

МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНОСТ И ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ ПРОУЧАВАЊА И УНАПРЕЂИВАЊА ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА

1. Професионалне компетенције наставника – савремене детерминације

Друга половина 20. и почетак 21. вијека обиљежени су као вријеме прогресивних промјена у науци, техници, технологији, информатици, кибернетици, комуникологији, култури, економији, политици и свим осталим сферама друштвеног дјеловања. Све ове промјене утицале су и на мијењање концепције васпитања и образовања. Као такве наметнуле су мултидисциплинарни и интердисциплинарни карактер проучавања и унапређивања свих васпитно-образовних феномена.

Промјене у васпитању и образовању су у каузалној вези и са промјенама значаја, статуса, положаја, улоге, функција, профила, професионалног оспособљавања, дјеловања и стручног усавршавања наставника (Плић 1991).

Према предвиђању ученика, студената и просвјетних радника доминантне функције наставника у будућности биће: васпитач, сарадник и водитељ, организатор и координатор, ментор и савјетодавац, планер и програмер, иноватор, истраживач, предавач и оцјењивач, дијагностичар, и друге функције (Исто: 14). Из ових функција јасно се уочавају очекивања колико се наставници све више усмјеравају на дијете, а све мање на наставни садржај. Све наведене функције представљају мултидисциплинарне и интердисциплинарне конституенте професионалних компетенција које су неопходне за одрживост професионалног статуса и развоја сваког наставника.

Развој свих (не)педагошких наука, а посебно педагошко-психолошких сазнања и дидактичко-методичких концепција иновирања васпитно-образовног процеса одражава се и на предвиђање развоја и усавршавања одређених способности наставника. „Дидактичко-методичким оспособљавањем треба у будућих наставника развијати способности:

- диференцијације, класификације и генерализације садржаја учења,
- креативирања наставних токова,
- подстицања активне партиципације васпитаника,
- емпатисању васпитаника,
- формирање објективне слике о себи,
- толеранције на фрустрационе ситуације итд.“ (Плић 1991: 16-17).

За обучавајућу и васпитну функцију учитеља, односно савременог педагога према схватањима руских педагога у развоју професионалне активности неопходни су

¹ drazenko74@yahoo.com

одређени личносни параметри. „Реализација тих функција захтијева од савременог педагога сљедеће параметре личности:

- способност за разноврсну професионалну и социјално-културну дјелатност;
- тактичност, осјећај емпатије, стрпљење у односима с дјецом и одраслима, спремност да их подржи и, ако треба, да их заштити;
- схватање посебности и релативне аутономности саморазвоја личности;
- омогућавање унутаргрупног и међугрупног контакта, чиме се предупређује могућност конфликта још у раном узрасту;
- познавање особености психичког развоја, посебно дјете с проблемима, и настојање да се заједно с њима успоставе услови неопходни за њихов саморазвој;
- способност ка сопственом саморазвоју и самоваспитању“ (у редакцији Смирнова 2000: 93).

Никитина, Жељезњакова и Пјетухов истичу одређење наставника специјалних дисциплина квалификационом карактеристиком „педагог професионалног обучавања“ (представљено у Државном стандарду вишег професионалног образовања). „Он мора бити спреман да испуни сљедеће видове професионално-педагошке активности:

- професионално обучавање;
- производно-технолошка активност;
- методички рад;
- организационо-управљачка активност;
- научно-истраживачка активност;
- културно просвјетна активност.

Све ово претпоставља интеграцију опште и професионално-педагошке културе у личност наставника; развој како широких општекултурних, управљачких, тако и психолошко-педагошких компетенција“ (Никитина, Жељезњакова и Петухов 2002: 9).

Пред наставника се у савременој настави постављају све обимнији захтјеви. Од наставника се очекује свестрана, општа и солидна стручна образованост, основна педагошко-психолошка информисаност и дидактичко-методичка оспособљеност, љубав према дјечи и поштовање дјечије личности, правилан однос према свом звању и знању, повољан склоп особина личности за наставничку дјелатност (Пић 2003).

Развојни пут од основног, преко средњег и високог образовања комплексан је колико и сво окружење (наука, економија, техника, технологија, култура и сл.) које директно и индиректно утиче на процес образовања. Садржај рада у било којој друштвеној дјелатности подложен је промјенама што имплицира и промјене у образовању. Наставник данас представља веома битну карику између образовања и садржаја рада. У условима савремених промјена очекује се од наставника да се стално усавршава и утиче на развој и унапређивање својих професионалних компетенција које ће му омогућити висок професионални статус у друштву. Пред наставнике се поставља задатак да стално обогаћују свој систем знања и способности успјешног дјеловања у наставничкој професији.

2. Професионале компетенције наставника основних школа

Данас постоји веома широк спектар професионалних компетенција наставника основних школа. Анализирајући савремено иницијално образовање наставника кроз наставне планове наставничких факултета, као и нова научна, техничка и технолошка достигнућа, можемо примјетити обавезну заступљеност наставних предмета педагошке, психолошке, дидактичке и методичке оријентације. Управо из разлога ове

заступљености наставних предмета професионалне компетенције наставника основних школа по овом критерију (заступљеност система научних дисциплина у наставним плановима наставничких факултета) категоришемо у четири основне категорије компетенција, и то:

- педагошке компетенције,
- психолошке компетенције,
- дидактичке компетенције и
- методичке компетенције.

Све наведене компетенције међусобно су повезане и условљене једна према другој. Развој и унапређивање једних битно утиче на развој и унапређивање других компетенција. Оне се налазе у нераскидивој вези и у основи само заједно представљају систем професионалних компетенција наставника основних школа. Наиме, у овом систему професионалних компетенција незаобилазне су и уже стручне компетенције наставника које у основи имају одређену научну дисциплину (математика, српски језик и књижевност, физичко васпитање, физика, итд.).

2.1. Педагошке компетенције

За сваког наставника неопходно је да буде дјелотворан педагог. Он треба да има веома богато изграђен систем педагошких знања и да стално развија и унапређује своје способности успјешног васпитног дјеловања на дјецу, младе и одрасле. „Васпитањем као педагошким процесом усмјерава се развој личности, свих њених урођених диспозиционих потенцијала. То је процес у којем његови основни субјекти (васпитаник и васпитач) кроз комуникацију и интеракцију планирају, остварују и вреднују укупни развој личности“ (Branković 2003: 21).

Васпитање је веома сложен процес у којем дјелује веома велики број видљивих и латентних фактора. Оно се одвија у породици, школи, у слободном времену, у било које вријеме, и на било ком мјесту. Наставници требају бити свјесни императива перманентног праћења савремених педагошких сазнања како би стално богатали своја сазнања и побољшавали способности успјешног васпитног дјеловања, и то нарочито на дјецу. „Модерно педагошко мишљење настоји поступање одраслих с дјецом побољшати у тој мјери да се што више поштују аутономна права дјететове личности, да се узму у обзир при доношењу сваке одлуке о његовом животу“ (Giesecke 1993: 60).

Друштвена кретања и цивилизацијске промјене условиле су развој и промјене у теорији и пракси васпитања. Захтјеви педагошке теорије и праксе који су некад врједили и били у првом плану данас то више нису. Оно што је некад било актуелно, не мора да значи да ће бити и сутра актуелно. Тако, на примјер, за период 90-их година XX вијека Гудјонз истиче сљедеће актуелне захтјеве педагошке праксе и педагошке теорије: екологија – мир – „Трећи свијет“, интеркултурално васпитање, проблеми у подручју социјалне педагогије, сексуална педагогија и AIDS, сексуалност и питање разлике између полова, слободно вријеме и здравље, и слични захтјеви (Gudjons 1994).

Озбиљност схватања важности значаја педагошких способности одражава се и на ненаставничке професије. На руским техничким колеџима, гдје излазни фактори могу бити и инжењери-наставници, све више се пажња посвећује припремању наставника као педагога. Професионално-педагошка припрема инжењера-наставника техничког колеџа укључује вишеструке аспекте. Кожјекина сматра да је за ове наставнике потребно осигурати формирање сљедећих педагошких способности:

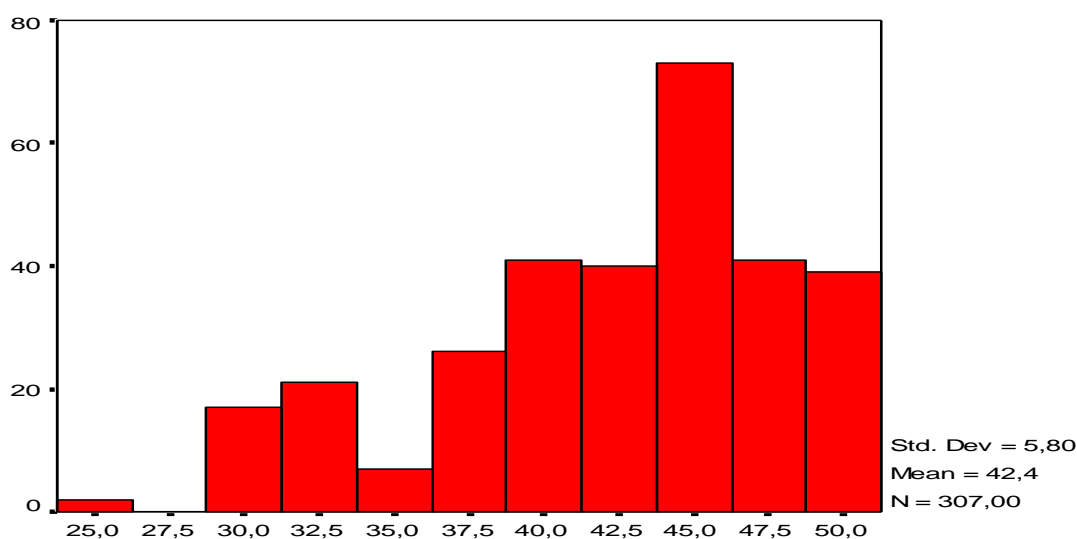
психолошке, дидактичке, методичке, васпитне и комуникативне (Кожекина 2002). Из њеног тумачења уочавамо комплексност стицања и развоја педагошких способности потенцијалних наставника.

Васпитно дјеловање у ширем значењу подразумијева утицај на све стране развоја личности васпитаника. Наиме, можемо говорити о физичком, интелектуалном, моралном, естетском и радном васпитању.

Према аналогiji теоријских схватања Бранковића (2003) о компонентама васпитања и њима својственим задацима, садржајима и методама, дословно можемо и у контексту категорије педагошких компетенција разликовати педагошке компетенције наставника за **физичко, интелектуално, морално, естетско и радно** васпитање ученика основне школе.

У нашем експерименталном истраживању ефикасности интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције, између осталог, испитивали смо и самопроцјене неких основних индикатора педагошких компетенција 307 наставника у шест основних школа. У наредном хистограму приказујемо дистрибуцију скорова наведених самопроцјена.

Хистограм 1: Самопроцјена педагошких компетенција наставника



На приказаном хистограму јасно уочавамо веома високо изражене самопроцјене педагошке компетентности (узимајући у обзир да се распон варијације скорова креће од 10 до 50). За унапређивање педагошких компетенција наставника, у овом случају свакако су изазовни они наставници који имају исподпросјечне самопроцјене, или оне које су мање од 42,4.

2.2. Психолошке компетенције

Поред тога што сваки наставник треба да буде дјелотворан педагог, он истовремено треба да буде и одличан психолог. Наставници морају перманентно богатити свој систем знања о психичком животу и развијати способности примјене психолошких сазнања за што успјешније обављање васпитно-образовне дјелатности.

Свако дијете, адолесцент или одрасла особа на различите начине испољава свој психички живот. „Психички живот чине психички процеси и психичке особине.

Психички процеси код људи могу бити интелектуални процеси, као што су опажање, учење, памћење и мишљење; могу бити емоционални процеси или осјећања; могу бити конативни или вољни процеси као што су мотивација и вољне радње. Под психичким особинама подразумијевамо релативно трајне особине појединаца, као што су навике, способности, темперамент, потребе, интереси, и друге особине личности“ (Рот 2003: 5).

Зарецкаја сматра да карактеристике личности, као што су љубав према дјечи, интерес за педагошку дјелатност, организаторске способности, комуникативност, и слично имају примат у односу на компетентност наставника, која по њој произилази као резултат професионалног образовања и сагласна је са искуством (Зарецкая 2005).

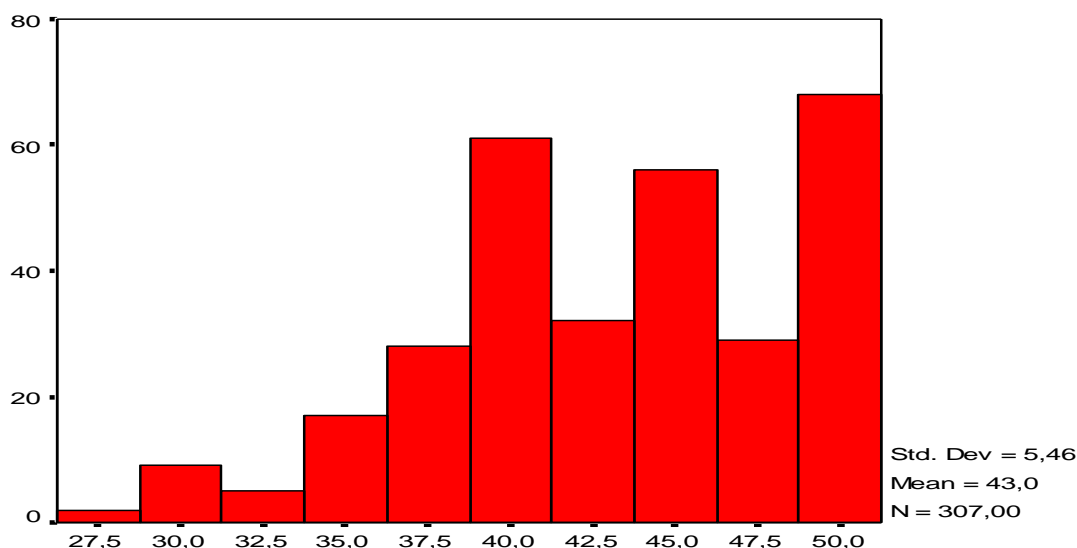
Наиме, у васпитно-образовном раду наставника веома су значајна њихова знања о психичким процесима и психичким особинама. С друге стране, веома је битно знати успјешно примјенити сва та знања у раду са васпитаницима. Знања о психичким процесима и особинама и способности успјешне примјене тих знања у васпитно-образовном раду представљају основу психолошких компетенција наставника.

На основу схватања (Рот 2003) да психички живот чине психички процеси и психичке особине можемо аналогно том схватању и психолошке компетенције наставника подијелити у двије групе, и то:

- психолошке компетенције оријентисане на **психичке процесе** и
- психолошке компетенције оријентисане на **психичке особине**.

У истом нашем експерименталном истраживању испитивали смо и самопроцјене неких основних индикатора психолошких компетенција наставника. У сљедећем хистограму приказујемо дистрибуцију скорова самопроцјена психолошке компетентности.

Хистограм 2: Самопроцјена психолошких компетенција наставника



Скоро потпуно идентично као и код педагошких компетенција, и у самопроцјени психолошких компетенција примјећујемо сличну дистрибуцију скорова. Према самопроцјенама наставници имају такође веома високо изражену психолошку компетентност. За унапређивање психолошких компетенција наставника, у нашем случају, били би занимљиви сви наставници који се налазе лијево од аритметичке средине, односно они са скоровима мањим од 43.

2.3. Дидактичке компетенције

Поред педагошких и психолошких у професионалне компетенције наставника спадају и дидактичке компетенције. Дидактичке компетенције представљају систем знања о настави и образовању и способности успјешне примјене тих знања у настави и образовању. Наиме, наставници не само да требају бити одлични педагози и психолози, већ је веома битно да буду и велики виртуози прије наставе, у настави, после наставе, и у различитим ситуацијама институционалног и ванституционалног образовања.

У наставном процесу пожељно је стимулисати и иницирати ситуације тимског рада ученика у одјељењу. За ове ситуације наставници треба да имају знања о развоју тима и начинима увјежбавања за практичан рад у настави, као и способност успјешног увјежбавања ученика за успјешно учење у тиму. Подручја увјежбавања ученика за групну наставу су: мотивисање ученика за групни рад, размишљање о процесима у групи и увођење правила и њихово темељно објашњење и извођење темељних облика групне наставе (Klippert 2001).

Једна од битних способности наставника је релевантно „балансирање“ између поучавања и учења. Говорећи о филозофским моделима поучавања и учења Терхарт наглашава како Шефлер разликује три модела поучавања и учења, и то: модел утискивања, модел увида и модел правила. Треба нагласити да је Шефлерово разматрање поучавања и учења обиљежено филозофским ставом којим он даје увид у међусобне везе између поучавања и учења за разлику од чистих наставнопсихолошких – искуственонаучних интерпретација процеса поучавања и учења (Terhart 2001).

Сваки наставник би требао да стекне и развија што више умијећа како би његова настава била што квалитетнија. Кирјакоу сматра да постоји седам темељних наставних умијећа која придоносе успјешној настави, гдје посебно издваја: планирање и припрему, извођење наставног часа, вођење и ток наставног часа, одјељењски угођај, дисциплина, оцјењивање ученичког напретка и осврт и просуђивање властитог рада (Kyrjasou 2001). У даљој расправи о темељним наставним умијећима исти аутор говори и о неопходним компетенцијама које требају имати наставници. Наиме, Кирјакоу између осталог говори и о компетенцијама које ваља развити у почетном школовању, компетенцијама у планирању, компетенцијама у управљању наставном јединицом, компетенцијама за успостављање позитивне одјељењске климе, компетентном поучавању, компетенцијама у оцјени ученичког напретка, и слично.

Бити успјешан наставник данас је веома тежак задатак који се ставља пред све наставнике. Успјешан наставник је истовремено и компетентан наставник. На основу дугогодишњег искуства у образовању и осмогодишњег курса за наставнике који је био усмјерен на однос између наставника и ученика Гордон (2001) представља принципе и технике помоћу којих се наставници могу обучавати да буду успјешни у својој професији. Принципе и технике представља образлажући важност ефикасног односа између наставника и ученика, помагања ученицима који имају проблеме, активног слушања, вјештине рјешавања проблема које стварају ученици, мијењања школске средине да би се спријечили проблеми, примјене метода рјешавања конфликта без губитника, вјештине рјешавања сукоба вриједности, начина побољшања школе и важност познавања и успјешне примјене начина рјешавања проблема учења код куће.

Расправљајући о дидактици, методици и развоју школе Мејер говори о неколико компетенција које треба да имају и развијају данашњи наставници. Између осталог, посебно издваја следеће компетенције наставника: дидактичко-методичка компетенција дјеловања, школскопедагошка компетенција за дјеловање, предметна

компетенција, социјална компетенција, лична компетенција, рефлексивна компетенција, биографска компетенција, херменеутичка компетенција, курикуларна компетенција, компетенција за организацију и планирање и компетенција за развитак школе (Meuer 2002). Већи број ових компетенција односи се искључиво на дидактичке компетенције наставника.

Иако се данас све више критикује предавање наставника у смислу лоше ефикасности поучавања васпитаника, ипак, није оправдано толико негирати и искључивати предавање као један вид поучавања. Компетентан наставник посједује богато знање о ефикасном предавању, а истовремено је и квалитетан предавач. Апел међу најважнијим правилима предавања издваја слjedeћа: јасно и рашчлањено приказивање садржаја, навођење разумних аргумената, примјерено и радо понављање, циљано примјењивање различитих медија (од текста преко табле до мултимедија) и духовито излагање и уз варијације (Arel 2003).

За интерактивно стваралачко образовање неопходна је релевантна спона између поучавања, помагања и учења. Приликом повезивања поучавања, помагања и учења, поред улоге наставника битне су и улоге родитеља и ученика. За учење стваралаштва путем стваралаштва Стевановић сматра да су неопходна знања и способност примјене знања о стратегијама стваралачког образовања, интерактивном и проактивном учењу, интермедијалној стваралачкој рецепцији и интраперсоналном стваралачком образовању (Stevanović 2003).

Квалитетна настава, јасно структурирање и разноликост метода само су нека од битних обиљежја компетентног наставника. Мејер истиче да постоји десет обиљежја добре наставе, гдје издваја: јасно структурирање наставе, висок удио стварног времена учења, подстицајна клима за учење, јасноћа садржаја, успостављање смисла комуникацијом, разноликост метода, индивидуално подстицање (Ela Eckert), интелигентно вјежбање, транспарентност очекиваних постигнућа и припремљена околина. За сва обиљежја исти аутор дефинише критерије ваљаности и даје објашњења како су замишљени, наводи показатеље за израженост обиљежја критерија, скицира одабране резултате истраживања о релевантности критерија ваљаности и формулише дидактичко-методичке савјете и примјере за побољшање наставе (в: Meuer 2005: 23-132). Сва наведена обиљежја добре наставе сигурно представљају значајан сегмент дидактичких компетенција наставника који код истих треба континуирано развијати и унапређивати.

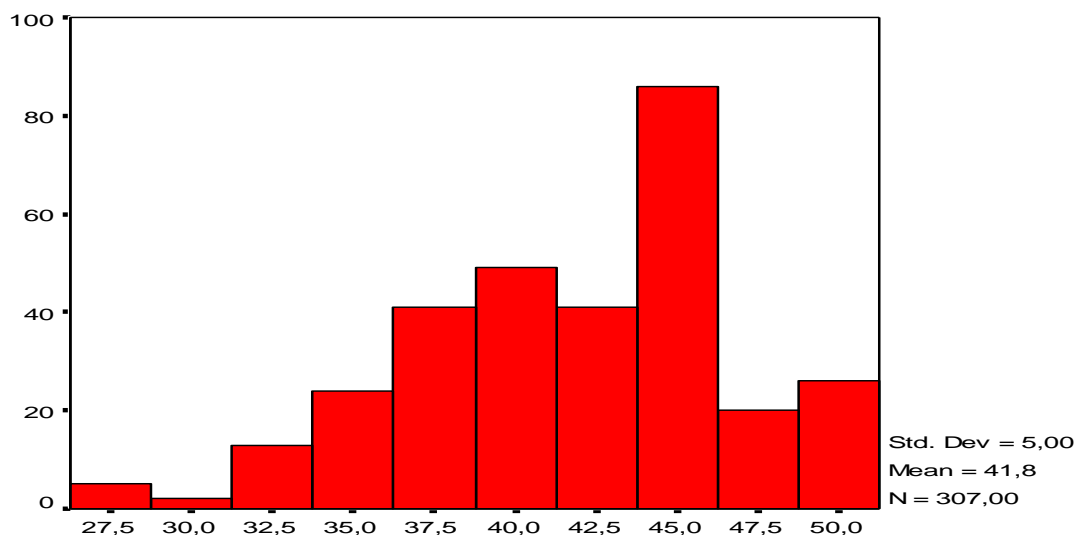
Успјешност квалитетне наставе и образовања знатно зависи и од ефикасности наставних стратегија. На основу мета-анализе резултата истраживања ефикасности девет наставних стратегија Марзано, Пикеринг и Полок говоре, представљају, дају примјере и проблематизују из угла наставника и из угла ученика слjedeћих девет наставних стратегија: 1. проналажење сличности и разлика, 2. резимирање и биљежење, 3. повећање труда и давање признања, 4. домаће задаће и вјежбање, 5. нелингвистички прикази, 6. кооперативно учење, 7. постављање циљева и давање повратних информација, 8. стварање и провјеравање хипотеза и 9. натукнице, питања и сложенији организатори (Marzano, Pickering i Pollock 2006). Свакако да знања и способности успјешне примјене знања о овим наставним стратегијама представља битан удио дидактичких компетенција.

На основу анализе претходних схватања, теоријско-емпиријских интерпретација и искуствених индикатора о квалитету и успјешности наставе и образовања можемо закључити да су дидактичке компетенције наставника веома комплексне и да имају веома широко подручје своје детерминисаности. С обзиром да се настава и образовање посматра као процес који се одвија у одређеним етапама (планирање, програмирање, припремање, реализација и вредновање) и који

перманентно треба истраживати и усавршавати, одатле генерално можемо дидактичке компетенције подијелити на **препаративне, оперативне, евалуаторске и истраживачко-иновативне** компетенције.

У нашем истраживању испитивали смо и самопроцјене неких основних индикатора дидактичких компетенција. У наредном хистограму приказујемо дистрибуцију скорова наведених самопроцјена.

Хистограм 3: Самопроцјена дидактичких компетенција наставника



Као и код педагошких и психолошких компетенција наставника и у овом случају имамо веома високо изражене самопроцјене неких битних индикатора дидактичке компетентности. Као и у претходна два случаја (дистрибуције скорова педагошке и психолошке компетентности) распон варијације у овој дистрибуцији скорова исти је, и креће се од 10 до 50. Приликом предузимања андрагошких мјера унапређивања дидактичких компетенција наставника, у овом случају би циљана група наставника били сви они који имају самопроцјене мање од 41,8.

2.4. Методичке компетенције

Према савременим схватањима појмовног одређења методике произилазе честе аналогије да је методика, у ствари, ништа друго него специјална дидактика. Специјална је из разлога што се односи искључиво на одређени наставни предмет, или на одређено васпитно-образовно подручје. Из овога произилази да су и методичке компетенције наставника ништа друго него специјалне дидактичке компетенције које се искључиво односе само на одређени наставни предмет или васпитно-образовно подручје.

Методичке компетенције наставника представљају систем знања о одређеној науци и из ње изведеног наставног предмета, или научном подручју, или умјетности или одређеном васпитно-образовном подручју и способност успешне примјене тих знања приликом планирања, програмирања, припремања, реализације, вредновања, истраживања и иновирања активности поучавања и иницирања активног учења васпитаника (ученика, родитеља и других лица). Дакле, и код методичких компетенција препознајемо четири групе дидактичких компетенција, специфичних за

одређени наставни предмет или васпитно-образовно подручје, и то већ споменуте: препаративне, оперативне, евалуаторске и истраживачко-иновативне компетенције.

Дајући рефлексije на питање „Шта је добра настава?“ Мејер говори о методичким компетенцијама ученика, с једне стране, и о наставнометодичким компетенцијама дјеловања наставника и ученика, с друге стране (Meuer 2005). Наиме, Мејер, с ослонцем на студију ПИЗА (PISA), разликује пет степени повећане наставнометодичке самосталности, односно наставнометодичке компетенције, гдје издваја: извођење поступка наивно-цјеловитим опонашањем, извођење поступка према заданом моделу, извођење поступка према увиду, самостално усмјеравање процеса и дидактичко промишљање употребе. Овдје треба нагласити да Мејер компетенције наставника и ученика посматра из угла примјене и рефлектирања неке наставне методе (поступка).

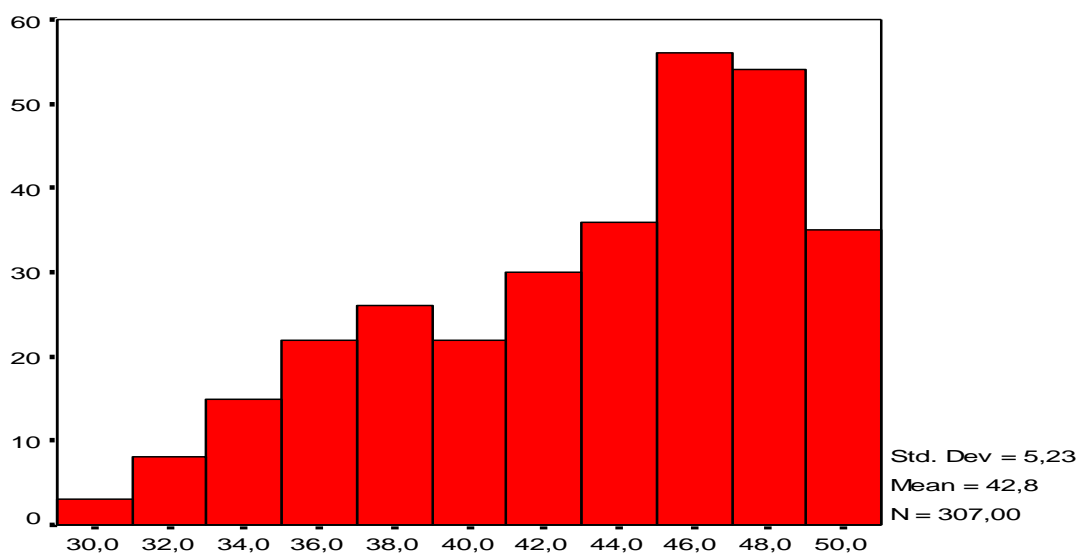
Можемо генерализовати да су све претходно споменуте дидактичке компетенције уједно и методичке компетенције, али које су специфичне за одређени наставни предмет или васпитно-образовно подручје. С обзиром на постојање и развој специфичних васпитно-образовних подручја у раду сваког наставника можемо издвојити и још неке системе знања и способности успјешног дјеловања наставника као што су:

- знања о савјетодавом разговору и оспособљеност за успјешно вођење индивидуалног и групног савјетодавог разговора;
- знања о ваннаставном раду и обученост за успјешно вођење ваннаставних активности (секције, слободне активности, организације и удружења...);
- знања о облицима и садржајима сарадње са породицом и могућност успјешне сарадње са породицама;
- знања о васпитном раду у одјељењској заједници и њихова примјена у успјешном вођењу одјељењске заједнице;
- знања о инклузивној политици и култури и могућност успјешног укључивања васпитаника (ученика, родитеља, других наставника наставника, и осталих лица) у све сфере друштвеног дјеловања;
- знања о демократизацији међуљудских односа и обученост за демократско вођење у васпитању и образовању, и слично.

Дакле, све споменуте компетенције представљају комплексан систем методичких компетенција наставника, гдје је сваки подсистем тих компетенција специфичан управо онолико колико су специфичне све постојеће методике.

Поред педагошких, психолошких и дидактичких компетенција у нашем истраживању један мањи дио истраживања односио се и на испитивање самопроцјена неких основних индикатора методичких компетенција У наредном хистограму бр. 4 приказујемо дистрибуцију скорова наведених самопроцјена.

Хистограм 4: Самопроцјена методичких компетенција наставника



Дистрибуција скорова самопроцјена методичке компетентности негативно је асиметрична, односно нагнута на десну страну, што значи да преовлађују високе самопроцјене. За креирање и реализацију програма унапређивања методичких компетенција наставника основних школа циљана група наставника свакако би била она чије би самопроцјене биле мање од аритметичке средине која у овом случају износи 42,8.

Дакле, приликом планирања и програмирања стручног усавршавања наставника у сврху унапређивања њихових професионалних компетенција неопходно је у почетку снимити тренутно стање самопроцјена основних индикатора професионалних компетенција. Након тога, оправдано би било укључити у програме унапређивања професионалних компетенција приоритетно наставнике са исподпросјечним самопроцјенама, али не искључујући и остале наставнике који могу бити од користи у различитим моделима коедукације наставника.

3. Домети и ограничења унапређивања професионалних компетенција наставника

Једно од најкомплекснијих питања у домену перманентног стручног усавршавања наставника је „Колико се може далеко ићи у унапређивању професионалних компетенција и које су препреке унапређивању истих“? Тешко је дати одговор на ово питање, и то из разлога што је исто тако тешко идентификовати склад између друштвених и личних схватања и очекивања у погледу развоја и унапређивања професионалних компетенција наставника. Да би експлицитно знали који су домети унапређивања професионалних компетенција, и друштво, и сваки наставник требају имати приближно уједначена мишљења и ставове докле се „реално“ могу унапређивати професионалне компетенције како би наставници могли континуирано и правовремено дати одговоре на друштвене, образовне и личне потребе у духу савременог схватања вриједности васпитно-образовног рада.

С друге стране, поред сложености домета унапређивања професионалних компетенција наставника, постоје и одређене препреке унапређивању истих. Прву

препреку смо већ споменули, и она се односи управо на сложеност схватања домета унапређивања. Остале препреке, односно ограничења унапређивања професионалних компетенција наставника односе се на сложеност, осјетљивост и недовољну поузданост методологије истраживања и резултата истраживања компетенција одраслих особа и проблеме опадања менталне кондиције и способности учења одраслих. Поред ових ограничења, унапређивање професионалних компетенција наставника ограничено је и препрекама које произилазе из специфичности релације организације, комплементарности односа и временске динамике интенционалног и самоиницирајућег (самообразовног) усавршавања наставника. Данас је веома тешко повезати организацију, усклађеност, просторно-радне и временске капацитете организованог и самоузмјереног унапређивања система знања и способности успјешног дјеловања сваког наставника.

Литература

- Апел 2003: Н. Ј. Apel, *Predavanje. Uvod u akademski oblik poučavanja*, Zagreb: Erudita.
- Бранковић и Илић 2003: Д. Branković, М. Пић, *Osnovi pedagogije*, Banja Luka: Comesgrafika.
- Гизеке 1993: Н. Giesecke, *Uvod u pedagogiju*, Zagreb: Educa.
- Гордон 2001: Т. Гордон, *Како бити успешан наставник*, Београд: Креативни центар.
- Гудјонс 1994: Н. Gudjons, *Pedagogija – temeljna znanja*, Zagreb: Educa.
- Зарјецкаја 2005: И.И. Зарецкая, *Профессиональная культура педагога*, Москва: АСАСЕМИА АПК и ПРО.
- Илић 1991: М. Пић, *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*, u: *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*, Banja Luka: Pedagoška akademija, 5-20.
- Клиперт 2001: Н. Klippert, *Kako uspješno učiti u timu (zbirka praktičnih primjera)*, Zagreb: Educa.
- Кожјекина 2002: Т.В. Кожекина, *Содержательный и организационный компоненты педагогического образования*, *Мир образования – Образование в мире*, 1, 145-154.
- Курјакоу 2001: Ch. Kyriacou, *Temeljna nastavna umjeća*, Zagreb: Educa.
- Марзано и др. 2006: R.J. Marzano, D.J. Pickering, J.E. Pollock, *Nastavne strategije (kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija)*, Zagreb: Educa.
- Мејер 2002: Н. Meyer, *Didaktika razredne kvake (rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole)*, Zagreb: Educa.
- Мејер 2005: Н. Meyer, *Što je dobra nastava?*, Zagreb: Erudita.
- Никитина и др. 2002: Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов, *Основы профессионально-педагогической деятельности*, Москва: Мастерство.
- Рот 2003: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Смирнов 2000: С.А. Смирнов, под редакцией, *Педагогика (педагогические теории, системы, технологии)*, Москва: АСАСЕМИА.
- Стевановић 2003: М. Stevanović, *Interaktivna stvaralačka edukacija*, Rijeka: Andromeda.
- Терхарт 2001: Е. Terhart, *Metode poučavanja i učenja (uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja)*, Zagreb: Educa.

Резиме: Овај рад је сепарат обимнијег теоријског проучавања и експерименталног истраживања ефикасности унапређивања професионалних компетенција наставника основних школа под утицајем интерактивног стручног усавршавања. Аутор посебно издваја и наглашава савремена одређења професионалних компетенција наставника, категоризацију истих и домете и ограничења унапређивања професионалних компетенција наставника. Позивајући се на мултидисциплинарност и интердисциплинарност, те одређене емпиријске показатеље самопроцјена индикатора професионалне компетентности у раду се посебно наглашава ширина и правац проучавања и унапређивања професионалних компетенција наставника.

Кључне ријечи: мултидисциплинарност, интердисциплинарност, професионалне компетенције наставника, интерактивно стручно усавршавање наставника, домети и ограничења, емпиријски показатељи, самопроцјене, индикатори професионалне компетентности, ширина и правац.