



**Драго Ј. Бранковић<sup>1</sup>**

Академија наука и умјетности Републике Српске,  
Бања Лука, Босна и Херцеговина

Оригинални  
научни рад

**Маргарета Г. Скопљак, Драженко Л. Јоргић**

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,  
Бања Лука, Босна и Херцеговина

## **Компетентности педагога за подстицање и развијање стручној усавршавања наставника**

**Резиме:** Компетенције за подстицање и развијање стручној усавршавања наставника само су једна од констативних развојних, али и професионалних компетенција педагога. Резултати досађ изведених истраживања показали су да компетенције нису довољно компатибилне са личним и професионалним приоритетима, те да не достижу истраживања нивоа компетентности по функцијама и подручјима рада педагога. Циљ истраживања је био идентификовати према самоизвјештавању, односно самопроцјенама школских педагога, разлике у нивоима развијености њихових компетенција и у нивоима њихове укључености у подстицању и развијању стручној усавршавања наставника у односу на одређена социодемографска обиљежја педагога. Истраживање је изведено примјеном сервеј истраживачке методе и технике скалирања на узорку од седамдесет осам педагога. Резултати истраживања (основна и три посебне хипотезе) показали су да школски педагози имају висок ниво компетентности и укључености у подстицању и развијању стручној усавршавања наставника, али да разлике у нивоима у односу на одређена социодемографска обиљежја нису статистички значајне. Кључне импликације истраживања односе се на приоритет за кривичким сагледавањем курикулума струција педагогије, квалитета и садржаја програма стручној усавршавања као методолошке оправданости укључивања наставника у истраживање компетентности педагога.

**Кључне ријечи:** компетенције педагога, развојне компетенције, стручно усавршавање, подручја рада педагога, самопроцјенавање компетентности.

<sup>1</sup> drago.brankovic.anurs@gmail.com

Copyright © 2020 by the authors, licensee Teacher Education Faculty 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

Посматрано са историјског аспекта термин компетенција (енг. *competentia*) у педагогији новијег је датума. Она се у том терминолошком облику јавља у посљедњој деценији прошлога вијека. Појмови компетенција и компетентност често се користе у синонимном значењу. Компетенције се најчешће одређују као трансферабилни, мултифункционални пакет знања, вјештина и ставова потребних свим особама за лично остварење и развој, инклузију и запошљавање (Key Competencies for Lifelong Learning – A European Framework, 2006; према: Hebib, Ovesni, 2019). Претходна дефиниција указује да су компетенције веома битне за квалитетан професионални ангажман и развој, те је оправдано и кориштење термина професионалне компетенције за „функционално интегрисане цјелине знања, вјештина, вриједности и ставова“ (Hebib, Ovesni, 2019: 51). Из таквог одређења појма професионалне компетенције произилази да су компетенције специфичне за сваку струку (професију). Професионалне компетенције педагога подразумевају посједовање општих и посебних педагошка знања, методичких вјештина, вјештина евалуације и научноистраживачког рада, кориштење савремених наставних средстава и информационо-комуникационих технологија, те формиране особине личности које су неопходне за унапређивање односа са ученицима, њиховим родитељима и наставницима (Maksimović i sar., 2015). За разлику од појма компетенција, појмом компетентност више се изражава методолошка димензија која означава достигнути и утврђен ниво практичне димензије компетенција или пак сваке од појединих компоненти компетенција (знања, вјештине, вриједности и ставови). У том значењу компетентност се доводи у везу са професионалношћу, односно професионалним развојем, у којем се компетентност ставља у контекст властитих професионалних потреба,

интересовања и мотива, што је терминолошки истакнуто у наслову овог рада.

Не спорећи важност општих и специфичних компетенција заједничких за већи број професија у друштвеним и хуманистичким областима (наукама), компетенције педагога произлазе из његове улоге, која је разнолика по функцијама и богата по пословима (Staničić, 2004). Основне радне функције су: опсерватор, информатор, консултант, савјетник, иницијатор, координатор, организатор, реализатор, истраживач и аналитичар, иноватор, дисеминатор и документариста (Trnavac, 1996). У складу са тим, функције педагога могуће је разврстати по подручјима рада. Педагог своју улогу реализује кроз сљедећа подручја рада: припрема за остварење програма васпитно-образовног рада; непосредно учествовање у васпитно-образовном процесу; праћење и вредновање васпитно-образовног процеса, његових учесника и остварених резултата; оспособљавање и стручно усавршавање васпитно-образовних радника и информационо и документациона дјелатност (Staničić, 2004). На основу овог критеријума класификације Станичић (Staničić, 2001; према: Ledić i sar., 2013) утврђује да педагог за остварење своје улоге мора посједовати пет кључних компетенција, и то: личне, развојне, стручне, међуљудске и акцијске. Дакле, да би педагог успјешно реализовао своју улогу, неопходно је да има развијене компетенције које су у складу са специфичношћима одређених подручја његовог дјеловања. Стога произлази да подручја рада педагога могу бити поуздан критеријум класификације његових компетенција.

Веома важна улога педагога је усмјерена ка промјенама и унапређивању процеса и подизању квалитета васпитања и образовања у свим његовим појавним облицима. Осим педагога, важну улогу у процесу унапређивања васпитно-образовног рада имају наставници који највећим дијелом директно утичу на квалитет васпитања

и образовања ученика. Осим тога, „професионално дјеловати у улози стручног сарадника у школи значи бити компетентан да се носиоцима школског рада пружи стручну помоћ и подршка у испуњавању њихових обавеза, задатака и послова, односно у што успјешнијој реализацији школског рада и остваривању задовољавајућег нивоа квалитета школског образовања“ (Hebib, 2014: 341). Дакле, да би педагози и наставници били у могућности да унапређују свој рад, од пресудног значаја је њихово континуирано стручно усавршавање, у којем посебно мјесто и значај имају педагози. Стога је стручно усавршавање веома важан сегмент рада педагога у којем он користи све расположиве ресурсе како би могао првенствено сарађивати са наставницима (Fejdetić, Šnidarić, 2014) и испољавати своју професионалност и ангажованост у научној и друштвеној заједници (Јovanović, 2013; према: Враћар, Milanović, 2014). Развијање компетенција педагога у подручју подстицања и развијања процеса стручног усавршавања наставника једно је од најсложенијих питања у професионалном развоју педагога. Са теоријског аспекта проблем усложњавају и односи стручног усавршавања и професионалног развоја наставника (Тапчић *и сар.*, 2017). Професионално развијање (развој) схваћено као „процес који обухвата цјелокупно искуство човјека у вези са послом чији почетак препознајемо у дјечијим фантазијама о будућем занимању и чији крај наступа са завршетком људског живота“ (Магушић, 2013: 6) значајно се разликује од стручног усавршавања (каријерног развоја). Са аспекта основних одредница процеса стручног усавршавања произилази да се „стручно усавршавање наставника може посматрати као саставни део професионалног развоја наставника“ (Stanković, Pavlović, 2010: 18), које обухвата праћење и примјену савремених достигнућа у науци и педагошкој пракси. Дакле, професионални развој обухвата искуства педагога и наставника од периода школовања, иницијалног образовања, пе-

риода увођења у посао, развоја каријере и напредовања у звање (Vuković, 2015). То практично значи – да би се педагог и наставник професионално (стручно) усавршавали, треба да рефлексивно (рефлексија након акције) сагледавају све аспекте своје професије током школовања и практичног педагошког рада и да у континуитету повећавају свијест о самом себи и својој личности (Marinković, 2011).

Да би педагог био компетентан да код наставника подстиче развијање рефлексивних својстава, и он сам (педагог) мора бити оспособљен за рефлексију, евалуацију, критичко промишљање и стваралаштво (Branković, Perović, 2018; Gutvajn *и сар.*, 2011). Како би био успјешан у подстицању професионалног развоја, педагог треба да буде отворен и спреман за промјене, те мотивисан за цјеложивотно учење. Професионални развој и стручно усавршавање нису и не могу бити само индивидуални процеси напредовања, већ их треба разумијети као процесе којима се мијења култура односа, како у породици, тако и у установама (школама), гдје се култура односа своди на равноправно учествовање и креирање путева кретања ка већем квалитету рада и живота (Vujičić, Tambolaš, 2017). Због тога су од великог значаја истраживања проблематике компетентности педагога за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника. Узимајући у обзир критериј класификација Станичића (Staničić, 2001; према: Ledić *и сар.*, 2013), компетенције педагога које су у вези са стручним усавршавањем наставника припадају развојним компетенцијама. Развојне компетенције педагога су: јасна визија развоја школе, учествовање у рационалном организовању васпитно-образовног процеса, прибављање и преношење стручних информација, увођење иновација у васпитно-образовни рад и познавање информатичке технологије (Ledić *и сар.*, 2013). Развојност схваћена као законитост или врста компетенција посебно је неопходна за израду програма стручног усавршавања педагога и наставни-

ка, пружање савјетодавне стручне помоћи наставницима, организацију и вођење стручних расправа, критичко пропитивање вриједности нових начина васпитно-образовног рада, посредовање у размјени позитивних радних искустава, те откривању нових проблема у раду, које би требало тимски истражити (Трнавас, 1996). С обзиром на комплексност и вишедимензионалност развојних компетенција педагога, истраживањем смо обухватили само дио тих компетенција. Издвојили смо развојне компетенције педагога које се односе на израду годишњег програма стручног усавршавања; реализацију програма индивидуалног и колективног стручног усавршавања наставника/васпитача; учествовање у облицима стручног усавршавања које организују друге установе; праћење, анализирање и упућивање наставника/васпитача у нову педагошку и стручну литературу и рад на властитом стручном усавршавању (Ledić i sar., 2013). Ове компетенције су представљале основу за конципирање нашег истраживачког инструмента, односно његова два издвојена подskalера.

Посљедњих година објављени су и резултати емпиријских истраживања компетентности педагога. Издвојићемо нека која су у директном и/или индиректном односу са нашим циљем истраживања. Подаци који су добијени истраживањем које је имало за циљ да се утврди значајност у процјенама компетенција школског педагога (узорак од сто седам педагога) указују да педагози преферирају акционе, затим развојне компетенције, док преостале три слабије (личне, стручне и међуљудске) и међу њима нема значајних разлика (Staničić, 2004). У оквиру пројекта „Универзитет и вањско окружење у контексту европских интеграционих процеса“ реализован је дио истраживања на узорку од деветсто деведесет једног педагога у основним и средњим школама у Републици Хрватској 2012. године. Између осталог, дио истраживања се односио на утврђивање процјене доприноса програма стручног усавршавања на стицање компе-

тениција педагога, с обзиром на школу запослења и радно искуство. Резултати истраживања указују да су просјечне процјене доприноса стручног усавршавања веће од процјена доприноса иницијалног образовања на важност појединих компетенција и да испитаници са дужим радним искуством статистички значајно више процјењују значај стручног усавршавања за разлику од испитаника који краће раде, те да не постоје статистички значајне разлике с обзиром на школу запослења (Ledić i sar., 2013). Квалитативним истраживањем на узорку од дванаест педагога дошло се до података да досадашња стручна усавршавања педагога нису компатибилна са личним и професионалним потребама, и да је поготово то случај са педагозима који раде у предшколским установама (Skopljak i sar., 2013). Ауторке Фејдетић и Шнидарић (Fejdetić, Šnidarić, 2014) у истраживању на узорку од двадесет два педагога дошли су до резултата према којима школски педагози имају најјаче развијене стручне, развојне и акционе компетенције, а простор за унапређивање јесу особине појединца, социјалне компетенције, те компетенције неопходне за педагошко вођење. Идентификација општих нивоа компетентности школских педагога према њиховим самопроцјенама и нивоа компетентности према подручјима рада педагога (узорак од седамдесет осам педагога) указују да највиши ниво компетентности имају за организационо-административне послове и педагошко-инструктивни рад, док су за аналитичко-истраживачки рад најмање компетентни (Branković i sar., 2018). Истраживање на узорку од сто педесет два педагога на подручју Србије, на основу података рангирања (ранг од 1 до 4) процјене педагога о важности компетенција за професионално дјеловање, указује да су у прва три ранга смјештене компетенције педагога које припадају развојним, те су утврђене статистички значајне разлике у преферирању важности појединих компетенција за професионално дјеловање, с обзиром на године радног стажа и организацију

у којој су запослени (Hebib, Ovesni, 2019). На основу приказаних истраживања, која су углавном била базирана на процјенама педагога, уочавамо да се придаје велики значај развојним компетенцијама педагога, у оквиру којих су и компетенције за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника. Увидом у ранија истраживања дошли смо до сазнања да нико од истраживача није студиозније и „дубље“ истраживао нивое развијености развојних, односно компетенција за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника. Стога је за нас управо то био изазов да „пробијемо лед“, па да макар то истражимо из нивоа самопроцјењивања школских педагога.

### **Методолошки концепт емпиријског истраживања**

Методолошки концепт емпиријског истраживања чије резултате приказујемо у овом раду развијен је у оквиру ширег истраживачког пројекта „Формирање и развијање компетенција школских педагога у Републици Српској“.

Циљ истраживања је био идентификовати према самоизвјештавању, односно самопроцјенама школских педагога разлике у нивоима развијености њихових компетенција и у нивоима њихове укључености у подстицању и развијању стручног усавршавања наставника у односу на одређена социодемографска обиљежја рада педагога. Из овако постављеног циља дефинисана су три истраживачка задатка, и то: 1) идентификовати значајност разлика у нивоима самопроцјењене развијености компетенција школских педагога за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника у односу на одређена социодемографска обиљежја (радни стаж, локација основне школе и ниво школе); 2) утврдити значајност разлика у нивоима самопроцјењене укључености школских педагога у односу на њихово расположиво радно вријеме у овом под-

ручју рада с обзиром на иста социодемографска обиљежја и 3) идентификовати значајност разлика нивоа самопроцјењене развијености њихових компетенција и нивоа самопроцјењене укључености педагога у односу на расположиво радно вријеме, и то с обзиром на специфичне конститутивне индикаторе подстицања и развијања стручног усавршавања наставника.

Аналогно циљу и истраживачким задацима дефинисана је основна хипотеза и три посебне хипотезе. Основном хипотезом смо претпоставили да према самопроцјенама школских педагога постоје статистички значајне разлике у нивоима развијености њихових компетенција и у нивоима њихове укључености с обзиром на расположиво радно вријеме у подстицању и развијању стручног усавршавања наставника у односу на одређена социодемографским обиљежјима рада педагога (радни стаж, локација основне школе и ниво школе). Првом посебном хипотезом смо претпоставили да ће бити статистички значајне разлике у нивоима самопроцјењене развијености компетенција школских педагога за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника у односу на одређена социодемографска обиљежја (радни стаж, локација основне школе и ниво школе). Другом посебном хипотезом смо претпоставили да постоје статистички значајне разлике у нивоима самопроцјењене укључености школских педагога у односу на њихово расположиво радно вријеме у овом подручју рада с обзиром на иста социодемографска обиљежја. Посљедњом, трећом хипотезом смо претпоставили да постоје статистички значајне разлике у нивоима самопроцјењене развијености њихових компетенција и у нивоима самопроцјењене укључености педагога у односу на расположиво радно вријеме, и то с обзиром на специфичне конститутивне индикаторе подстицања и развијања стручног усавршавања наставника.

Из претходно дефинисаних хипотеза произлази да је основна варијабла у овом истраживању била ниво компетентности и ниво укључености школских педагога у обављању послова у подручју „подстицања и развијања стручног усавршавања наставника“. Као друге варијабле, односно варијабле којима смо тестирали варијабилност скорова између и унутар специфичних група школских педагога, биле су: радни стаж школских педагога, локација основних школа и нивои школа (основна школа, средња школа).

Кориштено је скалирање као истраживачка техника, а обављено је путем самоизвјештавања, односно самопроцјењивања школских педагога у основним и средњим школама. Инструменти, односно два подskalера самопроцјене су преузета из ширег истраживања (Branković i sar., 2018), гдје су у том инструменту имали статус подskalера за мјерење нивоа развијености компетентности и нивоа укључености у подстицању и развијању стручног усавршавања наставника. Цјелокупни инструмент, укључујући и ова два подskalера, нисмо досада нигдје публиковали. Теоријску основу, односно подлогу за конструисање ова два подskalера, имали смо у радовима који су се односили на класификације компетенција педагога, с једне стране, али и улогу, функције и подручја рада педагога, с друге стране (Branković, 2004; Branković i sar., 2018; Fejdetić, Šnidarić, 2014; Ledić i sar., 2013; Staničić, 2004; Trnavac, 1996). Ту првенствено мислимо на радове у којима се спомиње ова специфична компетенција рада школског педагога по истом или аналогном термину. Оба ова инструмента (подskalера) имала су по шест истих индикатора. У првом инструменту (подskalеру) самопроцјењивање се односило на ниво способности подстицања и развијања стручног усавршавања наставника. Самопроцјену способности смо узели у обзир, јер је она у већини дефиниција компетентности њена кључна конституента. За разлику од првог, у другом инструменту (подskalеру) самопроцјењивање се односило

на ниво укључености школских педагога у овом подручју њиховог рада. Ниво укључености смо посматрали из аспекта њиховог расположивог радног времена, а гдје се домен времена може посматрати на дневном, седмичном, мјесечном, полугодишњем и годишњем нивоу. Другачије речено, мислило се колико „стижу“ да подстичу и развијају стручно усавршавање наставника. Садржајну валидност оба инструмента (подskalера) верификовали смо на основу специфичне групе послова описане у оквиру подручја рада школског педагога под називом „Стручно усавршавање наставника“ (Branković, 2004). Поузданост оба подskalера смо провјерили рачунањем Кронбаховог алфа коефицијента поузданости. За први подskalер је износио  $\alpha=.75$  а за други  $\alpha=.81$ . На основу ових података закључили смо да су примијењени валидни и високо поуздани инструменти (подskalери).

Узорком је обухваћено седамдесет осам педагога основних и средњих школа Републике Српске (по тридесет девет у оба подузорка). У односу на популацију свих педагога Републике Српске било је око 20% педагога основних школа и око 40% из средњих школа. Истраживање је обављено у марту и априлу 2017. године. На основу Шапиро-Вилковог теста утврђено је да дистрибуције скорова на оба подskalера значајно одступају од нормалне, па смо стога примјенили за потребе интерпретације резултата два непараметријска поступка, и то: Крускал-Волисов и медијан тест (преко хи-квадрат теста).

### Резултати емпиријског истраживања

У педагошкој стварности постоји већи број релевантних проблема у области професионалног развијања и стручног усавршавања наставника. У овом дијелу рада приказујемо резултате емпиријског истраживања нивоа развијености компетенција и нивоа укључености школских педагога у подстицању и развијању струч-

ног усавршавања наставника и њихове разлике у односу на одређена социодемографска обиљежја рада педагога (расположиво радно вријеме, дужина радног стажа, локација и ниво школе).

*Развијености компетенција школских педагога за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника.* У продубљеном истраживању након попуњених скалера одржана је и расправа (округли сто) о властитој професионалној компетентности испитаника обухваћених узорком истраживања. У самокритички интонираној расправи школски педагози су идентификовали битне релације компетентности према: њиховој укључености у расположивом радном времену, дужини обављања послова школског педагога (радни стаж), локацији основне школе (градско подручје – приградско/сеоско подручје) и ниво школе (основна школа – средња школа).

Разлике нивоа самопроцијењене компетентности педагога основних школа у односу на дужину обављања послова педагога (радни стаж) у подручју рада „подстицање и развијање стручног усавршавања наставника“ нису биле значајне. Просјечни рангови свих скорова у овим групама педагога основних школа кретали су се од 16.69 до 22.17. Крускал–Волисов тест показује да нема значајне разлике у самопроцјенама компетентности педагога за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника с обзиром на дужину њиховог радног стажа. Разлике нивоа самопроцијењене компетентности школских педагога у односу на локацију основне школе у подручју рада „подстицање и развијање стручног усавршавања наставника“ такође нису биле значајне. Медијан тест у овом случају показује да нема значајне разлике у самопроцјенама компетентности педагога основних школа за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника с обзиром на локацију основне школе. Разлике у нивоима самопроцијењене компетентности педагога средњих школа у односу на њихов радни стаж нису биле значајне. Оно што

се да закључити да самопроцијењена компетентност средњошколских педагога није статистички значајно детерминисана у односу на дужину њиховог радног стажа. Другачије речено, скоро подједнако су према самопроцјенама компетентни у овом подручју рада педагога, без обзира на то колико имају година радног стажа. Медијан тест је показао да разлика самопроцијењене компетентности између педагога основних и педагога средњих школа није значајна. На основу претходних резултата уочљиве су импликације да код педагога основних и средњих школа, без обзира на њихов радни стаж, локацију основних школа и ниво школе, не постоје статистички значајне разлике у нивоима самопроцијењене компетентности за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника. Према томе, прва посебна хипотеза није доказана. Разлике у нивоима самопроцијењене развијености компетенција школских педагога за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника у односу на одређена социодемографска обиљежја (радни стаж, локација основне школе и ниво школе) постоје, али нису статистички значајне.

*Укључености школских педагога у подручју подстицања и развијања стручног усавршавања наставника.* У уској вези са развијеношћу компетенције педагога за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника је и укљученост школских педагога у овом подручју рада. Узимајући у обзир да је, према Бранковићу (Branković, 2004), ово једно од осам подручја рада школског педагога, можемо поставити и претпоставку колико „стижу“ школски педагози да се укључе у овом подручју рада с обзиром на њихово расположиво радно вријеме, а узимајући у обзир и чињеницу да се укључују и у осталих седам подручја њиховог рада. Ово вријеме можемо посматрати из дневног, седмичног, мјесечног, полугодишњег и годишњег домена.

Разлике у нивоима самопроцијењене укључености у радном времену педагога основ-

них школа у односу на дужину обављања послова педагога (радни стаж) у подручју рада „подстицање и развијање стручног усавршавања наставника“ нису значајне. Просјечни рангови свих скорова у овим групама педагога основних школа кретали су се од 14.77 до 23.97. Крускал-Волисов тест показује да нема значајне разлике у самопроцјенама нивоа укључености педагога у подстицању и развијању стручног усавршавања наставника с обзиром на дужину њиховог радног стажа. Разлике нивоа укључености школских педагога у односу на локацију основне школе у подручју рада „подстицање и развијање стручног усавршавања наставника“ такође нису значајне. Медијан тест у овом случају такође показује да нема значајне разлике у самопроцјенама нивоа укључености педагога основних школа у подстицању и развијању стручног усавршавања наставника с обзиром на локацију основне школе. Разлике просјечних рангова свих скорова самопроцјенењених нивоа укључености педагога средњих школа у односу на радни стаж нису значајне. Као и код педагога у основним школама, примјећује се да разлике у нивоима самопроцјенењене укључености у радном времену средњошколских педагога такође нису статистички значајне у односу на дужину њиховог радног стажа. Дакле, скоро подједнако су према самопроцјенама укључени средњошколски педагози у овом подручју рада, без обзира на то колико имају година радног стажа. У Табели 1 приказујемо резултате медијан теста разлика самопроцјенењене укључености у овом подручју рада између педагога основних и педагога средњих школа.

У Табели 1 (болдоване вриједности) на основу статуса скорова у односу на медијану видимо да средњошколски педагози самопроцјенењу да су статистички значајно мање укључени од основношколских педагога у овом подручју рада.

На основу претходних резултата уочљиве су импликације да код педагога основних и средњих школа, без обзира на њихов радни стаж и локацију основних школа, не постоје значајне разлике у самопроцјенама нивоа укључености у подстицању и развијању стручног усавршавања наставника. Једина статистички значајна разлика уочљива је у Табели 1, односно средњошколски педагози процјенењу да су мање укључени, па самим тим имају мање расположивог времена за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника у односу на педагоге у основним школама. То је донекле и било очекивано с обзиром на то да у средњим школама обично има више наставника у односу на основне. Ови резултати имплицирају закључак да средњошколски педагози требају „занемарити“ неке „мање битне“ административне послове који иначе нису у домену подручја рада педагога у средњим школама. Наша друга посебна хипотеза, као и прва, није доказана, односно не постоје статистички значајне разлике у нивоима самопроцјенењене укључености школских педагога у односу на њихово расположиво радно вријеме у овом подручју њиховог рада с обзиром на радни стаж и локацију основних школа, док је једино статистички значајна разлика с обзиром на ниво школе, односно између педагога основне и средње школе.

Табела 1. Нивои укључености у радном времену – педагози основних и средњих школа.

Медијан	Ниво школе		n	Медијан	Хи-квадрат	df	p
	Основна	Средња					
>	22	12	78	25.00	4.223	1	.040
<=	17	27					



Развијености компетенција и укључености педагога у односу на конститутивне индикаторе подстицања и развијања стручног усавршавања наставника. Иако није статистички уобичајено, у наставку приказујемо компаративну анализу појединачних ставки самопроцијењене компетентности и укључености школских педагога у подручју подстицања и развијања стручног усавршавања наставника. За ово смо се определијели јер смо у претходним резултатима имали већу варијабилност скорова унутар група него између појединих група педагога (радни стаж, локација основне школе и ниво школе). Настојали смо идентификовати разлике у нивоима развијености компетенција и укључености педагога у односу на свих шест конститутивних индикатора подстицања и развијања стручног усавршавања наставника (Branković, 2004). Резултати су показали да уопште не постоје статистички значајне разлике између педагога основних и средњих школа ни у једном од шест конститутивних индикатора (1. Годишњи програм стручног усавршавања; 2. Индивидуално стручно усавршавање; 3. Колективно стручно усавршавање; 4. Стручно усавршавање са другим установама; 5. Педагошка и стручна литература

и 6. Лично стручно усавршавање) самопроцијењене компетентности у овом подручју рада. У наредној табели приказујемо резултате медијан теста за свих шест индикатора, али у односу на самопроцијењене нивое укључености педагога основних и средњих школа.

У Табели 2 уочљиве су (болдиране вриједности) статистички значајне разлике само код два конститутивна индикатора. Тачније, средњошколски педагози имају мање расположивог радног времена него педагози у основним школама за „Сарадњу са наставницима/васпитачима приликом израде годишњег програма стручног усавршавања“, као и за „Учествовање у реализацији колективних облика стручног усавршавања наставника/васпитача“. То практично значи да приоритет у издвајању радног времена средњошколских педагога треба дати изради годишњег програма стручног усавршавања и учествовању у реализацији колективних облика стручног усавршавања наставника. На основу претходних резултата (у већини случајева) закључује се да ни трећа посебна хипотеза није доказана. Како посебне хипотезе нису доказане, самим тим није доказана ни наша основна хипотеза. Дакле, према самопроцјенама школских пе-

Табела 2. Укључености педагога основних и средњих школа – конститутивни индикатори подстицања и развијања стручног усавршавања наставника.

Индикатори	Медијан	Ниво школе		n	Медијан	Chi квадрат	df	p
		ОШ	СШ					
1. Годишњи програм стручног усавршавања	> <=	24 15	14 25	78	4	<b>4.157</b>	1	<b>.041</b>
2. Индивидуално стручно усавршавање	> <=	16 23	16 23	78	4	.053	1	.818
3. Колективно стручно усавршавање	> <=	18 21	8 31	78	4	<b>4.673</b>	1	<b>.031</b>
4. Стручно усавршавање са другим установама	> <=	16 23	15 24	78	4	.000	1	1.000
5. Педагошка и стручна литература	> <=	11 28	6 33	78	4	1.203	1	.273
6. Лично стручно усавршавање	> <=	17 22	16 23	78	4	.000	1	1.000

дагога не постоје статистички значајне разлике у нивоима развијености њихових компетенција и у нивоима њихове укључености с обзиром на расположиво радно вријеме у подстицању и развијању стручног усавршавања наставника у односу на одређена социодемографска обиљежја педагога.

У претходном дијелу текста нагласили смо да у ранијим истраживањима нико од истраживача није покушавао да студиозније истражи нивое развијености развојних, односно компетенција за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника, а поготово значајност разлика у нивоима компетентности с обзиром на социопедагошка обиљежја рада школских педагога. Веза резултата овог истраживања са ранијим углавном се имплицитно манифестује у два аспекта, а то су придавање значаја и развијеност ове компетенције, као и значај стручног усавршавања школских педагога за њен развој. Што се тиче првог аспекта, резултати ранијих истраживања (Branković i sar., 2018; Fejdetić, Šnidarić, 2014; Hebib, Ovesni, 2019; Staničić, 2004) подударaju се са овим, јер ову компетенцију педагози преферирају као једну од најважнијих, а и она је значајно развијенија према самопроцјенама педагога од осталих професионалних компетенција школских педагога. У погледу другог аспекта везе резултата нашег истраживања са ранијим (Ledić i sar., 2013; Skopljak i sar., 2013), та се веза огледа у импликацијама резултата, односно у значају стручног усавршавања педагога усклађеног са личним и професионалним потребама, а које су већ препознате поготово код средњошколских педагога у нашем истраживању.

### **Закључак**

Критичка анализа савремене педагошке литературе и проведених емпиријских истраживања показују да још увијек није осмишљена и

структурно уређена цјеловита теоријска педагошка мисао о формирању и развијању компетенција, а поготово о компетенцији за подстицање и развијање стручног усавршавања наставника. Ова компетенција, као и остале компетенције, према подручјима рада спада у развојне и професионалне компетенције. Иако је ова развијенија компетенција у односу на друге, намјера у овом раду нам је била да идентификујемо неке специфичне разлике унутар ове компетенције. То смо посматрали и из угла укључености школских педагога у овом подручју рада.

Овим истраживањем нисмо доказали нашу основну хипотезу. Дакле, према самопроцјенама школских педагога не постоје статистички значајне разлике у нивоима развијености њихових компетенција и у нивоима њихове укључености с обзиром на расположиво радно вријеме у подстицању и развијању стручног усавршавања наставника у односу на одређена социодемографским обиљежјима рада педагога (радни стаж, локација основне школе и ниво школе). И поред тога, резултати истраживања указују на неколико важних импликација: средњошколски педагози приоритет у планирању радног времена у овом подручју рада требају дати изради годишњег програма стручног усавршавања наставника, интензивније учествовати у реализацији колективних облика стручног усавршавања наставника, квалитета и садржаја програма стручног усавршавања као методолошке оправданости укључивања наставника у истраживање компетентности педагога. Индиректне импликације резултата и овог истраживања указују и на потребу за критичким сагледавањем развијености „методике рада педагога“ као посебне педагошке дисциплине.

На основу резултата овог истраживања може се препоручити да се у наредна истраживања укључи и утврђивање знања школских педагога за подручје „Подстицање и развијање стручног усавршавања наставника“, као и ис-

питивање перцепција наставника о укључености школских педагога у њиховом стручном усавршавању. Свакако би и акциона истраживања у функцији интензивирања укључености средњошколских педагога у изради годишњег

програма стручног усавршавања и у учествовању у реализацији колективних облика стручног усавршавања наставника била битна за цјеловитије сагледавање проблема развијања компетенција.

## Литература

- Branković, D. (2004). *Pedagog u školi*. Banja Luka: Društvo psihologa Republike Srpske.
- Branković, D., Perović, D. (2018). Refleksija u iskustvenom učenju, obrazovanju i istraživanju. *Pedagogija* 1, 73 (1), 7–30.
- Branković, D., Skopljak, M. i Jorgić, D. (2018). Profesionalne kompetencije školskih pedagoga. *Učenje i nastava*, IV (2), 201–218.
- Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154 (3), 237–260.
- Gutvajn, N., Đerić, I. i Luković, I. (2011). Refleksije studenata pedagogije o budućoj profesiji i procesu traženja posla. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 330–346.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, 63 (2), 337–350.
- Hebib, E., Ovesni, K. (2019). Doprinos studija pedagogije razvoju profesionalnih kompetencija pedagoga – procena praktičara. *Andragoške studije*, 47–67. DOI: 10.5937/AndStud1902047H.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Maksimović, J., Petrović, J. i Osmanović, J. (2015). Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. *Istraživanja u pedagogiji*, 5 (1), 50–63.
- Marinković, T. (2011). Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređenja nastave primenom informacionih tehnologija. *Tehnologija, informatika i obrazovanje*. Međunarodni simpozijuma *Tehnologija, informatika i obrazovanje - TIO* 6, 3-5. jun 2011. Čačak: Tehnički fakultet.
- Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Skopljak, M., Pribišev-Beleslin, T. i Vujić, T. (2013). Protivurječnosti u razvijanju profesionalnih kompetencija pedagoga. *Zbornik radova sa Naučnog skupa Vrijednosti i protivurječja društvene stvarnosti* (235–249). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Staničić, S. (2004). Uloge i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 35–47.
- Stanković, D., Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: Polovina, N., Pavlović, J. (ur.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (17–40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tančić, N. D., Vuković, L. B. i Malčić, B. D. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26, 109–121.
- Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet – Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.

- Vračar, M., Milanković, G. (2014). Položaj pedagoga u školama i analiza razvoja kompetencija u uslovima savremenih promena u obrazovanju. *Zbornik radova – Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju* (37–43). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Vujičić, L., Tambolaš, A. Č. (2017). Profesionalni razvoj odgajatelja: izazov za pedagoga. U. Turk, M. (ur.). *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (132–155). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vuković, L. B. (2015). Profesionalni razvoj nastavnika kao determinanta unapređenja rada škole. *Metodički vidici*, 6 (6), 193–210.

### Summary

Competencies for encouraging and developing teachers' professional development are only one of the elements of developmental and professional competencies of pedagogues. The results of the research conducted so far have shown that competencies are not sufficiently compatible with personal and professional needs, and that there is a lack of research on the level of competence by functions and areas of work of pedagogues. The aim of the research was to identify according to the pedagogues' self-reporting, i.e., self-assessment the differences in the levels of development of their competencies and in the levels of their involvement in encouraging and developing the professional development of teachers relative to certain socio-demographic characteristics of the pedagogues. The research was conducted by applying a survey as the research method and the scaling technique on a sample of 78 pedagogues. The research results (basic and three special hypotheses) showed that school pedagogues have a high level of competence and involvement in encouraging and developing the professional development of teachers, but that the differences in the levels relative to certain socio-demographic characteristics are not statistically significant. The key implications of the research relate to the need to critically consider the curriculum of the pedagogy studies, the quality and content of the professional development programs as a methodological justification for involving teachers in the research of the pedagogues' competencies.

**Keywords:** pedagogue competencies, developmental competencies, professional development, areas of pedagogues' work, self - assessment of competencies.