
DOI: <https://doi.org/10.47960/2303-7431.28.2023.119>

UDK: 371.136:373.3

Pregledni članak

Primljeno: 1. IX. 2022.

Prihvaćeno: 30. IX. 2022.

SANJA ŽIVANOVIĆ – RANKA PERUĆICA

– JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC

Univerzitet Istočno Sarajevo, Medicinski fakultet Foča

– Univerzitet Primorska, Pedagoški fakultet Koper

sanja.zivanovic@ues.rs.ba – rankaskrkar78@gmail.com –

jurka.lepicnik@pef.upr.si

PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA OSNOVNOGA OBRAZOVANJA

Sažetak

Važne odrednice kvalitete obrazovne ustanove jesu učitelji i kvaliteta njihovih radnih zadataka. Zahtjevi koji se postavljaju pred učitelje u 21. stoljeću postaju sve raznovrsniji i zahtijevaju širok raspon vještina u različitim područjima rada. Ciljevi su ovoga rada pregledom i analizom dostupne literature pružiti uvid u aktualna znanja o kompetencijama učitelja/nastavnika, ukazati na njihovu važnost, objediniti i prikazati rezultate istraživanja čiji su se autori bavili kompetencijama nastavnika te pokušati dati teorijsku i kritičku analizu, s posebnim naglaskom na pedagoške kompetencije. Pregledom literature koja se bavi problematikom učiteljskih kompetencija pokušali smo ukazati na njihovu važnost, razviti teorijske temelje i analizirati dosadašnja istraživanja kako bismo odgovorili na različita istraživačka pitanja. Proučavanje problematike pedagoških kompetencija pokazuje da su one u fokusu interesiranja pedagoga, a analiza ukazuje na posebnost u svakome pojedinom istraživanju te može koristiti i u budućim operacionalizacijama pedagoške

kompetencije. Kompetentnost učitelja/nastavnika promatramo kao preduvjet održiva razvoja o kojemu ovisi perspektiva odgojno-obrazovne prakse u futurološkome smislu, a rad daje skroman doprinos popularizaciji ove problematike.

Ključne riječi: kompetencije; kvalifikacije; pedagoške kompetencije; učitelj

Uvod

Ubrzane društvene promjene, praćene znanstvenom, tehnološkom i informacijskom ekspanzijom, suvremenoj školi donose suvremene uloge, zahtjeve i izazove, a zahtjevi koji se postavljaju pred subjekte odgojno-obrazovnih ustanova postaju sve složeniji. To se posebno odnosi na stručne suradnike, učitelje i nastavnike (u daljnjemu tekstu terminološki ne razdvajamo termine učitelj u razrednoj nastavi i nastavnik u predmetnoj nastavi, dakle koristit će se jedan ili drugi termin). Školu kao odgojno-obrazovnu ustanovu nemoguće je zamisliti bez učitelja i stručnih suradnika koji se sve više pozicioniraju kao nositelji odgojno-obrazovnoga rada. Širenjem pedagoškoga znanja pred njih se postavljaju polivalentne uloge, što predstavlja integriranu međuovisnu mrežu poslova. Pritisak na obrazovne ustanove da odgovore na sve zahtjeve koji im se postavljaju čine rad u odgojno-obrazovnim ustanovama vrlo složenim, a uloga stručnjaka koji u njima rade postaje sve važnija (Standardi, 2020). Zbog promjena koje su zahvatile školu, položaj i potrebne kompetencije učitelja postaju sve složeniji (Foro, 2016). Napredak u znanstvenome i tehnološkome smislu u svim aspektima ljudskoga rada i života unosi drastične promjene, pa ne zaobilazi ni obrazovanje koje se svakodnevno suočava s izazovima i prilagodbama kako bi bilo što kvalitetnije (Tančić, Vuković, Malčić, 2017). Od samoga početka do danas mijenjale su se uloge, znanja i vještine koje su učitelju potrebne, odnosno mijenjale su se njegove kompetencije, kao i potrebe odgojno-obrazovnoga rada. Kada se spominju osnovne karakteristike odgoja i obrazovanja, uvijek se govori o društveno-povijesnoj uvjetovanosti koja se ogleda i povezuje i u kompetencijama učitelja. Promjene u društvu i znanstvenim dostignućima uvijek su zahtijevale promjene u obrazovnome sustavu,

a time i promjene u ulozi nastavnoga osoblja. „Razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika, u stvari, bio je uvjetovan društvenim i naučnim razvojem i bio je podvrgnut potrebama države i vladajućih ideologija“ (Jorgić, 2015: 16). Isti autor ističe da je danas biti uspješan težak izazov za sve učitelje, a biti uspješan znači i biti kompetentan, stoga je učenje važan instrument za opstanak u današnjemu svijetu, posebno za učitelje jer ne bi mogli pratiti moderna dostignuća u znanosti, pa tako ne bi odgovarali ni školama u kojima rade ni onima kojima su namijenjene. U *Standardima kvalitete rada odgajatelja, pedagoga i ravnatelja odgoja i obrazovanja* autorskoga tima (2011) navodi se da definicija kvalitete ovisi o ciljevima koje postavljamo te o tome kako gledamo na dijete/učenika i ulogu obrazovne ustanove. Za kvalitetu potrebna je profesionalnost, odnosno kompetentnost, a kompetentna pojedinca karakteriziraju specifična znanja i vještine koje nemaju drugi ljudi koji nisu u toj struci. Profesionalnost se pokazuje željom da radne zadatke obavljamo najbolje što možemo, čak i kada nas nitko ne gleda i ne cijeni. Današnji obrazovni sustav u svijetu i kod nas, na svim razinama, usmjeren je na razvoj kompetencija kako bi svaki pojedinac u svome radu primjereno odgovarao na radne izazove i bio konkurentan na tržištu (Labak, 2020). „Kompetentnost pojedinca važna je u svim područjima ljudskog djelovanja i danas se čini iznimno važnom u kontekstu odgojno-obrazovnog djelovanja“ (Foro, 2016: 207). Tijekom školovanja za nastavničko zvanje postavljaju se temelji profesionalne kompetencije učitelja. No, kompetencije na toj razini neće biti savršene, nego će se stručno graditi. Već u prvim godinama profesionalnoga djelovanja one se usavršavaju (Terhart, 2005). Isti autor ukazuje na razliku između pojmova kompetencije i standarda, gdje kompetencija označava profesionalne sposobnosti osobe, a standard označava mjeru kompetencije, odnosno koliko je jedna od kompetencija izražena. Autorica Foro (2016) kvalitativnim je istraživanjem došla do zaključka da učitelji navode da je vrlo važna kompetencija koja bitno utječe na poslovni plan „vođenje zdravog privatnog života“. Uloga učitelja u suvremenim školama dobila je novo značenje, a osim ostvarenja obrazovnih, očekuju se i didaktički zadatci, odgojni, ali i razvoj učeničkih kompetencija, a sve to ne može se

postići bez visoke kompetentnosti nastavnika promatrane u složenosti pedagoških kompetencija čije dimenzije karakteriziraju razinu kvalitete škole (Juričić, 2014).

Definiranje kompetentnosti

Govoreći o kompetencijama učitelja, bilo bi sustavno u nastavku teksta razmotriti kako se u literaturi definiraju pojmovi kompetencija i učiteljsko zvanje. Pojam škole uvijek se veže za učiteljsko zvanje, a označava „sposobnost pojedinca za radne zadatke koje obavlja u okviru odgojno-obrazovnog rada s djecom, mladima i odraslima“ (Jorgić, 2015: 11). Pojam kompetencija javlja se u mnogim znanostima, a etimologija ukazuje na podrijetlo pojma, citirajući latinsku riječ *competentia*, što se prevodi kao nadležnost, sposobnost, kompetencija. Kada nekoga pitamo čime se bavi ili koja mu je struka, često pomislimo koliko je stručan, kompetentan za posao koji radi. Pojedinaac uvijek može i treba raditi na svojoj kompetenciji, odnosno na njezinu usavršavanju. Draženko Jorgić ističe da je rasprava o kompetencijama široka kao i rasprava o vrstama društvenoga djelovanja te da je sve podložno promjenama, kao što je i cijela ljudska civilizacija. U tome smislu smatra da je moguće govoriti o prošlim, sadašnjim i budućim kompetencijama, a definira ih kao „sistemi znanja i sposobnosti uspješnog djelovanja pojedinca u okviru određene struke“ (2015: 12). Mišljenja smo da su pojmovi kompetencija i stručna osposobljenost sinonimi i da označavaju skup poslova i radnih zadataka koji su sadržajem i vrstom međusobno povezani, a obavlja ih kvalificirana osoba za određenu struku. Kvaliteta rada učitelja, ali i kvaliteta cijele institucije u izravnoj je vezi s kompetencijama koje učitelj posjeduje; što ima više kompetencija, njegov će rad biti uspješniji. Istoga su mišljenja i autori Branković i Popović, ističući „kvalitet vaspitanja i obrazovanja determiniran je brojnim faktorima među kojima presudan značaj imaju kompetencije nastavnika“ (2018: 7). Kompetencije se shvaćaju kao osobna sposobnost djelovanja, obavljanja, upravljanja ili djelovanja na razini određenih znanja, vještina i sposobnosti koje osoba može dokazati u svome radu (Mijatović, 1999., prema Jurčić, 2014). U

literaturi je više-manje slično definiran pojam kompetencija. „Kompetencija podrazumijeva sposobnost ili stručnost pojedinca da uspješno svlada različite ciljeve“ (Labak, 2020: 461). Govoreći o kompetencijama, Stjepan Staničić smatra da se obično misli na karakteristike, kvalitete, osobine, sposobnosti, kvalitete, znanja ili vještine potrebne za uspješno vođenje stručno-pedagoških ciljeva škole i poboljšanje njezine kvalitete (Staničić, 2005). Kompetencija učitelja, gdje se shvaćaju oba spola kao i svi akteri odgojno-obrazovnog rada (nastavnik, učitelj ili profesor), „sustavna je povezanost njegovih znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini. Razina ili stupanj znanja iz didaktike, metodike, nastavnog plana i programa, opće pedagogije ili predmeta koji predaje doprinosi sposobnosti učitelja da spozna i razumije vlastiti poziv“ (Jurčić, 2014: 78). Kompetencije učitelja kapacitet su pojedinca koji se izražava u obavljanju složenih aktivnosti u odgojno-obrazovnom radu. Kompetencije predstavljaju skup potrebnih znanja, vještina i vrijednosti nastavnika (Standardi, 2011: 2). Povezane su s radnom učinkovitošću, mogu se mjeriti korištenjem općeprihvaćenih standarda, a glavne su im sastavnice sposobnosti, stavovi, ponašanje, osobnost i vještine (Brust-Nemet, 2013). Razmatrajući pitanje pedagoške kompetentnosti (Mijatović, 2000, 156, prema Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008: 210), ističe se da je ona „profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazivosti i osposobljenosti učiteljstva“. *Strategija razvoja obrazovanja Republike Srpske* (BiH) definira kompetenciju kao „sposobnost na djelu“ (2016: 30). Ona je svakako jedno od načela na kojima se temelji obrazovanje, a na temelju svega navedenog vidimo da nema puno odstupanja u definiranju kompetencija te da su to radne vještine koje su mjerljive i potrebne za postizanje radnih zadataka i ciljeva. Kako bismo pojasnili pedagoške kompetencije učitelja, ukratko ćemo se osvrnuti na integraciju poslova učitelja i stručnih suradnika te opis poslova.

Širok raspon područja rada učitelja

Posao je učitelja stručno-pedagoške prirode, ali je on i organizator, planer, administrator, savjetnik i glavni akter u široku spektru uloga. Pokazalo se da njegova djelatnost u školi zahtijeva sudjelovanje i suradnju s drugim subjektima koji rade u školi, posebice sa stručnim suradnicima, drugim učiteljima i sl. Budući da su suvremeni obrazovni procesi postali vrlo složeni, osnovna funkcija učitelja više nije prijenos znanja. Učitelj nastavlja podučavati učenike, ali je primarni cilj razvijati tehnike i vještine učenja, biti savjetnik, mentor, prijatelj, prenositelj vrijednosti, podržavati razvoj ličnosti, ali i biti svojevrsna zamjena za roditelja (Đorđević, 2008). Učiteljska profesija po svojoj prirodi zahtijeva pedagošku kompetenciju, jer se ni najbolji učitelj, recimo matematike, neće moći usredotočiti samo na predmetno područje. Vrlo su često u ulozi voditelja odjela, nužna je suradnja s roditeljima, potrebno je ocjenjivati učenike, organizirati planiranje i nastavu, što podrazumijeva da su osim predmetnih potrebna i pedagoška znanja iz područja kojega se tiče rad učitelja. Širok djelokrug rada pedagoga usmjeren je na sve dijelove odgojno-obrazovne ustanove, od planiranja i programiranja, organizacije, provedbe, evaluacije i usavršavanja, u čijim fazama ne može biti izostavljen učitelj. Obveze i odgovornosti stručnih suradnika pedagoga i učitelja često se preklapaju, pa su timski rad, podrška, svakodnevna komunikacija i koordinacija aktivnosti preduvjet za kvalitetan rad ustanove. U tome smislu potrebno je govoriti o pedagoškim kompetencijama učitelja. Na pitanje „što su pedagoške kompetencije odgovara pedagogija, budući da iz medicinske znanosti proizlazi što liječnik mora znati ili iz pravne znanosti što mora znati diplomirani pravnik“ (Prange, 2005: 52). Zašto govorimo o pedagoškim kompetencijama? Naime, stručnjaci koji rade u školi, bez obzira na svoje uže stručne uloge, uvijek u okviru svoje djelatnosti obavljaju dio pedagoškoga područja rada. Poznato je, na primjer, da je rad na planiranju i programiranju područje rada školskoga pedagoga, ali takav opis posla ne zaobilazi učitelja u okviru njegovih radnih zadataka, prilikom izrade i rada godišnjega, mjesečnoga programa ili provedbe jedne nastavne jedinice. Nadalje, ako se uzme u obzir da

pedagog djeluje u svojstvu savjetnika, učitelj isto čini, samo u manjoj mjeri, s učenicima, kolegama ili roditeljima. Kako je didaktika jedna od pedagoških disciplina, rad pedagoga uključuje evaluaciju, praćenje nastave i pomoć učiteljima u njihovoj organizaciji i provedbi. Kao što vidimo, cijeli spektar poslova koje obavlja pedagog, dijelom i u svojoj struci, obavlja učitelj prilagođen potrebama i opisu posla učitelja. Sve to ukazuje na važnost pedagoških kompetencija učitelja i njihovu popularizaciju i primjenjivost koju imaju u praksi. Opravdano bi bilo terminološki izjednačiti pojmove kompetencija, područja rada, funkcija i uloga učitelja, upravo zato što se u velikoj mjeri podudaraju. Dakle, ako govorimo o ulozi ocjenjivača, to nije ništa drugo nego didaktička kompetencije ili, ako govorimo o ulozi inovatora, radi se o području rada, unaprjeđenju odgojno-obrazovne prakse. Ivan Ivić (2001) smatra da su učiteljske uloge zapravo očekivana ponašanja učitelja. U kontekstu kontinuiranih promjena koje se događaju u obrazovanju i društvu uloge i kompetencije učitelja stalno se usložnjavaju (Stamatović, Bojović, 2014). Faze nastavnoga procesa mogu odrediti uloge nastavnika, pa se često govori o ulozi planiranja, organiziranja, provedbe i evaluacije. Empirijskim istraživanjem identificirana su četiri područja kompetencije učitelja, kao posebno važna i nezamjenjiva: sadržajno-predmetne ili stručne kompetencije, dijagnostičke, didaktičke i razredne kompetencije (Schrader & Helmke, 1990, prema Palekić, 2005). S obzirom na kompetencije nastavnika vidljiva je njihova složenost jer se kreću od uloge živoga uzora i uzora učenicima do uloge voditelja, partnera, posrednika, što podrazumijeva kontinuirano učenje i kontinuitet u procesu stručnoga usavršavanja kompetencija nastavnika (Blažević, 2016). Obveze i uloge nastavnika u školi jesu podržati razvoj svakoga učenika do osobnoga maksimuma, samostalno i s drugim stručnjacima planirati aktivnosti učenja, poznavati razlike među učenicima, planirati i koristiti različite strategije, savjetovati učenike, roditelje, biti kreativan i inovativan, poticati asertivnu komunikaciju, vrjednovati svoj rad i rad učenika, stvarati uključivo, poticajno i sigurno okruženje, razvijati partnerstvo, kontinuirano učiti i usavršavati se, podržavati individualnost svakoga učenika i razvijati socijalizaciju, surađivati s kolegama i drugim stručnjacima, biti

administrator, konzultant, diseminator itd. Uočavamo složenost učiteljskoga zvanja, pa nije ni čudo kada čujemo da je kvaliteta obrazovanja izravno uvjetovana kvalitetom rada učitelja i kvalitetom njegovih radnih zadataka. Kada govorimo o pedagoškim nastavnim kompetencijama, postavlja se pitanje njihove implementacije u nastavnu praksu, odnosno njihove kompetencije. „Kvalifikacije kao znanja i vještine, mišljenja i stavovi u literaturi se različito označavaju kao kompetencije“ (Stojanović, Malinović-Jovanović, 2014: 158). Analizirajući početno obrazovanje učitelja kroz nastavne planove i programe nastavnih fakulteta, Draženko Jorgić kategorizira stručne kompetencije učitelja osnovnih škola u pet kategorija: pedagoške, psihološke, didaktičke, metodičke i stručne, koje u osnovi imaju znanstvenu disciplinu, npr. matematike (Jorgić, 2015). Drago Branković (2018) razlikuje pedagoške kompetencije učitelja prema sastavnicama odgoja, odnosno kompetencije za tjelesni, moralni, intelektualni, estetski, radni i tjelesni odgoj. U dokumentu *Uvod u projekt harmonizacije obrazovnih struktura u Europi* (2006) kompetencije su podijeljene na regionalne i generičke. Pod regionalnim se podrazumijeva određeno akademsko područje, primjerice za povijest, dok je generičko (opće): 1) međuljudsko – socijalne vještine i suradnja, 2) instrumentalno – kognitivne, metodološke, jezične, tehničke vještine itd., 3) sistemsko, čije korištenje podrazumijeva prethodno stjecanje ovih kompetencija – kombinaciju razumijevanja, znanja i senzibiliteta. Jelena Stamatović i Žana Bojović (2014) promatraju funkcije nastavnika u odnosu na nastavu, učenike, organizaciju rada u školi, kolege u timu te stručno usavršavanje. Promatrajući obrazovanje nastavnika na pedagoškim ili učiteljskim fakultetima, vidljivo je da je većina sadržaja zastupljena iz pedagoškoga, psihološkoga, didaktičkoga i metodičkoga područja. Zbog toga je opravdano, ističu pojedini autori, kompetencije učitelja razvrstati u četiri velike skupine prema kriterijima istih područja. Budući da čine sustav stručnih kompetencija, razvoj jednih utječe na razvoj drugih i sve su kompetencije međusobno povezane. Pedagoške kompetencije učitelja čine bogat sustav pedagoških znanja, vještina i sposobnosti, stoga učitelji moraju biti svjesni i odgovorni za vlastito kontinuirano praćenje pedagoških znanja. Pedagoške kompetencije

moгу se razlikovati i u odnosu na područja odgojno-obrazovne djelatnosti (tjelesni, moralni, intelektualni, radni, estetski odgoj) (Branković, Popović, 2018). *Projekt Tuning* (2006) identificirao je dvije široke kategorije kompetencija nastavnika: specifične ili akademske, koje čine osnovu studijskoga programa, i generičke ili opće, koje se široko koriste u različitim područjima i omogućuju fleksibilnu prilagodbu na više poslova. Temelj je kompetencije početno obrazovanje, a cilj je visokoga obrazovanja poticanje razvoja tih kompetencija. U *Uvodu u harmonizaciju obrazovnih struktura u Europi* kompetencije predstavljaju „dina-mičku kombinaciju znanja, razumijevanja, vještina i kompetencija” (2006: 8). Standardi kompetencija za nastavničko zvanje i njihovo stručno usavršavanje sadrže: 1) kompetencije za nastavno područje, 2) kompetencije za potporu osobnomu razvoju, 3) kompetencije za komunikaciju i suradnju i 4) kompetencije za poučavanje i učenje. Mogli bismo reći da se prva odnosi na uže stručne kompetencije, dok se ostale odnose na opće pedagoške kompetencije. Zobenica i Stipančević (2017) ističu da obrazovanje učitelja naglašava kompetencije u području poučavanja, dok se druge često zanemaruju, a za globalno društvo u prvi plan trebale bi doći kompetencije za komunikaciju i suradnju, interkulturalne, medijsko-pedagoške, didaktičke i opće kompetencije. Vrlo važne pedagoške kompetencije učitelja navodi i Diana Foro (2016): razumijevanje dječje psihologije i pedagogije te pravodobno prepoznavanje dječjih reakcija i emocija, kompetencije za partnerstvo s roditeljima, oblikovanje razredne klime, kompetencije za organizaciju i vođenje odgojno-obrazovnoga procesa.

Pravilnik o standardima kompetencija za zvanje nastavnika i njihovo stručno usavršavanje (2011) Republike Srbije navodi da kompetencije predstavljaju skup potrebnih znanja, vještina i vrijednosti te da učitelji imaju središnju ulogu u unaprjeđenju odgojno-obrazovnoga rada. U istome dokumentu kompetencije nastavnika odnose se na četiri područja: predmetno područje, poučavanje i učenje, potpora razvoju osobnosti učenika te komunikacija i suradnja. Prvo područje odnosi na stručnu, a sva ostala na pedagošku kompetenciju. Kompetencija učitelja podrazumijeva stručnost koju prepoznaju učenici i roditelji, a temelji

se na znanju, sposobnostima i vrijednostima. „Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja su osobne, predmetne, komunikacijske, didaktičko-metodičke, refleksivne, socijalne, emocionalne, interkulturalne i građanske, te ih je nužno promatrati umrežene u temeljnim područjima učiteljeva rada” (Brus-Nemet, 2013: 82). Pedagoške kompetencije nastavnika ogledaju se u sljedećim područjima: područje metodike za izradu nastavnih planova i programa, područje organizacije i upravljanja odgojno-obrazovnim procesom, područje oblikovanja razredne klime, područje utvrđivanja postignuća učenika i područje partnerstva s roditeljima (Juričić, 2012, prema Brus-Nemet, 2013). Pedagoška kompetentnost nastavnika ključan je preduvjet za uspješnu provedbu odgojno-obrazovnoga procesa, jer je pedagoški kompetentan učitelj u suvremenoj školi organizator odgojno-obrazovnoga procesa, pokretač, vodič, posrednik, koordinator, refleksivni praktičar i timski suradnik (Brus-Nemet, 2013). Zobenica i Stipančević (2017) ističu da je komunikacija između učitelja i školskih pedagoga posebno važna u smislu planiranja i programiranja, upoznavanja s dostignućima pedagoške znanosti, suvremene nastavne tehnologije, pripreme i korištenja suvremenih nastavnih sredstava. Analizirajući navedeno, možemo vidjeti da su učitelju potrebne komunikacijske kompetencije, kompetencije planiranja i programiranja, didaktičke kompetencije ili, šire, pedagoške kompetencije. Kompetencije učitelja sve više postaje središnja tema pedagogije jer nastoji sagledati što cjelovitiji kompetentan profil suvremenoga učitelja kako bi se njegova uloga u odgoju i obrazovanju djece i mladih maksimalno povećala (Juričić, 2014). Pedagoške kompetencije Juričić svrstava u osam dimenzija, a didaktičke u pet. Pedagoške kompetencije nastavnika uključuju: osobne, komunikacijske, analitičke (reflektivne), socijalne, emocionalne, interkulturalne, razvojne i vještine rješavanja problema. U didaktičke spadaju: odabir i primjena metodologije izrade nastavnoga plana i programa, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnoga procesa, utvrđivanje postignuća učenika u školi, oblikovanje razredne atmosfere i razvijanje modela odgojno-obrazovnoga partnerstva s roditeljima (Juričić, 2014). Dakle, kompetentan učitelj kombinira odgojne strategije i strategije obrazovanja, a krajnji su rezultat takva učitelja ishodi odgoja

i obrazovanja učenika. S tim u svezi ne zaboravimo da se u pisanoj pripremi svake učiteljice posebna pažnja posvećuje nastavnim zadacima. Kako se promatraju materijalna i funkcionalna zadaća i njihova realizacija, tako se jednako promatra i realizacija odgojno-obrazovne zadaće, jer se strategije odgoja i obrazovanja promatraju u skladnu jedinstvu. Zbog složenosti učiteljskoga zvanja literatura različito definira sve kompetencije koje su učitelju potrebne. Irena Labak (2020) pod profilom pedagoške kompetencije podrazumijeva empatiju, poštovanje prema učenicima, razvoj učeničke osobnosti, susretljivost, smirenost, objektivnost, dosljednost, retoričnost, komunikativnost, sposobnost uspostavljanja odnosa s učenicima, kolegama, roditeljima, poštivanje različitosti svih potreba i više. Mišljenja smo da je kompetencije učitelja najbolje podijeliti na uže stručne, odnosno predmetne i općepedagoške, među koje ubrajamo i didaktičke, jer je didaktika pedagoška disciplina i ne treba je promatrati odvojeno.

Futurološki aspekt kompetencije

Predviđanje budućega razvoja na temelju postojećih uvjeta nije ništa drugo nego koncept futurologije. „Profesija nastavnika, kao i sve druge profesije, izložena je vanjskim utjecajima koji djeluju na njega u smislu sagledavanja trenutne uloge u datoj profesiji i na projektiranje novih i nadolazećih kompetencija u bliskoj i daljoj budućnosti“ (Jorgić, 2015: 52). Na temelju postojećih uvjeta i uvjeta u obrazovanju predviđa se da nastavničke uloge i kompetencije potrebne za rad neće biti statična, nego dinamična kategorija u stalnu razvoju. Dostignuća znanosti diktirat će budući razvoj obrazovnoga sustava i kompetencije nastavnika. Trenutačni uvjeti podložni su promjenama i transformacijama, a svako predviđanje može postati stvarnost sutrašnjega dana. To odražava interdisciplinarnost i važnost pedagoške futurologije i, u tome kontekstu, povezanost i s kompetencijama nastavnika. Kvalifikacija se stječe tijekom studija, što treba shvatiti samo kao uvjet za „ulazak u posao“, a potpunije i bliže praksi osposobljavamo se tijekom radnoga vijeka, uz promjene koje se događaju (Trnavac, 1996). Inicijalno obrazovanje učitelja

osnovni je sustav kojim učitelji stječu svoje profesionalne kompetencije, a u većini europskih zemalja koriste se nazivi *preset* (za početno) i *inset* za usavršavanje tijekom rada, odnosno kontinuirano stručno usavršavanje (Beara, Okanović, 2010). Također, svako istraživanje i proučavanje aktualna stanja kompetencija nastavnika potrebno je kako bi se različite strategije unaprijedile za ono što je potrebno, pa daje aplikacijsku vrijednost, ali i vrijednost u futurološkome smislu predviđanja i poboljšanja kompetencija. Moderna škola sa širokim rasponom profila kompetencija nastavnika obilježje je suvremenosti i futurološke orijentacije. U futurološkome smislu potrebno je da učitelj bude kompetentan u složenosti svojih uloga i radnih zadataka kako bi svoj posao obavljao bez poteškoća i s entuzijazmom. S druge strane krajnosti, ako se to ne radi, postoji profesionalno spaljivanje, percepcija svoga poziva kao dodatna tereta, nezainteresiranost i nezadovoljstvo u radu s učenicima, kolegama i stručnim suradnicima.

Postavlja se pitanje kakav je odnos između kompetencija učitelja i pedagoške futurologije. Naime, za unaprjeđenje odgojno-obrazovnoga rada u školi nužan je kvalitetan, odnosno kompetentan kadar. U tome se smislu često apelira na jaz između sadašnjosti i budućnosti. Na putu k poboljšanju budućega stanja prvi je korak ispitivanje potreba i postojećega stanja. Kako neki autori ističu, bez uvida u postojeću razinu razvijenosti kompetencija i identificiranja postojeće i poželjne razine, koja proizlazi iz standarda, nije moguće doći do razvoja i željenoga cilja (Lovren-Orlović, Pejatović, Čairović, 2020). Kompetencija učitelja ima kontinuiran futurološki karakter, a u školi, kako ističe autorica Ljiljana Grujić, „učitelj ima ulogu cjeloživotnog učenika“ (2012: 94). Područja rada školskoga pedagoga brojna su i nalazimo ih u bilo kojemu pravilniku programa stručnih suradnika (Živanović, 2019), ali vrlo često možemo čuti da je učitelj pedagoška osoba, pedagoški usmjerena profesija vrlo bliska pedagozima. Nije slučajno da *Pedagoška enciklopedija* pojam pedagoga definira u širem smislu kao „osobu koja se bavi nastavnim ili odgojnim radom, koja podučava, poučava ili pridonosi odgojno-obrazovnom razvoju drugih“ (1989: 418). Ovakva definicija u širem smislu obuhvaća ujedno i učitelje/nastavnike, stoga je pitanje pedagoških

kompetencija učitelja uvijek aktualno i futurološki usmjereno, jer promjene koje se događaju u obrazovnome sustavu nužno zahtijevaju prilagodbu, promjenu i nadogradnju nastavnika, stručnih suradnika i drugih aktera obrazovne ustanove. U tome smislu standardi kvalitete rada ne smiju biti statičan dokument, nego dinamičan, podložan ažuriranju, u skladu s promjenama u obrazovnome sustavu. Važnost futurologije potvrđuje istraživanje provedeno na 717 ispitanika, uključujući pedagoge, učitelje, odgajatelje, stručne savjetnike i profesore Pedagoške akademije. Naime, prema njihovoj prognozi iz 1991. godine dominantne su funkcije nastavnika u budućnosti: odgajatelj, suradnik, voditelj, organizator, koordinator, mentor, savjetnik, planer, programer, inovator, istraživač, predavač, ocjenjivač i dijagnostičar (Ilić, 1991). Možemo primijetiti da su se obistinila predviđanja ispitanika o najvažnijim kompetencijama.

Naglašavajući vitalnu važnost obrazovanja za razvoj zemlje u SAD pokrenuta je ozbiljna reforma, a argumenti su bili da sva djeca moraju dobiti kvalitetno obrazovanje, da se mora smanjiti jaz u postignućima učenika i poboljšati kvaliteta rada učitelja. Autorka Pešikan ističe (2012) da je fokus obrazovnih reformi na upravljanju školskim sustavom, a standardi koji se uvode služe kao osnova za reformu obrazovanja u zemljama. Za pravljenje standarda zaduženi su stručnjaci, a realizacija i evaluacija provjeravaju se izvana, tj. mjerodavnim institucijama. Isti autor, također, naglašava da nastavnici kao ključni čimbenici učinkovita obrazovanja moraju biti uključeni u izradu standarda kvaliteta obrazovanja. Mora im se dati prilika da prodiskutiraju i analiziraju sve standarde iz kuta specifičnosti uvjeta u kojima rade, a ne „servirati“ iste. U *Strategiji razvoja obrazovanja Republike Srpske* (2016) navodi se da postojeće stanje u obrazovanju zahtijeva cjelovito sagledavanje svih ključnih aspekata razvoja obrazovanja, posebno ako se ima u vidu da je obrazovanje pokretačka snaga svakoga društva. *Strategija* radi na poboljšanju obrazovanja, a time i na razvoju Republike. U *Akcijskome planu* za provođenje reformskih procesa u područja predškolskoga, osnovnoga i srednjega obrazovanja u Republici Srpskoj navodi se da se od obrazovanja očekuje da prati i zadovoljava potrebe pojedinca i aktualna društvenog konteksta, ne zanemarujući potrebe građana i vrijeme u kojemu živimo i

koje dolazi. U skladu s tim Vlada Republike Srpske 2019. godine donijela je zaključak o sprovođenju reformskih procesa radi unaprjeđenja odgojno-obrazovnog sustava Republike Srpske. Među pravicima kojima će se kretati reformski procesi svakako su kompetencije nastavnika, ali i stručnih suradnika i direktora te njihovo stručno usavršavanje. *Akcijski plan* za provedbu reformskih procesa u području odgoja i obrazovanja, kako se navodi, prvenstveno podrazumijeva kompetentna učitelja. Ako se vratimo u povijest, mnoge su reforme donijele promjene u budućnosti, što dalje implicira da bi provedba reformskih procesa gotovo uvijek trebala pridonijeti poboljšanju i poboljšanju prijašnjega stanja.

Samo oni koji posjeduju visoku razinu pedagoške kompetencije, koji stalno samovrjednuju sebe, svoja ponašanja i prakse, mogu zadovoljiti zahtjevnu nastavničku ulogu. Ovdje dolazimo do fenomena metarazina, odnosno metakompetencija, jer je meta razina preduvjet dobra i kvalitetna odgojno-obrazovnog rada. Razmišljanje o svome radu, vrijednostima i nedostacima, samovrjednovanje vlastitoga rada i sebe te rad na tome da taj rad bude još bolji preduvjeti su i temelji za kvalitetne i uspješne pedagoške kompetencije. Tako učitelj postaje refleksivan praktičar koji upravlja svojim profesionalnim razvojem i futurološki je orijentiran.

Prožimanje strateškoga cilja na svim razinama obrazovanja svakako je koncept cjeloživotnoga učenja (*Strategija razvoja obrazovanja Republike Srpske*: 84). Koncept cjeloživotnoga učenja zasigurno je u izravnoj vezi s kompetencijama nastavnika jer se količina znanja i inovacija svakim danom povećava, a konceptom cjeloživotnoga učenja radimo na kontinuiranu unaprjeđenju svake kompetencije. Nastavnik svoje kompetencije oblikuje školovanjem na učiteljskome studiju, a razvijaju se tijekom cjelokupna stručnog rada. Učitelji se suočavaju s izazovima kompetencija koji uvjetuju oblikovanje novih ili transformaciju ili napuštanje postojećih kompetencija. Razvoj profesionalnih kompetencija u skladu je s promjenama u odgoju i obrazovanju (Branković, Popović, 2018). Stručno usavršavanje nastavnika razlikuje se od ostalih po tome što ne uključuje samo usavršavanje u užemu zanimanju, nego i u pedagoškome, psihološkome, metodičkome i didaktičkome području.

„Nemoguće je zamisliti modernu školu kao učeću, otvorenu stručnu organizaciju bez kompetentnih nastavnika. Kompetentan nastavnik je gotovo uvijek determiniran kontinuiranim profesionalnim razvojem što nas upućuje na važnost ove kauzalnosti” (Tančić, Vuković, Malčić, 2017: 118). Ako ne planiramo budućnost, nećemo je imati, stoga odgajatelji uvijek moraju biti futurološki orijentirani i dužni su biti korak ispred vremena (Suzić, 2016). Kako se predviđa koje će kompetencije biti potrebne učeniku, tako se predviđaju kompetencije nastavnika za budući rad, organizaciju škole, roditeljske potrebe itd. Pedagoško obrazovanje učitelja uvijek je bilo vrlo važno za nastavničku profesiju, ali moglo bi se reći da je još važnije u današnjemu društvu (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013) pa svako proučavanje i istraživanje kompetencija nastavnika daje presjek postojećega stanja kako bi se poboljšali uvjeti za neko buduće razdoblje.

Metodologija

Ciljevi su ovoga rada pregledati i analizirati dostupnu literaturu kako bi se stekao uvid u suvremene spoznaje o kompetencijama nastavnika te kako bi se izvršila teoretska i kritička analiza. Metodom teorijske analize razvili smo teorijske temelje, analizirali dostupnu literaturu i upoznali se s dosadašnjim istraživanjima o istoj problematici. Uvid u dostupnu literaturu obavljen je pretraživanjem elektroničkih izvora podataka, a kriteriji za njihov odabir bile su sljedeće ključne riječi: kompetencije učitelja, osposobljenost, pedagoške kompetencije, stručno usavršavanje, standardi kvalitete, profesionalna aktivnost učitelja i stručno usavršavanje učitelja. Korišteni su i izvori dostupni u tiskanome obliku (udžbenici, zbornici, časopisi) te popisi literature dobiveni na temelju dosadašnjih istraživanja. Istraživačka pitanja s kojima smo započeli, a na koje se odgovori također nalaze u sljedećemu poglavlju jesu:

Ip1. Analizom dostupne literature steći uvid u to jesu li pedagoške kompetencije u fokusu interesa pedagoga.

Ip2. Predstaviti i analizirati dostupna dosadašnja istraživanja čiji su se autori bavili kompetencijama učitelja, s posebnim naglaskom na pedagošku kompetenciju.

Ip3. Analizirati kojim su se područjima (područjima) pedagoške kompetencije autori bavili.

Interpretacija rezultata i diskusija

Istraživanje koje je obuhvatilo 281 učitelja pokazalo je da su prema njihovoj ocjeni najpoželjnije komunikacijske i socijalne kompetencije, dok su na trećem mjestu pedagoške kompetencije (Blažević, 2016). Po našem skromnom mišljenju, ni jedno ni drugo ne bismo trebali promatrati odvojeno od pedagoških kompetencija, jer su to osnovne sposobnosti stručnoga suradnika pedagoga. Učitelji ocjenjuju da su najkompetentniji u području komunikacije, socijalne kompetencije, područja rada s djecom s teškoćama u učenju i sudjelovanju te pedagoške kompetencije. Najnižu ocjenu imaju organizacijske i informacijsko-komunikacijske kompetencije. Ispitanici su izrazili želju za stručnim usavršavanjem i kao moguće prijedloge za unaprjeđenje kompetencija postavili su: organiziranje radionica i seminara, slušanje predavanja na stručnim skupovima, povećanje dostupne literature za usavršavanje, pisanje materijala, organiziranje istraživanja i osluškivanje potreba nastavnoga osoblja za stručnim usavršavanjem teme. Napominjemo da je stručno usavršavanje ustavni element kompetencije. Kao što je već istaknuto, prema rezultatima informatičke kompetencije spominju se kao najnerazvijenije, što je odražavalo futurološki bitan trenutak njihove važnosti, posebno u vrijeme pandemije COVID-19, kada je uobičajeni model poučavanja prebačen na *online* nastavu u kojoj je informatička pismenost bila je od presudne važnosti. U ovome istraživanju kao nezavisne varijable tretirane su sljedeće: spol, dob, obrazovanje, radni staž i učestalost stručnoga usavršavanja, ali ni u jednoj od ispitivanih varijabli nije prikazana statistički značajna razlika. Na naše treće istraživačko pitanje nismo „izvukli“ konkretan odgovor, jer se u ovome radu autorica bavila općim profilom kompetencija učitelja i razvrstala ih u sedam skupina

(F1 – Komunikacija, F2 – Kompetencije u radu s djecom s preprekama u učenju i sudjelovanju, F3 – Društveni, F4 – Pedagoški, F5 – Interkulturalni, F6 – Organizacijski, F7 – Informacijski i komunikacijski). Po našem skromnom mišljenju sve ove kompetencije mogle bi se svrstati u pedagoške kompetencije, osim F2, koja bi spadala u kompetencije specijalnoga obrazovanja.

Đuranović, Klasnić i Lapat (2013) govore o četirima područjima kompetencija učitelja: stručnom, pedagoškom, komunikacijskom i informacijsko-informacijskom. Ističući da učitelji moraju biti osposobljeni za rad s darovitom djecom, atipičnom djecom, za istraživački rad, evaluaciju vlastitoga rada, socijalnu kompetenciju, ne navode točno kroz koje kompetencije ih promatraju, ali važno mjesto daju pedagoškim kompetencijama (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013: 42). Postoje različite operacionalizacije kompetencija učitelja, pa bi u svrhu teorijskoga doprinosa moglo biti ispravno postaviti pitanja: Spada li ocjena vlastitoga rada u nadležnost vrjednovanja? Kakav je odnos između socijalne i komunikacijske kompetencije? Miholić (2021) navodi pedagoške generičke kompetencije učitelja u osnovnoškolskome obrazovanju koje su faktorskom analizom podijeljene na četiri čimbenika: metodički aspekti rada, upravljanje projektima i znanstveno-istraživačkim radom, društveno odgovorno ponašanje, upravljanje nastavnim procesom i odgojno-obrazovni propisi. Pedagoška i emocionalna kompetencija učitelja pokazale su se kao prediktori aspekata školske kulture (profesionalna suradnja, kolegijalnost i uspjeh) (Bruce Nemeth, Velky, 2013). Skala pedagoških kompetencija sadrži devet tvrdnji i mjera kompetencije iz područja izrade kurikula, organizacije i upravljanja odgojno-obrazovnim procesom, vrjednovanja učeničkih postignuća, oblikovanja razrednoga i školskoga okružja te suradnje s roditeljima. Naime, autor daje jasnu sliku što podrazumijeva pod pedagoškom kompetencijom. Rezultati istraživanja (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008) pokazali su da postoji statistički značajna razlika između razrednih i predmetnih nastavnika u postojanju pedagoških kompetencija gdje se ukazuje da veće povjerenje predmetnih nastavnika u pedagoške kompetencije rezultira većim zadovoljstvom učitelja u radu; i obrnuto, procjena pedagoške

nesposobnosti učitelja razredne nastave dovodi do nezadovoljstva poslom i do kriznih situacija. Većina se osjeća pedagoški sposobnima za rad s roditeljima i učenicima. U radu se ne definiraju precizno pedagoška područja, odnosno temeljne pedagoške kompetencije, ali se instrumentom vrši samoprocjena učiteljeva osjećaja kompetencije o međusobnim odnosima s učenicima, problemima s učenicima, zadovoljstvu vlastitim djelovanjem, sigurnosti vlastitoga rada kao učitelja te sumnje u vlastite postupke. Faktorskom analizom izdvojeno je pet čimbenika iz ljestvice: pedagoška kompetencija, pedagoška nekompetentnost, nezainteresiranost za kvalitetu odnosa i neznanje kao posljedica obrazovanja. Analiza rezultata samoprocjene pedagoških kompetencija učitelja u Splitsko-dalmatinskoj županiji (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008) pokazuje da 11 % ispitanika izražava potpuno povjerenje u odgojno-obrazovni utjecaj na učenike. S druge strane, 15 % ispitanika smatra ovu tvrdnju potpuno netočnom, dok se preostala petina slaže da je njihov obrazovni utjecaj na učenike presudan. Odrednicama pedagoške kompetencije smatraju se: iskustvo zadovoljstva u radu s učenicima i roditeljima, zadovoljstvo u nastavi, rad nastavnika i povjerenje u odabir odgovarajućih postupaka za učenike, dok su pedagoške odrednice pedagoške nesposobnosti u zaključku: nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema i sumnja u izbor obrazovnih postupaka koji su kritične točke pedagoške nesposobnosti.

Kvalitativnim istraživanjem i triangulacijom analize sadržaja priprema kao i intervjuima s učiteljima osnovnih i srednjih škola utvrđena je kompetencija učitelja u području metodike izrade kurikula i upravljanja odgojno-obrazovnim procesom, odnosno pedagoška kompetencija učitelja Osječko-baranjske županije (Brus-Nemet, 2013). Rezultati istraživanja pokazuju da je 79 % nastavnika samostalno pripremalo pripremu nastavne jedinice i da je priprema detaljna, dok ju je 21 % izradilo uz nečiju pomoć i da je u obliku skice. U 69 % priprema učitelji su imali razrađene didaktičke zadatke. Anketirani učitelji osjećaju se 100 % kompetentnima u području organizacije i upravljanja odgojno-obrazovnim procesom i metodologije izrade kurikula. Kvalitativna zapažanja pedagoga odnosila su se na izvrsnu artikulaciju sata kao i na

povezanost gradiva sa stvarnim životnim situacijama. Kada je u pitanju korištenje nastavnih metoda, postoji pluralizam nastavnih metoda i pomagala. Najčešće se koristila metoda razgovora, a nastavna sredstva bila su grafoskop, projektor (21 %), radio (44 %) te crteži i slike (25 %). Analizom ostvarena istraživanja uočavamo da autorica govori o dvama područjima pedagoških kompetencija, a to su planiranje i programiranje te didaktičko-metodičko područje. Rekli bismo da su pedagoške kompetencije planiranja i programiranja te didaktičke kompetencije na zavidnoj razini. Uzorak od 97 ispitanika osnovnih škola u Sloveniji (Razdevšek-Pučko, 2008, prema Jorgić, 2015) odgovorio je da su današnjemu učitelju najviše potrebne kompetencije u: didaktičko-metodičkome znanju (60 %), znanju psihologije (54 %), znanju o planiranju nastave (45 %), komunikacijskim i organizacijskim znanjima i vještinama (45 %), timskome radu (40 %), informacijskoj pismenosti (21 %) i znanju vezanu za testiranje i ocjenjivanje (17 %). Analiza dobivenih rezultata ukazuje na dvije vrste kompetencija, od kojih se jedna sastoji od pedagoških a druga od psiholoških kompetencija. Govoreći o temeljnim pedagoškim kompetencijama nastavnika, pojedini autori došli su do zaključaka istraživanja da 11 %, od ukupno 260 ispitanika, nije kompetentno za pedagošku djelatnost, odnosno da ne preuzima odgovornost za izgradnju i unaprjeđenje odnosa s učenicima, ne doživljava moguće pogreške prema studentima, izražava nezadovoljstvo kako u radu sa studentima tako i u cjelokupnu nastavničkom zvanju (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008). Isto istraživanje pokazuje da se 90 % nastavnika izjašnjava sposobnim za poučavanje i rad s učenicima, a 66 % kompetentnim za rad s roditeljima. U prilog tomu govore i rezultati postignuti u kategorijama „potpuno netočno“ i „nisam siguran“. Naime, 17 % učitelja neodlučno je kada je u pitanju pedagoška kompetencija za rad s roditeljima, a isto toliko njih smatra da nisu kompetentni za rad s roditeljima.

Rekli bismo da je riječ o pedagoškoj kompetentnosti u području suradnje s roditeljima i u području nastave, odnosno didaktičke kompetencije. Autori samo djelomično prihvaćaju početnu hipotezu da se učitelji osjećaju kompetentnima za rad s učenicima i roditeljima kao i da nisu dovoljno osposobljeni za pedagoški rad tijekom formalnoga

obrazovanja. Utvrđena je statistički značajna razlika između razredne i predmetne nastave, gdje učitelji u osnovnoj školi pokazuju veću nesigurnost kada su u pitanju obrazovni problemi i odnosi s učenicima. Autori istraživanja ističu kako su mogući razlozi dobivenih rezultata pretjerana senzibilnost i „vezanost za djecu“ u mlađoj dobi. Uočena je i negativna korelacija između pedagoške kompetentnosti i sumnjičavosti u odgojno-obrazovne postupke te nezainteresiranosti za kvalitetu odnosa učitelj – učenik, što je sasvim očekivano jer pedagoški kompetentan nastavnik pretpostavlja sigurnost u odgojno-obrazovnim aktivnostima i gradi kvalitetne međuljudske odnose. Najveća negativna korelacija ostvarena je između pedagoške kompetencije i čimbenika nedovoljna znanja, što je i očekivano s obzirom na činjenicu da su znanje i informiranost temeljne odrednice svake kompetencije (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008). Istraživanje je pokazalo da su osnovne odrednice pedagoške nekompetentnosti nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema, sumnjičavost u odgojno-obrazovne postupke, nesposobnost rješavanja problema, nedostatak kvalitetnih odnosa, neznanje, prebacivanje odgovornosti, izbor neadekvatnih postupaka te da su iste kritične točke pedagoške kompetencije u programima obrazovanja i usavršavanja (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008). Studija provedena u Njemačkoj, koja ispituje učiteljevo pedagoško znanje, profesionalna uvjerenja, radnu motivaciju i samoregulaciju, kao aspekte profesionalne kompetencije nastavnika, pokazala je da učitelji koji su imali više entuzijazma i konstruktivističkih uvjerenja pokazuju povećano zadovoljstvo i postignuća učenika u nastavi. Učitelji s entuzijazmom u svome radu davali su bolju podršku u učenju, što je pozitivno utjecalo na motivaciju učenika (Kunter i sur., 2013). Sve to implicira i potvrđuje koliko su pedagoške kompetencije važne i koliko one utječu na motivaciju i postignuća učenika, odnosno na ukupnu kvalitetu odgojno-obrazovnoga rada u školi, ali detaljna operacionalizacija kategorije znanja o pedagoškim sadržajima nastavnika nepoznata je. Istraživanje provedeno u BiH na uzorku od 143 nastavnika (Branković, Popović, 2018) pokazalo je razvijenost profesionalnih kompetencija kroz nastavničke samoprocjene. Kao nezavisne varijable tretirani su: spol, stručna sprema, radno

iskustvo te razred u kojemu se izvodi nastava, a kao temeljna područja kompetentnosti nastavnika autor vidi pedagoške, psihološke, didaktičke i metodičke kompetencije. Statistički podatci u istraživanju pokazuju da učitelji procjenjuju da imaju najrazvijenije pedagoško-didaktičke kompetencije, za razliku od psiholoških i metodičkih. Pod pedagoškim kompetencijama autor podrazumijeva odgojno-obrazovne aktivnosti za djecu, mlade i odrasle. Međukorelacijom varijabli stručnih kompetencija došlo se do pokazatelja bliskosti i povezanosti stručnih kompetencija. Kada su u pitanju spolne razlike stručnih kompetencija, pokazalo se da muškarci imaju viši rang u metodološkim i psihološkim kompetencijama, dok žene imaju viši rang u ocjenjivanju pedagoških kompetencija. No, s obzirom na broj muških ispitanika (13) ne može se sa sigurnošću izvesti zaključak. Nije bilo statistički značajne razlike među varijablama stručnih kompetencija i spola ispitanika, razreda u kojemu nastavnik izvodi nastavni proces, kao ni kada je riječ o obrazovanju učitelja kao varijable, iako učitelji s magisterijem imaju najviše razina kompetencija (Branković, Popović, 2018). Postavlja se pitanje jesu li spolne razlike razlog višega ranga u pedagoškim kompetencijama, odnosno imaju li žene veći senzibilitet na pedagoške stručne kvalifikacije? Moramo naglasiti da svako istraživanje na temu kompetencija u školi može imati aplikativne vrijednosti u smislu osnove za planiranje programa stručnoga usavršavanja nastavnika, ali i kritičko sagledavanje kvalitete inicijalnoga obrazovanja specifična za nastavničko zvanje koje je multidisciplinarno sa širokim spektrom kompetencija.

Istraživanje provedeno na Učiteljskome fakultetu u Vranju na uzorku od 92 ispitanika ispitivalo je kompetencije nastavnika u području planiranja i pripreme nastave i evaluacije. Pokazalo se da učitelji procjenjuju da su najkvalificiraniji za godišnje i mjesečno planiranje, a najmanje za odabir odgovarajućih nastavnih strategija koje pridonose postizanju zadanih standarda. Najvažniji su čimbenici za podizanje kompetencija: osobni angažman, početna edukacija i pomoć školskih stručnjaka, potom sadržaji dostupnih seminara kao i materijali nadležnih institucija (Stojanović, Malinović-Jovanović, 2014). Nastavnici ocjenjuju da su osposobljeni za područje vrjednovanja u pisanju, dok je najmanje

ocjenjivano područje vrjednovanja korištenje esejskih testova. Značajna razlika u ocjenjivanju vrjednovanja javlja se kod varijable razred, odnosno prema vlastitoj ocjeni najvišu razinu kompetencije u ocjenjivanju imaju učitelji prvih razreda, a najmanju oni koji rade u kombiniranome razrednom i predmetnome razredu. Kao što vidimo, ocjene učitelja odnose se na područje planiranja i evaluacije rada, u čemu važnu ulogu imaju stručni suradnici i pedagozi, a prema ocjenama nastavnika i od njih dobivaju veliku pomoć. Izbor nastavnih strategija spadao bi u didaktičku kompetenciju, a didaktika je grana pedagogije kao znanosti. Sve to ukazuje na potrebu bliske suradnje i timskoga rada svih sudionika obrazovne ustanove. Važan naglasak treba staviti na stručno usavršavanje, odnosno na bilo koju vrstu profesionalnoga razvoja kompetencija učitelja. Bez obzira na način na koji se nastavnik stručno usavršava, on će zasigurno unaprijediti i poboljšati kvalitetu svojih stručnih kompetencija, ili barem jedne od njih. Da način stručnoga usavršavanja nije presudan, pokazuje i istraživanje u kojemu se odbacuje pretpostavka da je pedagoška kompetencija učitelja veća među onima koji su se usavršavali na interaktivan način, za razliku od tradicionalna koncepta stručnoga usavršavanja. Jedini bitan napredak postignut je kod učitelja koji su na inicijalnome mjerenju identificirani s ispodprosječnim pedagoškim kompetencijama (Jorgić, 2015).

Uz sve do sada rečeno možemo reći i da smo odgovorili na prva dva istraživačka pitanja, odnosno da su pedagoške kompetencije učitelja, kako predmetne tako i razredne nastave u fokusu interesa istraživača, a pedagozi imaju jaku istraživačku radoznalost o pedagoškoj kompetenciji. Kada je riječ o trećemu istraživačkom odgovoru, možemo ustvrditi da su temeljna područja ili područja pedagoške kompetencije svojstvena svakomu pojedinom istraživanju u skladu s postavljenim istraživačkim zadacima. Ne postoji opći obrazac temeljnih područja pedagoške kompetencije upravo iz autentičnosti radoznalosti istraživača i autentičnosti istraživačkih zadataka. Dakako, ovo kritičko preispitivanje daje povod za ideju da se određena područja ne odvajaju, jer nismo sigurni koliko je opravdano djelomično promatrati socijalnu i komunikacijsku kompetenciju, tj. ne podrazumijeva li jedno drugo? Odgajatelji s bogatim

iskustvom rekli bi da su pedagogija i didaktika kao *nokat* i *prst*, pa se postavlja pitanje može li se govoriti posebno o pedagoškim, a posebno o didaktičkim kompetencijama ili u okviru pedagoške kompetencije praviti diferencijaciju na didaktičke kompetencije, kompetencije suradnje s roditeljima i slično. Analizom problematike pedagoških kompetencija došli smo do skromnih podataka koji se odnose na najvažnije čimbenike u podizanju razine kvalitete i unaprjeđivanju kompetencija, najviše prema mišljenju nastavnika: osobni angažman i entuzijazam u radu, kvaliteta inicijalnoga obrazovanja, pomoć stručnih suradnika, stručni skupovi, seminari, radionice, poboljšana dostupna literatura za razvoj kompetencija te materijali i upute koje su izdale nadležne institucije.

Zaključak

Proučavajući suvremenu pedagošku problematiku kompetencija učitelja, donosimo konačnu generalizaciju kao zaključak ove teorijske studije. Sve reforme koje se provode u odgojno-obrazovnoj djelatnosti usmjerene su na unaprjeđenje obrazovanja i cjelokupna rada škole. Standardi kvalitete rada neke su od njih, razvijene s pokazateljima svake posebne razine. Među njima posebno su važne kompetencije učitelja kao glavnih nositelja obrazovnih promjena, koji kao ključni akteri škole *nose teret na svojim leđima* i utječu na kvalitetu rada cijele ustanove. Suvremeni učitelj trebao bi biti osposobljen za široku *lepezu* uloga, odnosno trebao bi i morao bi biti osposobljen i kompetentan za pluralizam u području rada. Među njima su i pedagoške kompetencije koje, zajedno s drugim područjima kompetencija, čine osobnost učitelja cjelovitom, u skladnu jedinstvu radnih uloga i zadataka. Proučavajući i istražujući kompetencije učitelja, one se naglašavaju, utvrđuju postojeće stanje te unaprjeđuju ona područja za kojima postoji potreba. Navedene radnje utječu na buduće stanje obrazovanja, učenika, roditelja i svih aktera obrazovne ustanove poput škole. Na ovoj razini proučavanje relevantne literature i rezultata empirijskih istraživanja pridonosi kritičkomu osvrtu na neke aspekte pedagoških kompetencija. Može biti ideja vodiča za buduća istraživanja i poslužiti u nekoj budućoj operacionalizaciji

pedagoških kompetencija. Optimistično orijentirani, vjerujemo da će škola budućnosti imati kadrove koji su kompetentno sveobuhvatno orijentirani, da će učitelji biti reflektivni praktičari, da će oslušivati potrebe učenika, roditelja i institucija te tako utjecati na poboljšanje njihova rada i kvalitetu rada škole.

Literatura

Akcioni plan sprovođenja reformskih procesa u oblasti predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja u Republici Srpskoj. (2019). Banja Luka, Vlada Republike Srpske, Ministarstvo prosvjete i kulture.

BEARA, MIRJANA – OKANOVIĆ, PREDRAG. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: Kako je izmeriti?. *Andragoške studije*, 1. 47-60.

BLAŽEVIĆ, INES. (2016). Suvremeni kurikul i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7. 119-131.

BRANKOVIĆ, DRAGO – POPOVIĆ, DRAGANA. (2018). Profesionalne kompetencije nastavnika. *Naša škola, časopis za teoriju i praksu obrazovanja*, 1. 7-26.

BRUST NEMET, MAJA – VELKI, TENA. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao predikatori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087-1119.

BRUST NEMET, MAJA. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 30(2), 79-95.

ĐORĐEVIĆ, JOVAN. (2008). Ličnost i funkcije nastavnika u savremenim društvenim i ekonomskim promenama, *Pedagoška stvarnost, časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 9–10. 842–853.

ĐURANOVIĆ, MARINA – KLASNIĆ, IRENA – LAPAT, GORAN. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, LIX(29), 34-44.

- FORO, DIANA. (2016). Pedagoške kompetencije učitelja u skladu sa zahtjevima savremene škole. *Ka novim iskoracima u obrazovanju*. DEDIĆ BUKVIĆ, EMINA – BJELAN GUSKA, SANDRA (Ur.). Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu. 207-216.
- GRUJIĆ, LJILJANA. (2012). Nastavnik i profesionalno usavršavanje. *Zbornik radova Obrazovanje i savremeni univerzitet*. DIMITRIJEVIĆ, BOJANA (Ur.). Filozofski fakultet Niš. 94-103.
- ILIĆ, MILE. (1991). Nastavnik u uslovima savremenih promjena. *Istomenu Zbornik izlaganja i saopštenja na simpozijumu*. Pedagoška akademija Banja Luka. 5-20.
- IVIĆ, IVAN – PEŠIKAN, ANA – ANTIĆ, SLOBODANKA. (2001). *Aktivno učenje II*. Institut za psihologiju. Beograd.
- JORGIC, DRAŽENKO. (2015). *Razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika*. Filozofski fakultet. Banja Luka.
- JURČIĆ, MARKO. (2014). Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
- KUNTER, MAREIKE – KLUSMANN, UTA – BAUMERT, JURGEN – RICHTER, DIRK – VOSS, THAMAR – HACHFELD, AXINJA. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805-820.
- KOSTOVIĆ VRANJEŠ, VESNA – LJUBETIĆ, MAJA. (2008). Kritične točke pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20(2), 147-162.
- LABAK, IRENA. (2020). Upravljanje razvojem pedagoških kompetencija. *Školski vjesnik, časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 69(2), 461-480.
- LOVREN ORLOVIĆ, VIOLETA – PEJATOVIĆ, ALEKSANDRA – ČAIROVIĆ, NEDA. (2020). Kvalitet rada vaspitno-obrazovnih ustanova i profesionalni razvoj zaposlenih - od standarda za ustanove do potreba zaposlenih. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 133-150.

- LJUBETIĆ, MAJA – KOSTOVIĆ VRANJEŠ, VESNA. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti, hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 10(1), 209-230.
- MIHOLIĆ JENKO, SRNA. (2021). Pedagoške kompetencije u primarnom obrazovanju. *Zbornik radova pedagoške kompetencije u kineziologiji*. BABIĆ, VESNA – TROŠT BOBIĆ, TATJANA (Ur.). Hrvatski kineziološki savez. Zadar. 49-60.
- PALEKIĆ, MARKO. (2005). Uticaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 209-233.
- Pedagoška enciklopedija 1.* (1989). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
- PEŠIKAN, ANA. (2012). Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja. *Inovacije u nastavi, časopis za savremenu nastavu*, 25(1), 5-21.
- PRANGE, KLAUS. (2005). Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 49-56.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. (2011). *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, 5/2011.
- STAMATOVIĆ, JELENA – BOJOVIĆ, ŽANA. (2014). Perspektive razvoja nastavničkih uloga. *Nastava i učenje - savremeni pristupi i perspektive*. NIKOLIĆ, RADMILA (Ur.). Univerzitet u Kragujevcu – Učiteljski fakultet u Užicu. 147-154.
- STOJANOVIĆ, SINIŠA – MALINOVIĆ JOVANOVIĆ, NELA. (2014). Kompetencije nastavnika za primenu obrazovnih standarda. *Nastava i učenje - savremeni pristupi i perspektive*. NIKOLIĆ, RADMILA (Ur.). Univerzitet u Kragujevcu – Učiteljski fakultet u Užicu. 155-166.
- Strategija razvoja obrazovanja Republike Srpske 2016-2021.* (2016). Vlada Republike Srpske, Ministarstvo prosvjete i kulture. Banja Luka.

- Standardi rada stručnih saradnika u vaspitno-obrazovnim ustanovama Republike Srpske.* (2020). Društvo psihologa republike Srpske i Republički pedagoški zavod.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja.* (2011). Beograd.
- Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju.* (2011). Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Sarajevo.
- STANIČIĆ, STJEPAN. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagojska istraživanja*, 2(1), 35-46.
- SUZIĆ, NENAD. (2016). Humanistička dimenzija pedagoške futurologije. *Inovacije u nastavi*. 29(3), 1-15.
- TANČIĆ, NATAŠA – VUKOVIĆ, LELA – MALČIĆ, BORKA. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26. MILUTINOVIĆ, JOVANA (Ur.). Filozofski fakultet u Novom Sadu. 109-121.
- TERHART, EWALD. (2005). Standardi za obrazovanje nastavnika. *Pedagojska istraživanja*, 2(1), 69-83.
- TRNAVAC, NEDELJKO. (1996). *Pedagog u školi*. Učiteljski fakultet u Beogradu. Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Uvod u projekt usklađivanje obrazovnih struktura u Evropi.* (2006). Sveučilišni doprinos Bolonjskom procesu. Education and Culture Socrates – Tempus.
- ZOBENICA, NIKOLINA – STIPANČEVIĆ, ANA. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalizovanom društvu. *Pedagoška stvarnost*, 63(2), 107-119.
- ŽIVANOVIĆ, SANJA. (2019). Procjene pedagoga o osposobljenosti za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse. *Naša škola, časopis za teoriju i praksu obrazovanja*, 1. 95-108.

Review article

Received on November 1, 2022

Accepted on November 30, 2022.

SANJA ŽIVANOVIĆ – RANKA PERUĆICA

– JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC

University of East Sarajevo, Faculty of Medicine

– University of Primorska, Faculty of Education

sanja.zivanovic@ues.rs.ba – rankaskrkar78@gmail.com

– jurka.lepicnik@pef.upr.si

PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

Important determiners of the quality of educational institution are the teachers and the quality of their work assignments. The requirements imposed on teachers in the 21st century are becoming more versatile and demand a wide range of skills in different areas of work. By reviewing and analyzing available literature the aim of this paper is to give insight in current knowledge about the competencies of teachers, to point to its importance, to unite and demonstrate the results of research whose authors dealt with the competencies of teachers and to try to give a theoretical and critical analysis with a special focus on pedagogical competencies. Reviewing the literature that deals with the problem of teacher competencies, we tried to point to their importance, to develop theoretical basis and to analyze the research done so far in order to answer different research questions. The study of pedagogical competencies shows that pedagogical competencies are in the focus of interest of pedagogues, while the analysis shows the specificity in every particular research and can be used in future operationalizations of pedagogical competencies. The competence of teachers is seen as a prerequisite of sustainable development on which the future perspective of educational

practice is dependent on, and the paper gives modest contribution to making the problem more known.

Keywords: competencies; qualifications; pedagogical competencies; teacher