенција наставника, једно од могућих решења јесте дефинисање листе кључних, генеричких компетенција наставника, која би подразумевала рефлексiju, промишљање сопственог рада од стране наставника, освешћивање личних педагошких ставова и вредности који су у основи његове праксе. Професија наставник треба да се разуме и гради на основу компетенција које подразумевају аутономност самих наставника.

Компетенције се мењају са развојем друштва. Најважнији задатак образовне политике заправо јесте да препозна потребе будућности. Дакле, компетенције и стандарди компетенција су инструменти за нас и кључно питање је: Шта оне значе за нас у одређеном контексту?

Литература

- Башић, В., Кукоч, М. и Спајић-Вркаш, С. (2001). *Образовање за људска права и демократију. Интердисциплинарни рјечник*. Загреб: Хрватско повјеренство за UNESCO.
- Бјекић, Д. и Златић, Л. (2006). *Комуникациона компетенција наставника технике. Техничко (технолошко) образовање у Србији (471–478)*. Чачак: Технички факултет, Универзитет у Крагујевцу.
- Вујисић Живковић, Н., Пејатовић, А. и Радуловић, Л. (2010). *Професионалне компетенције наставника – да ли су нам потребне и како до њих да дођемо. Андрагошке студије*, 37 (1), 161–170.
- Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

- Елиот, Џ. (2006). Професионално образовање наставника и развијање компетенција: да ли је могућ срећан брак? Педагогија, 61 (4), 431–441.
- Кораћ, И. (2012). Компетенције – смернице за професионални развој наставника. Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: образовање и васпитање, традиција и савременост (115–125). Јагодина: Педагошки факултет.
- Пантић, Н. (2008). (ур.). Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана. Београд: Центар за образовне политике.
- Радуловић, Л. и Рајовић, В. (2007). Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције. Настава и васпитање, 56 (4), 413–435.
- Радуловић, Л. (2007). Стандардизација компетенција наставника као један од приступа професији наставника – критички осврт. У: Алибабић, Ш. и Пејатовић, А. (ур.). Андрагогија на почетку трећег миленијума (383–393). Београд: ИПА.
- Радуловић, Л. (2011). образовање наставника за рефлексивну праксу. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
- Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Станковић, Д. (2010). Место компетенција у професионалном развоју наставника. У: Половина, Н. и Павловић, Ј. (ур.). Теорија и пракса професионалног развоја наставника (62–84). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Andevski, M. and Gajić, O. (2010). Diagnostic Competencies of Teachers – A Precongnition of Life-long Learning (LLL). *Comparative Education, Teacher Training, Education Policz, School Leadership and Social Inclusion*, (8), 451–457.
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels.
- Gonzales, J. and Wagenar, R. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process an introduction*. 2nd edition. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Husein, V. P., Oers, V. B. and Wubbels, T. (2005). A Vigotskian perspective on teacher education. In: Hyland, T. (Ed.). *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives, Jurnal of Curriculum Studies*, 37/3, 267–290.
- Kurtz, R. and Bartram, D. (2002). Competency and Individual Performance: Modeling the World of Work. In: Robertson, T., Callinan, M. and Bartram, D. (Eds.). *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Retrieved 27.5.2014. from: www.ugurzel.com/dosyalar/doc.../42-competency-at-work.html
- Mansfield, B. and Mitchell, L. (1986). *Towards a Competent Workforce*. Hampshire: Gower.
- Ogienko, O. and Royak, A. (2008). *Model of Professional Teachers Competencies Formation European Dimension*.
- *Professional Standards for Teachers, Why sit still in your career?* (2007). London: Training and Development Agency for schools.
- Roe, R. A. (2002). What Makes a Competent Psychologist?. *European Psychologist*, 7 (3), 192–202.

- Rychen, D. S., McLaughlin, M. L. and Salganik, L. (2003). *Definition and Selection of Key Competencies, Contributions to the Second DeSeCo symposium – Discussion paper*. Swiss Federal Statistical Office (SFSO), Education Statistics Services Institute (ESSI), American Institutes for Research. Retrieved 27.5.2014. from: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529505.pdf>
- Tatković, N. and Ćatić, I. (2010). Curriculum Focused on the Development of competences. In: *Teachers Initial Education. Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion* 8 (174–182).
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence, A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S., Salganik, L. H., Hogrefe and Huber Publishers (Eds.). *Defining and selecting key competencies, Seattle/Toronto/Bern/Gottingen* (45–67).
- Zgaga, P. (2006). The prospects of teacher education in South/east Europe, A regional overview. In: Zgaga, P. (Ed.). *The prospects of teacher education in South/east Europe* (5–41). Ljubljana: CEPS, University of Ljubljana.

Summary

In the paper, we have tried to point at the existence of different theoretical approaches of defining the term teachers' competencies, and consequently the existence of various lists and standards of teachers' competencies. Apart from this, we have discussed the meaning and significance of the defined lists of competencies and standards of competencies for the teacher's profession. If the professional development of teachers means his/her education during the initial education, through introducing the professional development, then defining a list of competencies for the teacher's profession can be relied on for the purpose of improving the policy and the praxis for professional development. In the conclusions, we pointed at the careful defining, application and evaluation of the standards of teachers' competencies, because there is the possibility that standardization can shrink the status of teachers' profession. In order to avoid behaviourist model of defining teachers' competencies, one of the possible solutions is defining the list of key, generic competencies of teachers which would mean reflection, contemplation on the own work, enlightening personal pedagogical attitudes and values which are the basis of his/her praxis.

Key words: teacher, competencies, standards, professional development.