

Драго Ј. Бранковић
Академија наука и умјетности Републике Српске, Бања Лука
Маргарета Г. Скопљак и Драженко Ј. Јоргић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ШКОЛСКИХ ПЕДАГОГА

Резиме: Почетак овог вијека у педагогији обиљежен је теоријским расправама о компетенцијама. Постепено се конституише и специфична теорија компетенција (терминолошко-појмовна одређења; конститутивне компоненте компетенција; критеријуми класификације и врсте компетенција; опште компетенције; професионалне компетенције; професионални развој). И поред теоријских утемељења професионалне компетенције школских педагога скоро и да нису емпиријски истраживане. Резултати емпиријског истраживања професионалних компетенција школских педагога приказани су у овом раду. Статистички су обрађене и графички представљене самопроцјене компетентности основношколских и средњошколских педагога у односу на подручја рада: планирање и програмирање васпитно-образовног рада, педагошко-инструктивни рад, савјетодавни и корективни рад, аналитичко-истраживачки рад, професионална оријентација и усмјеравање ученика, стручно усавршавање наставника, праћење тока и утврђивање исхода васпитно-образовног рада и организационо-административни послови. Резултати истраживања потврдили су основну хипотезу према којој школски педагози имају висок ниво развијености професионалних компетенција и да постоје статистички значајне разлике у развијености компетенција из појединих подручја у односу на расположиво вријеме рада школских педагога.

Кључне ријечи: *професионалне компетенције, професионални развој, школски педагог, подручја рада педагога, самопроцјене компетентности.*

УВОД

У педагогији последње деценије прошлог и прве деценије овог вијека обиљежене су теоријским расправама о компетенцијама. О сложеним проблемима компетенција воде се расправе не само у друштвеним и хуманистичким већ и у другим (информатичким, економским, медицинским, техничким) наукама. Постепено се богати теоријска мисао и конституише посебна теорија компетентности. И поред тога, већи број фундаменталних проблема формирања и развијања компетенција још увијек није довољно теоријски осмишљен нити емпиријски провјерен. У такве проблеме спадају појмовна одређења компетенција, њихова унутрашња структура, критеријуми класификације и врста компетенција, нивои компетентности, стандарди компетенција, те специфичне методолошке концепције истраживања компетенција. На емпиријском нивоу реализован је већи број истраживања о општим а далеко мање о професионалним компетенцијама. Професионалне компетенције наставника биле су у фокусу интересовања већег броја иностраних и наших педагога. Стечена теоријска сазнања и резултати проведених емпиријских истраживања указују на комплексност и бројне специфичности професионалних компетенција наставника (Bears & Okanović, 2010).

Професионалне компетенције школских педагога остајале су на маргинама теоријских проучавања и емпиријских истраживања. Разлоге таквом стању треба, између осталог, тражити и у поједностављеном схватању да су школски педагози у ширем смислу наставници. И такво схватање није спорно ако се њиме изражава друштвена позиција и статус школских педагога. На професионалном нивоу школски педагог се битније разликује од наставника. Његов професионални рад такође је рад са ученицима али, у њиховом фокусу се не налазе проблеми стицања знања већ формирање и развијање слободне, стваралачке личности, човјека као разумног и хуманог људског бића. У оквиру таквих васпитних процеса школски педагог остварује битне функције на професионалном развоју наставника, педагошком раду са родитељима и друштвеном средином. Функције школских педагога остварују се и у сфери научно-истраживачког рада у васпитно-образовном процесу.

Емпиријска истраживања формирања професионалних компетенција (студије педагогије) недовољно су била предмет истраживања за то одговорних институција. Не постоје нити стандарди професионалних компетенција педагога. У педагошкој литератури објављене су теоријске расправе о функцијама педагога (Н. Трнавац, Д. Бранковић, М. Јовановић, Ј. Ледић, С. Станчић, М. Турк, М. Врачар, Г. Миланковић и др.). Резултати емпиријског

истраживања које презентујемо у овом раду само су дио обимнијег истраживања „Формирање компетенција и професионални развој школских педагога”. У раду су представљена нова сазнања и аргументи за закључивање о општем нивоу компетентности школских педагога, њиховој компетентности по подручјима рада те о компетентности посматраној са аспекта специфичности рада у основним у односу на средње школе.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Као и код других теоријских проблема тако и у подручју компетенција почетна и истовремено веома битна питања су термилошко-појмовна одређења. У педагошкој науци постоји богатство основне терминологије о компетенцијама са недовољним динстинкцијама између тих термина. Термини се користе у синонимним и хомонимним значењима. У педагошкој литератури најчешће се користи сљедећа терминологија: компетенције, компетентност, опште компетенције, специфичне компетенције, професионалне компетенције, стручне компетенције, компетенције наставника, компетенције васпитача, компетенције ученика, компетенције за цјеложивотно учење, акционе компетенције, стандарди компетентности и др. Различита схватања и употреба терминологије детерминисана је недовољно прецизним појмовним одређењем основног појма *компетенција*. Разлике у појмовним одређењима су методолошког карактера па их је могуће разврстати на дескриптивне и структурне дефиниције.

Дескриптивним дефиницијама исказује се само основа компетенција у значењу „научене способности” која омогућава да се „неки задатак, дужност или улога адекватно изврши” (Roe, 2002: 195). Дескриптивна одређења садрже и схватања према којима се компетенције дефинишу као репертоари понашања препознатљиви као „инструменти за постизање жељених резултата и исхода” (Kurtz, Vartram, 2002: 229).

Структурирана одређења компетенција указују на унутрашње структуре (структурне компоненте) компетенција. Такве дефиниције су свеобухватније и изражавају суштину и смисао компетенција. У основи структурних одређења исказује се схватање према којем су компетенције „скуп понашања, знања, процеса мишљења и/или ставова за које је вјероватно да ће бити видљиви у обављању посла који досеже дефинисане елементарне, базичне и високе нивое стандарда” (Warr, Conner, 1992: 99). Постоје и другачија схватања компетенција. „Према Вајнерту (Weinert, 2001) компетенције можемо схватити као когнитивне способности и вјештине, које појединац посједује и може учити, са циљем да одговори на различите пробле-

ме, укључујући мотивацију, спремност и способност да се успјешно и одговорно користе рјешења у различитим ситуацијама” (Vračar и Milanković, 2014: 42). У структурна одређења могуће је уврстити и она схватања према којима се компетенције схватају као интеграције декларативног (знање о), процедуралног (знање како) и кондиционалног (знање када) знања (Rajović, Radulović 2007, види код: Vračar, Milanković, 2014).

У структурним дефиницијама прецизно се исказују унутрашњи конструкти компетенција. Међу ауторима нема опште сагласности око броја и значаја конструката за опште нити стручне компетенције. И поред тога у основи преовладава схватање према којем компетенције одређујемо као „функционално јединство знања, вјештина, те ставова и увјерења заснованих на психофизичким способностима и особинама” (Branković, Partalo, 2011: 42). Сви ти унутрашњи структурни конструкти (знање; вјештине; ставови и увјерења) засновани су на психофизичким способностима и особинама личности. Поред наведених, у оквиру стручних компетенција појединих професија постоје и други структурни елементи који битно детерминишу ниво компетентности. Тако, на примјер, поред наведених у компетенције наставника и педагога „треба укључити и сљедеће: оспособљеност за критичко и аналитичко мишљење, креативност, толерантност, иновативност, тимски рад, самосталност и самоиницијативност” (Бранковић, Кузмић, 2016: 202).

За конституисање теорије компетентности али и за емпиријска истраживања ништа мање од дефинисања није значајан нити проблем класификације компетенција. Скоро сви аутори сагласни су око постојања општих компетенција (*generic competences*) које разврставају у три групе: инструменталне, интерперсоналне и систематске. Поједини аутори компетенције дијеле на генеричке и предметно-специфичне (Гутвајн, Ђерић и Луковић, 2011). У генеричке убрајају писменост, креативно мишљење, тимске и комуникацијске вјештине и слично, док под предметно-специфичним компетенцијама подразумевају знања и вјештине у области дјелатности за коју је особа оспособљена током студија и професионалног развоја. Око других, хијарархијски „нижих” компетенција не постоји таква сагласност. Цјеловиту класификацију компетенција наводи Сузић који идентификује 28 компетенција које групише у четири групе: когнитивне компетенције, емоционалне компетенције, социјалне компетенције и радно-акционе компетенције (Suzić, 2005). Класификацију компетенција могуће је извршити и примјеном критеријума *цјеложивотно учење* (*Key competences for life-long learning*, 2006). Према том критеријуму компетенције се разврставају у осам група: 1. компетенције за комуникације на матерњем језику, 2. компетенције за комуникације на страном језику, 3. математичке компетенције и основне компетенције из природних наука и техно-

логије, 4. дигиталне компетенције, 5. компетенције за „учење учења”, 6. социјалне и грађанске компетенције, 7. предузетничке компетенције и 8. компетенције за културно изражавање.

У оквиру већег броја класификација већи број аутора идентификује и професионалне (стручне) као посебно битне, сложене и разноврсне компетенције. Постојање таквих компетенције са теоријског и методолошког аспекта није спорно. Несагласности су изражене око садржинских компоненти тих компетенција с обзиром на битне разлике између професија (струка). Васпитање и образовање као суптилни процеси и педагог као компетентан стручњак у педагошкој области битно се разликује од других професија (струка) и стручњака. Са аспекта педагошке теорије компетенције педагога класификују се у област стручних компетенција. На сву сложеност стручних компетенција педагога указују и резултати емпиријских истраживања. У истраживању којем је био циљ да се утврди компетенцијски профил „идеалног” педагога Станчић (Станчић, 2015) је утврдио да педагог има пет кључних компетенција:

– *личне компетенције* (искреност, досљеданост, марљивост, повјерљивост, приступачност и слично).

– *развојне компетенције* (организацијско-пословна знања и способности које омогућавају унапређивање васпитно-образовног рада школе).

– *стручне компетенције* (познавање васпитно-образовног рада, педагошких начела, дидактичких принципа, наставних облика и метода и слично).

– *социјалне компетенције* (комуникацијски однос с наставницима, ученицима и родитељима, стилови педагошког вођења, рјешавање конфликтних ситуација и мотивисање сарадника).

– *акцијске компетенције* (практично дјеловање педагога, евалуација рада и резултата рада).

Критичка анализа кључних компетенција педагога показују да оне нису парцијалне већ да су повезане и са стручним компетенцијама наставника и да имају изражен развојни карактер, формирају се у току школовања а развијају у току цјеложивотног професионалног рада. Наиме, професионални развој педагога као и наставника развија се од периода школовања (иницијалног образовања), периода увођења у посао, развоја каријере и напредовања у звање (Вуковић, 2015). Суштину тог развојног процеса чини континуитет повећавања свијести о самом себи (Маринковић, 2011). У контексту развијања компетенција и професионалног развоја у педагогији је уобичајено кориштење појма стручно усавршавање иако је појам професионални развој свеобухватнији (шири) од појма стручног усавршавања. У европским земљама одавно се користи „INSET” програм који подразумева образовање наставника (педагошких радника) у току рада, односно

континуирано професионално усавршавање. Стога је један од основних циљева овог програма формирање рефлексивног практичара који сам управља својим професионалним развојем и тиме се додатно професионализује (Клашња, 2006). Један од основних предуслова адекватног утицаја на професионални развој наставника и педагога јесте оспособљеност за рефлексiju, евалуацију, критичко промишљање и сарадњу. Да би педагог имао успјешан професионални развој поред поменутих способности он треба да буде отворен и спреман за промјене, те мотивисан за цјеложивотно учење (Бранковић, Партало, 2012). Професионални развој није само индивидуални процес напредовања, већ процес који мијења културу установе у чијем раду сви равноправно учествују (Vujičić, Tambolaš, 2017).

Један број аутора компетенције педагога повезује са професионалним развојем наставника па их у ширем контексту дефинише као развојне компетенције (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Суштину развојних компетенција чине знања, вјештине и ставови који су педагозима неопходни за израду програма стручног усавршавања наставника, пружање индивидуалне помоћи наставницима, праћење рада и пружање помоћи приправницима, организују и вођење стручних расправа, презентацију савремених начина рада и слично (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Специфичности компетенција педагога изражене су и кроз супервизијске приступе указивања на слабости и грешке у раду наставника али и посредовању у размијени позитивних искустава и отварању нових проблема у васпитно-образовном раду (Трнавац, 1996). За остваривање функција таквог карактера педагог треба имати развијене и посебне особине личности али и социјалне и акцијске компетенције. У суштини, критичка анализа различитих теоријских схватања компетенција педагога темељи се на холистичком приступу већег броја различитих (мултидисциплинарних) компетенција. Стога су у праву аутори који не пишу о свим могућим већ о пожељним компетенцијама педагога. Према резултатима истраживања (Fajdetic, Šnidarić, 2014) идентификоване су као битне сљедеће личне, развојне, стручне, социјалне и акцијске компетенције педагога:

– Личне компетенције – иницијативност, одговорност, самопоуздање, одлучност, досљедност, толерантност, професионалност, организованост, упорност, тактичност, марљивост, реалистичност, ентузијазам, флексибилност, уважавање.

– Развојне компетенције – препознавање потреба наставника, организовање и планирање у функцији школе, информатичка писменост, способност вођења, подстицање на сарадњу и тимски рад.

– Стручне компетенције – планирање и програмирање васпитно-образовног рада, познавање дидактичких принципа, облика и метода, менторство и реализација радионица.

– Социјалне компетенције – мотивисање наставника, емпатија, демократски стил педагошког вођења, комуникацијске вјештине, подршка и разумијевање, медијација, асертивност, толеранција.

– Акцијске компетенције – савјетодавни рад, сарадња у провођењу превентивног програма и рада на пројектима, критичност, педагошки оптимизам, (само)вредновање.

Поред наведених, једна од битних синтетичних компетенција (функционално интегрисаних) јесте и компетенција за развијање партнерских односа педагога са наставницима, ученицима и родитељима. Оспособљеност педагога за развијање партнерских односа заснива се на изграђености адекватне слике педагога о себи, изграђености властитих увјерења (ставова) о одговорности (самоодговорност), оспособљености за одређивање и конкретизацију циљева педагошких поступака и комплексних активности, организацији тимског рада, развијености квалитетних комуникацијских вјештина. Основно начело у развијању таквих компетенција педагога је емпатичност и креативност као и константна усмјереност ка сталном професионалном напредовању и развоју квалитета властитог рада (Vuković, 2009).

Теоријска схватања појмовних одређења и класификација компетенција битне су али још увијек недовољне за емпиријску идентификацију стручних компетенција педагога. Формирање компетенција, а посебно њихово развијање своје утемељење треба налазити у садашњој и будућој (експерименталној) педагошкој пракси. Нормативно-програмска дјелатност педагога (функције и задаци) прецизирана је различитим документима (закони, наставни планови и програми, програми рада васпитно-образовних и других установа, стандардима компетенција). Разноврсност функција и задатака педагога могуће је груписати у више подручја (Бранковић, 2004) и у оквиру њих идентификовати индикаторе стручних компетенција педагога. У основи, компетенције школских педагога могуће је класификовати у осам основних подручја њиховог рада:

1. Планирање и програмирање васпитно-образовног рада,
2. Педагошко-инструктивни рад,
3. Савјетодавни и корективни рад,
4. Аналитичко-истраживачки рад,
5. Професионална оријентација и усмјеравање ученика,
6. Професионални развој и стручно усавршавање наставника,
7. Праћење токова и утврђивање исхода васпитно-образовног рада и
8. Организационо-административни послови.

Свакако да поред наведених подручја рада постоје и друга која су детерминисана специфичностима институција у којима педагози остварују своје функције за које такође треба да су компетентни.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Емпиријско истраживање и утврђивање нивоа компетенција школских педагога извршено је у два временска периода. Прво истраживање обављено је у марту 2017. године са педагозима средњих школа а друго мјесец дана касније (април) са педагозима основних школа. У узорку је било укупно 78 педагога (по 39 у оба подузорка). У односу на популацију свих педагога Републике Српске узорак чини 20% популације педагога основних и 40% педагога средњих школа.

Циљ истраживања је идентификација општег нивоа компетентности школских педагога према њиховим самопроцјенама, с једне стране, и идентификација нивоа компетентности према подручјима рада педагога. Из овако дефинисаног циља конкретизована су три истраживачка задатка:

1. Идентификација и утврђивање општег нивоа развијености професионалних компетенција школских педагога,
2. Идентификација и утврђивање нивоа компетентности школских педагога у осам основних подручја рада,
3. Утврђивање значајности разлика нивоа компетентности педагога према основним подручјима рада,
4. Утврђивање значајности разлика у нивоима компетентности педагога у основним и нивоа компетентности педагога у средњим школама.

На основу тако дефинисаних задатака постављена је једна основна са три посебне истраживачке хипотезе. Према основној хипотези претпостављало се да постоји висок ниво компетентности школских педагога а према посебним да постоје разлике у нивоима компетентности у односу на основна подручја рада и специфичне услове рада (основне школе; средње школе).

У оквиру емпиријске неексперименталне методе (survey research method) кориштена је техника самопроцјењивања компетентности школских педагога у оквиру осам подручја рада и анкетирање за прикупљање основних социо-педагошких обиљежја испитаника. Основни инструмент (Скалер самопроцјене компетентности – ССК) садржи осам подskalера са различитим бројем тврдњи (4 до 16) на петостепеној скали (од 1 до 5): веома компетентан/на; компетентан/на; не могу процијенити властиту компетент-

ност; некомпетентан/на; веома некомпетентан/на. Скалу су чинили следећи подskalери:

1. Планирање и програмирање васпитно-образовног рада (7 тврдњи),
2. Педагошко-инструктивни рад (6 тврдњи),
3. Савјетодавни и корективни рад (16 тврдњи),
4. Аналитичко-истраживачки рад (5 тврдњи),
5. Професионална оријентација и усмјеравање ученика (5 тврдњи),
6. Стручно усавршавање наставника (6 тврдњи),
7. Праћење тока и утврђивање исхода васпитно-образовног рада (7 тврдњи),
8. Организационо-административни послови (4 тврдњи).

Скалер у цјелини садржи 56 тврдњи (ставки). Сваки од осам подskalера представљао је једну од осам професионалних компетенција школских педагога. Валидност и поузданост скалера статистички смо провјерили. Обје метријске карактеристике су на изузетно задовољавајућем нивоу. Тачније, валидност смо провјерили факторском анализом, гдје је „*varimax*” ротацијом екстраховано осам фактора који објашњавају 65% варијанси варијабле *компетентност*. Поузданост смо провјеравали рачунањем Алфа Кронбаховог коефицијента поузданости који за компетентност износи $r = 0,91$. На основу ових података оправдано је закључити да је реч о валидном и веома високо поузданом инструменту. У обради података за потребе интерпретације резултата, односно потврђивања или одбацивања посебних хипотеза користили смо два статистичка поступка: 1) аритметичка средина сума подskalера и појединачних ставки и 2) независни t-тест, односно тестирање значајности разлика аритметичких средина независних подузорака.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Идентификација нивоа развијености професионалних компетенција школских педагога (прва основна хипотеза) извршена је примјеном самопроцјењивачке технике (скале процјене). Истраживањем је утврђиван општи ниво компетентности али и компетентност школских педагога у појединим подручјима њиховог рада. У Табела 1 на нивоу најједноставније статистике приказујемо компетентност у осам основних подручја рада, а на Графикону 1 просјечне вриједности (аритметичке средине) компетентности школских педагога.

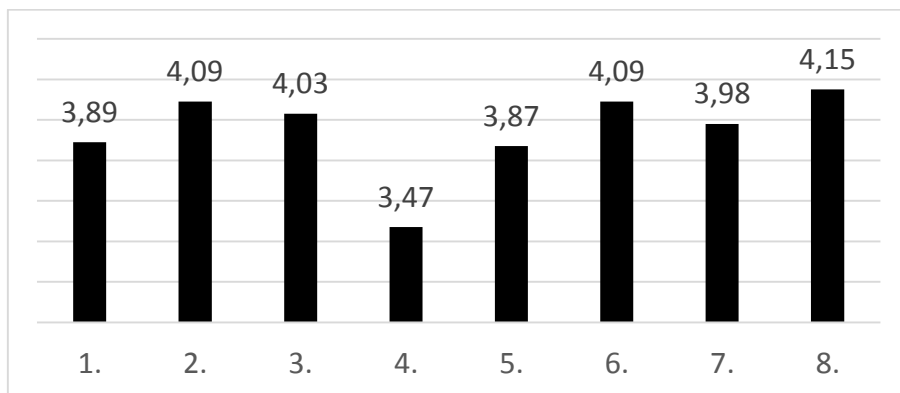
Табела 1. *Нивои развијености компетенција школских педагога*

Подручја рада	Самопроцјене нивоа компетентности (%)				
	веома компетентан/на	компетентан/на	не могу да процијеним	некомпетентан/на	веома некомпетентан/на
1. Планирање и програмирање	28	65	6	1	–
Педагошко-инструктивни рад	50	46	4	–	–
Савјетодавни и корективни рад	35	61	4	–	–
Аналитичко-истраживачки рад	21	51	22	6	–
Професионална оријентација	42	39	15	4	–
Стручно усавршавање наставника	47	50	3	–	–
Праћење тока и утврђивање исхода	44	48	8	–	–
Организационо-административни послови	58	38	4	–	–

Табеларни приказ самопроцјена компетентности на петостепеној скали Ликертовог типа показује да је 41% (у просјеку) педагога процијенило да је „веома компетентно”, а 56% (у просјеку) да су „компетентни” за обављање послова школског педагога. Само 8 % испитаника (у просјеку) на скали се изјаснило да „нису у могућности да процијене ниво властите компетентности”, на степенима скале „некомпетентан/на” се у просјеку изјаснило њих 1%, док се нико није изјаснио као „веома некомпетентан/на” (у просјеку за свих осам подручја рада). Према самопроцјенама педагога највиши ниво компетентности (58%) имају за организационо-административне послове, затим слиједи компетентност за педагошко-инструктивни рад (50%). Процјену „некомпетентан/на” изабрало је 6 % педагога за аналитичко-истраживачки рад и 4% за професионалну оријентацију и усмјеравање ученика.

У Графикону 1 приказане су аритметичке средине (минимална вриједност 1 – максимална вриједност 5) у самопроцјенама развијености осам професионалних компетенција школских педагога.

Графикон 1. *Самопроцијењена развијеност компетенција школских педагога*



Легенда: 1. планирање и програмирање, 2. педагошко-инструктивни рад, 3. савјетодавни и корективни рад, 4. аналитичко-истраживачки рад, 5. професионална оријентација, 6. стручно усавршавање наставника, 7. праћење токова и утврђивање исхода, 8. организационо-административни послови.

Графички приказ самопроцијена компетентности школских педагога указује на постојање разлика између компетентности у појединим подручјима рада школских педагога. Према израчунатим аритметичким срединама и графичким приказима најмање је процијењена компетентност за аналитичко-истраживачки рад (3,89), док је највише процијењена компетенција за организационо-административне послове (4,45). Вишеструким поређењем аритметичких средина за свих осам подручја рада (28 поређења) установљено је да су разлике у скоро свим случајевима статистички значајне. Изузеци су само код оних случајева гдје је та разлика између њих 0,1 до 0,15.

Табела 2. *Значајност разлика аритметичких средина у свих осам подручја рада – вишеструка поређења*

подручја рада	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	подручја рада	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	подручја рада	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	3,86	-4,89	0,00	1	3,86	-4,15	0,00	1	3,86	2,86	0,00
2	4,06			3	4,03			4	3,69		
1	3,86	-1,04	0,3	1	3,86	-2,91	0,00	1	3,86	-2,55	0,01
5	3,93			6	4,01			7	4,08		

1	3,86			2	4,06			2	4,06		
8	4,09	-2,55	0,00	3	4,03	0,78	0,44	4	3,69	6,34	0,00
2	4,06			2	4,06			2	4,06		
5	3,93	2,18	0,03	6	4,01	0,94	0,35	7	4,08	-0,26	0,76
2	4,06			3	4,03			3	4,03		
8	4,09	-0,53	0,59	4	3,69	6,18	0,00	5	3,93	1,9	0,06
3	4,03			3	4,03			3	4,03		
6	4,01	0,39	0,7	7	4,08	-0,59	0,56	8	4,09	-1,02	0,31
4	3,69			4	3,69			4	3,69		
5	3,93	-4,06	0,00	6	4,01	-4,97	0,00	7	4,08	-4,25	0,00
4	3,69			5	3,93			5	3,93		
8	4,09	-5,47	0,00	6	4,01	-1,37	0,17	7	4,08	-1,68	0,09
5	3,93			6	4,01			6	4,01		
8	4,09	-2,43	0,02	7	4,08	-0,89	0,38	8	4,09	-1,74	0,08
7	4,08										
8	4,09	-0,15	0,88								

На основу статистичких показатеља, графичког приказа и вишеструких поређења (t-тест) можемо ДЈЕЛИМИЧНО прихватити прву основну хипотезу према којој постоје статистички значајне разлике компетентности школских педагога према подручјима рада (у 14 од укупно 28 вишеструких поређења).

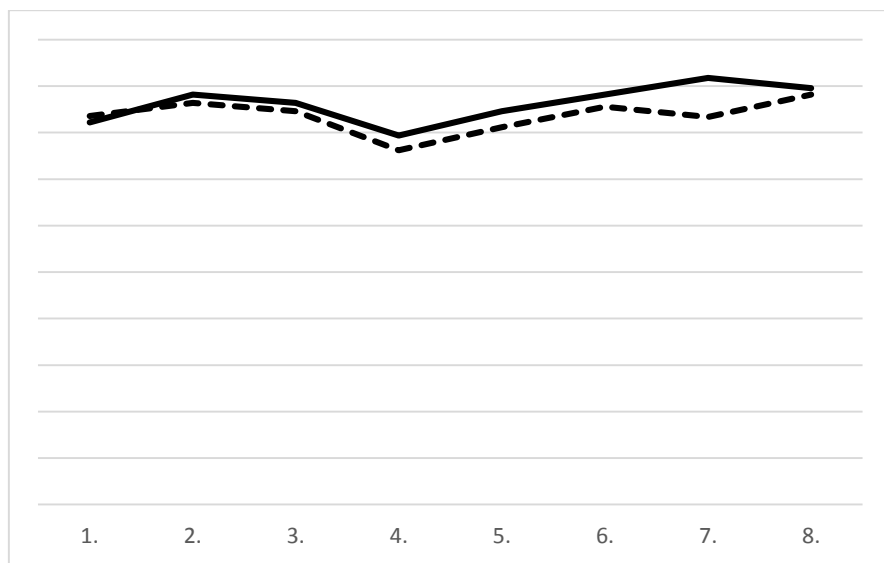
Провјеравали смо и претпоставку (посебна хипотеза) према којој не постоје статистички значајне разлике у компетентности педагога основних и компетентности педагога средњих школа у појединим подручјима рада. У Табели 3 и Графикону 2 компаративно смо приказали статистичке показатеље који потврђују посебну хипотезу да не постоје статистички значајне разлике у нивоима компетентности према подручјима рада основношколских и средњошколских педагога

Табела бр. 3. *Компаративни приказ компетентности педагога основних и педагога средњих школа*

Подручја рада	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Подручја Рада	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. планирање и програмирање	ОШ			5. професионална оријентација	ОШ		
	4,11	-0,57	0,57		4,23	0,97	0,33
	СШ				СШ		
	4,18			4,06			

2. педагошко-инструктивни рад	ОШ	0,79	0,43	6. стручно усавршавање наставника	ОШ	1,25	0,22
	$\frac{4,41}{4,32}$				$\frac{4,41}{4,28}$		
	СШ				СШ		
3. савјетодавни и корективни рад	ОШ	0,83	0,41	7. праћење токова и утврђивање исхода	ОШ	1,67	0,1
	$\frac{4,32}{4,23}$				$\frac{4,59}{4,17}$		
	СШ				СШ		
4. аналитичко-истраживачки рад	ОШ	1,00	0,32	8. организационо-административни послови	ОШ	0,54	0,59
	$\frac{3,97}{3,81}$				$\frac{4,48}{4,41}$		
	СШ				СШ		

Графикон 2. *Компаративни приказ самопроцијењена развијеност компетенција основношколских и средњошколских педагога*



Основношколски педагози – пуна линија
 Средњошколски педагози – испрекидана линија

ЗАКЉУЧНИ ОСВРТ

Критичка анализа савремене педагошке литературе показује да на теоријском нивоу још увијек није цјеловито осмишљена и структурно уређена посебна теорија компетенција. У основи савремене педагошке мисли налазе се појмовна одређења структурног карактера (знања, умјења, ставови, вриједности), врсте компетенција, процеси формирања и развијања компетенција (професионални развој) као и односи општих и професионалних компетенција. И поред тога још увијек нису теоријски довољно осмишљени проблеми процеса формирања компетенција у инцијалном и стручном школовању као ни повезаност компетенција са урођеним способностима и особинама личности.

Професионалне компетенције уопште, па ни професионалне компетенције школских педагога, недовољно су емпиријски истражене. Један од могућих начина идентификације тих компетенција јесу и основна подручја рада у оквиру којих се испољава ниво компетентности педагога. Идентификацију и утврђивање нивоа компетентности према подручјима рада методолошки је могуће извршити примјеном различитих истраживачких техника и инструмената (посматрање, процјењивање, самопроцјењивање, фокус групе, дубински интервју) како педагога тако ученика, родитеља, наставника и представника других просвјетних институција.

У истраживању чији су резултати представљени у овом раду уз примјену технике самопроцјењивања утврђен је висок ниво општих професионалних компетенција, идентификоване су компетенције по основним подручјима рада, те повезаност специфичности школске средине (основне школе; средње школе) са испољавањем професионалних компетенција школских педагога. Истраживање је исто тако указало на потребу цјеловитог сагледавања још једног броја проблема који детерминишу испољавање компетенција школских педагога (нормативна ограничења, величина школе, број ученика са посебним потребама, ригидност радног времена педагога, стручно усавршавање, недостатак литературе и др.).

Резултати проучавања и емпиријског истраживања презентовани у овом раду указали су на сложене проблеме формирања професионалних компетенција, посебно у школском образовању (студије педагогије). Значајне разлике између компетентности школских педагога у различитим подручјима рада детерминисане су сигурно проблемима односа између појединих дисциплина у курикулумима студија педагогије.

Литература

- Beara, M. i Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: kako je izmeriti. *Andragoške studije*, 1, 47–60.
- Бранковић, Д. (2004). *Педагог у школи*. Бања Лука: Друштво психолога Републике Српске.
- Branković, D. i Partalo, D. (2011). Metodološki problemi teorijskog definisanja i empirijskog istraživanja kompetencija nastavnika. *Zbornik radova sa Naučnog skupa „Nastava i učenje – stanje i problemi”*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu, 39–50.
- Бранковић, Д. и Партало, Д. (2012). Компетенције за цјеложивотно учење у контексту друштва знања, у: *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације*. Бања Лука: Филозофски факултет, 42–55.
- Бранковић, Д. и Кузмић, М. (2016). Компетентност директора школе за педагошко-инструктивни рад. Београд: *Директор*, 4, 201–2012.
- Vračar, M. i 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*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju, 37–43.
- Vujičić, L. i Tambolaš, A. Č. (2017). Profesionalni razvoj odgajatelja: izazov za pedagoga. *Savremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Вуковић, Л. Б. (2015). Професионални развој наставника као детермината унапређења рада школе. *Методички видици*, 6(6), 193–210.
- Vuković, N. (2009). Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 150(2), 209–223.
- Гутвајн, Н., Ђерић, И. и Луковић, И. (2011). Рефлексије студената педагогије о будућој професији и процесу тражења посла. *Зборник Института за педагошка истраживања у Београду*, 330–346.
- Jovanović, M. (2014). Izazovi profesije pedagog. *Zbornik radova Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju, 44–49.
- Key competences for life-long learning, European Reference Framework* (2006).
- Klašnja, S. (2006). Profesionalni razvoj nastavnika u evropskim zemljama, u: *Profesionalni razvoj u obrazovanju*, Bečići.
- Kurtz, R. & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world, of work, in: *Organizational effectiveness: The role of psychology*. Chichester: John Wiley.

- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Marinković, T. (2011). Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređenja nastave primenom informacionih tehnologija. *Tehnologija, informatika i obrazovanje, 6. Međunarodni Simpozijum*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Roe, P. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist, 7* (3).
- Станчић, М. (2015). Наставничке рефлексије о евалуацији сопственог рада, Београд: Институт за педагошка истраживања, 697–713.
- Suzić, N. (2005) *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT Centar.
- 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.
- Трнавац, Н. (1996). *Педагог у школи*. Београд: Учитељски факултет – Центар за усавршавање руководиоца у образовању.
- Fajdetic, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak, 54*(3), 237–260.
- Warr, P. & Konn, M. (1992). Job competence and cognition, *Resarch in Organizational Behavior, 14*.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. in: Rychen & Salganik, *Defining and selecting key competencies*, Ashland (45–65).

Drago J. Branković

Academy of Sciences and Arts of the Republic of Srpska

Margareta G. Skopljak

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Draženko L. Jorgić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SCHOOL COUNSELLORS

Summary

The beginning of this century is marked in pedagogy by theoretical discussions on competencies. Gradually, a specific theory of competencies has been constructed (terminological and conceptual definitions; constituent components of different competencies; classification criteria and types of competencies; general competencies; professional competencies; professional development). Despite the

existence of theoretical foundations and framework, there is almost no empirical research dedicated to professional competencies of school counsellors. This paper presents the results of an empirical study the subject of which are professional competencies of school counsellors. We have statistically processed and graphically presented self-assessments of counsellors working in primary and secondary schools with regard to their field of work: planning and designing instruction, didactic and instructional work, advisory and corrective work, analytical research, professional orientation and student guidance, professional development of teachers, monitoring the course and determining the outcomes of instruction and organisational and administrative tasks. Research results confirm our basic hypothesis which states that school counsellors possess highly developed professional competencies, as well as that there are statistically significant differences in the degree of competency development in specific areas in relation to the time available to school counsellors.

Keywords: *professional competencies, professional development, school counsellor, areas and issues under the responsibility of the school counsellor, competency self-assessment.*

Drago J. Branković

Akademie für Wissenschaft und Kunst, Republika Srpska

Margareta G. Skopljak

Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

Draženko L. Jorgić

Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

PROFESIONELLE KOMPETENZEN DER SCHULPÄDAGOGEN

Zusammenfassung

Der Anfang dieses Jahrhunderts ist in Pädagogik von theoretischen Gesprächen über Kompetenzen geprägt. Allmählich wird auch eine spezifische Theorie der Kompetenzen formuliert (Definition; Bestandteile der Kompetenzen; Klassifikationskriterien und Arten von Kompetenzen; allgemeine Kompetenzen; fachliche Kompetenzen; berufliche Entwicklung). Trotz der theoretischen Grundlagen werden die fachlichen Kompetenzen der Schulpädagogen fast nicht empirisch erforscht. In diesem Artikel werden die Ergebnisse der empirischen Forschung fachlicher Kompetenzen der Schulpädagogen dargestellt. Die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen der Schulpädagogen in den Grund- und Sekundarschulen im Bezug auf die Arbeitsfelder wurden statistisch verarbeitet und grafisch dargestellt: Planen der Erziehungs- und Ausbildungsarbeit, pädagogische Arbeit, Beratungs- und Korrekturarbeit, analytisch-wissenschaftliche Arbeit, Berufsorientierung der Schüler, Fortbildung der Lehrer, Beobachten der Abläufe

und Ziele der Erziehungs- und Ausbildungsarbeit, organisatorische und administrative Arbeit. Die Ergebnisse der Forschung haben die Grundhypothese bestätigt, dass die Schulpädagogen ein hohes Niveau an fachlichen Kompetenzen aufweisen und dass es statistisch signifikante Unterschiede gibt zwischen der Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen und der verfügbaren Zeit für die Arbeit der Schulpädagogen.

Schlüsselwörter: *fachliche Kompetenzen, Berufsentwicklung, Schulpädagoge, Arbeitsbereich des Schulpädagogen, Selbsteinschätzung der Kompetenzen.*