

НАСТАВНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА

Апстракт: *Компетентност укључује три опита елемента: знања, вештине и личне потенцијале тј. карактеристике личности. Ови елементи заједно, у индивидуалном начину интегрисања, чине укупну компетентност наставника за професионални рад. Одређене компетенције наставника ученици цене или не вреднују, а све заједно доводи до одређеног школског успеха или неуспеха. Организовано и осмишљено, професионално и стручно деловање наставника које је данас занемарено у аспекту утицаја на школско (не)постигнуће, истиче потребу оспособљавања за компетентност у пружању подршке ученику, комуникацију и сарадњу, методичке аспекте у настави и поучавање и учење. Трагајући за структуром одређености, желело се дијагностификовати тренутно стање варијабли које утврђују наставничке компетенције груписане у наведене аспекте, као и повезаност школског (не)постигнућа са наставничким компетенцијама, према процени и ставовима основношколске популације. Осим наведеног, резултати истраживања показују недостатак појединих аспеката наставничких компетенција у постизању школског успеха, као и заступљеност наставничких компетенција које изазивају школски неуспех. Примена различитих поступака и утицај различитих фактора, сигуран су пут постизања школског постигнућа која утичу на професионалну компетентност наставника. Рад унапређује методичка питања кроз афирмацију груписаних наставничких компетенција на принципу синхронизитета.*

Кључне речи: *наставничке компетенције, постигнуће, неуспех, методика наставе.*

УВОД

Данас живимо у времену, у којем се у свим сферама живота, па тако и у образовању, цени успех односно постигнуће. Људи свакодневно теже да напредују и остварују што боље резултате а један од важнијих успеха односи се на постигнуће у школи. Ученици у школама доживљавају успех али веома често и неуспех. Велики је број фактора који утичу на успех ученика и они га исказују на различите начине. Уколико ученици имају генерално добре оцене како из знања, тако из владања, самим тим ће њихово постигнуће

* bisera@vaspks.edu.rs

бити на далеко већем нивоу од ученика који спорадично доживљавају успех. Постигнуће које ученици доживљавају у свом образовању има позитивне ефекте на целокупан живот самих ученика. Ученици који постижу успех у образовном процесу, имају већу мотивацију и вољу за учењем, имају више самопоуздања, боље су расположени, више се друже. Можемо рећи да управо успех који ученици постижу током свог школовања, оставља веће позитивне последице од било које друге активности.

Од самог наставника зависи како ће и са којом дозом мотивације, ученици приступити настави и учењу. Као што се може десити да наставник лоше утиче на ученика и његов успех, тако се дешава, у већем проценту, да ученици постижу академско постигнуће управо због подршке и помоћи наставника. Наставник има своје персоналне и професионалне карактеристике које утичу на процес наставе и под њиховим утицајем, ученици су мотивисани за рад и остваривање успеха.

Важан фактор који делује на успех ученика су наставничке компетенције. Између осталог, ови су нас разлози навели на проучавање овог проблема и централно место у овом раду заузима проучавање утицаја наставничких компетенција на школски (не)успех ученика. „Акцент је стављен на утврђивање наставничких компетенција које утичу на успех и неуспех ученика, на који начин се испољава академско (не)постигнуће”.

Постоји велики број дефиниција наставничких компетенција, међутим ми смо се у нашем раду ослонили на поделу компетенција које подржава Република Србија, изложене у Просветном гласнику. То су пре свега компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе, што се може другачије означити као учење за знање; затим компетенције за поучавање и учење или учење за примену и рад; компетенције за подршку развоју личности ученика или учење за лични развој и компетенције за комуникацију и сарадњу, односно учење за заједнички живот. У раду су детаљно описане и образложене све наведене компетенције и њихов утицај на академско постигнуће ученика. Видећемо на који начин способности наставника доводе до остварења оцена, развијања партиципантске улоге ученика, партнерског односа и мотивације за учење. Сасвим је сигурно да је за успех деловања наставничких компетенција од велике важности да сам наставник зна да их примењује у свом раду, и да осећа кад и у којем облику одређену вештину треба спровести. Истраживање проблема школског постигнућа ученика има велики теоријски и практичан значај, јер уколико се укаже на појавне облике школског успеха односно неуспеха, постоји више могућности да се та појава предупреди, и да се пронађу адекватни начини да се успех ученика побољша. Надамо се да ће ово наше истраживање проблема утицаја наставничких компетенција на академско (не)постигнуће ученика имати позитивни ефекат на садашње стање у васпитно-образовној пракси.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Наставници обављају своју професију у различитим типовима школе и на различитим нивоима. Свакако је свим наставницима заједничко управо то да ученицима односно деци, младима и одраслима преносе знања и умења како би их они усвојили на адекватан и функционалан начин.

Многи аутори (Dunn, 1995; Westera, 2001; Adams & Pierce 2004; Тубић, 2004; Сузић, 2005; Малинић, 2007; Теклић, Спасојевић, 2010; Недимовић, 2010; Пешикан, 2010; Бранковић, 2011; Даниловић, 2011; Harris & Sass, 2011; Wubbels et al, 2011; Ћатић, 2012; Ђукић, Радусиновић, Вукчевић, 2012; Мићановић, 2012; Гутвајн, Шевкушић 2013; Крстић, 2014; Okas, Van Der Schaaf, Krull 2014; Kolak, 2015;) су појмовно дефинисали термине који су искључиво у функцији наше структуре рада. Компетентност подразумева висок ниво способности, тј. целовите интеграције знања, вештина и оријентација прихваћене или интеризоване као вредности понашања по правилима која наглашавају емпатију, поштовање, тимски рад, симетричну или практичну комуникацију. Као комплексна комбинација знања, вештина, способности и ставова, компетенција треба да буде у стању да интерпретира ситуацију у одређеном контексту и да поседује репертоар могућих акција које може да предузме и да је оспособљена да изведе одређене акције из тог репертоара, а поред тога резултат компетентног деловања може да буде измерен на основу неких прихваћених стандарда и може да буде унапређен путем обуке и развоја. За одређивање компетенција наставника, поред поменутих конструката, неопходно је укључити и неке друге, као што су: способност за критичност, аналитичко мишљење, креативност, толерантност, иновативност, способност тимског рада, самосталност и самоиницијативност. Разумевање концепта компетенција је прошло кроз значајне промене, почев од увођења појма стручности у дискусијама.

Постоје две различите дефиниције компетенција у образовању. Са теоријске перспективе, компетенција је замишљена као когнитивна структура која олакшава одређена понашања. Са практичне стране, изгледа да компетенције покривају широк спектар виших способности и понашања која представљају способност да се носи са сложеним, непредвидивим ситуацијама. Тунинг пројекат–знање, разумевање, вештине, способности и вредности препознаје као основу за дефинисање неке компетенције наставника. На основу тога, по Тунинг пројекту препознато је и класификовано седамнаест компетенција наставника: могућност анализе и синтезе, могућност примене знања у пракси, темељна општа знања, темељи подручних знања, могућност писане и говорне комуникације у матерњем језику, познавање страног језика, основне вештине рада на рачунару,

истраживање вештине, капацитет за учење, критичност и самокритичност, прилагодљивост на нове ситуације, могућност генерисања нових идеја, интерперсоналне вештине, вештине одлучивања, склоност ка тимском раду, мултикултуралност, етичност. Ученик је наставников патнер у дидактичко - комуникацијским стваралачким активностима које су усмерене на његово образовање, васпитање и интегрисање у друштвену заједницу и изграђивање аутономне, слободне и критичке личности.

Школско постигнуће најчешће се одређује као учениково настојање да оствари што боље оцене, да што брже и ефикасније оствари напредак у учењу. Ипак, одређену границу између успеха и неуспеха је веома тешко повући. Вербална охрабривања ученика, поклањање пажње и праћење њиховог рада, информисање ученика о постигнутим успесима, способностима и напретку у учењу, доводе до школског постигнућа. Позитивна повратна информација на ученика делује као поткрепљење, при чему ученик испољава јачи ангажман у наставном процесу. Успех у наставном процесу је присутан подједнако као и неуспех. Успех у настави је крајњи учинак наставног рада који се исказује у остварењу информативног (сазнајног, когнитивног, материјалног) задатка с обзиром на квантитет и квалитет стечених знања, ширину и степен развијености многоструких способности, што се односи на функционални (оперативни, апликативни, формативни, психомоторички) задатак и ширину и квалитет усвојених васпитних вредности понашања (васпитни задатак), с тиме што се тај успех може исказати синтетички (кумулятивно), аналитички (описно), па и у њиховој комбинацији. Сасвим је сигурно да успех мотивише ученике на рад и залагање, а да их несупех који евентуално доживе, доводи до безизлазног стања и апатије. У претходним редовима смо дефинисали академско постигнуће ученика, односно њихов успех, али да би на што бољи начин разумели саму тему нашег рада, веома је важно да саопшtimo и шта се подразумева под појом неуспех ученика.

Школски неуспех – постигнуће ученика, појединаца или ученичких група које не задовољава унапред прихваћени критеријум успешности у васпитно-образовном раду школе. Данас је неуспех ученика у основним школама проблем који није толико неприметан. Најчешћи разлози за то су: утицај социјалне средине односно школе, персонални фактори, породични фактори, наставник односно методе, технике и начин рада наставника и све оно што у структури представља личност наставника. Однос наставника према неуспешном ученику у великој мери зависи од тога како наставник приступа проблему неуспеха. Учестали неуспех обесхрабрује, снижава иницијативу и кочи развој појединца, а школа постаје немотивишућа средина и извор непријатних емоција. Оптерећеност неуспехом ствара општу несигурност и страх, а константан или често доживљени неуспех умањује заинтересованост, доводи до фрустрација и отпора према даљем раду.

У данашњем времену, образовање се све више развија и иде у сусрет будућности која ће од наставника тражити све сложеније вештине. У блиској будућности, неће бити довољно само да наставник има иницијално образовање, већ ће, поред тога, морати да поседује и све додатне вештине и способности. Станојевић (2013) истиче да у данашњем друштву, јак утицај има тзв. академски модел образовања наставника који истиче важност научног знања у предметним дисциплинама и професији наставника. Према овом моделу, наставник мора знати како да академска знања трансформише у системе поучавања и напредавања и да тај начин има оправдања у научним образовним теоријама. Овакав модел наставника велику важност придаје научном знању и његовом усавршавању. Рапидно мењање друштвеног контекста образовања наметнуло је модел динамичног професионалног развоја наставника. Његова платформа је квалитетно иницијално образовање, засновано на модерним теоријама образовних наука и стицању максимума компетенција, а надградња је у ставу да је образовање наставника отворен и перманентан процес и да представља интегративни део сталних друштвених процеса. Ово значи да иницијално образовање наставника мора да подржи његов професионални развој у току свих фаза наставничке каријере. Комбиновање компетенција знања, вештина, ставова, мотивације и личних карактеристика (вредности, навика, самосталности, одговорности) омогућавају активно и ефикасно деловање у професији.

Говорећи о *компетенцијама Европског наставника, аутори* (Ogienko & Royak, 2008) дају поделу наставничких професионалних компетенција на: „*кључне компетенције* – неопходне за извођење било које професионалне активности (чине их: информационо - комуникативне, друштвено - радне, језичке, личне вредности наставника, културне компетенције); *базичне компетенције* – указују на специфичност наставничке професије (чине знања, вештине и способности *Европског наставника за 21. век*: организационе компетенције, дидактичке, педагошке, когнитивно - креативне, психолошке, евалуативне, консултативне, компетенције за целоживотни развој); специјалне компетенције – односе се на компетенције наставника у оквиру одређеног предметног подручја (укључују: компетенције у оквиру предмета и истраживачке компетенције)“ (Кораћ, 2013, стр. 51). Разноликост листа наставничких компетенција произилази из различитих теоријских и методолошких приступа аутора приликом њиховог дефинисања.

Када се говори о компетенцијама наставника, морамо рећи да оне представљају најважнији део наставникове личности и да у великој мери обликују наставника и утичу на ученика и његов (не)успех у школовању. Наставничке компетенције се одређују у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним. У прилог томе, дефинисане су групације професионалних

компетенција наставника: Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе; Компетенције за поучавање и учење; Компетенције за подршку развоју личности ученика; Компетенције за комуникацију и сарадњу. Свака од групације компетенција обухвата подручја која детаљно описују шта је то што наставник мора да зна у оквиру сваке од ње.

Квалитет знања наставника представља комплекс обележја, међу којима су најзначајнија: ваљаност, поузданост, трајност, функционална примена и стваралачка примена. Ваљаност је одлика квалитета знања која се односи на степен усвојености суштинских одлика знања која су постављена циљевима и курикулумима учења. Поузданост подразумева својство усвојеног знања које се у истим или сличним ситуацијама изражава у истом степену, што значи да се ученик може поуздано ослонити на своје знање, да га може користити за стицање новог знања или применити у раду. Трајност знања означава задржавање исхода учења у памћењу и могућност коришћења током дужег периода времена. Функционална примена знања изражава се као могућност примене знања у истим или сличним ситуацијама, односно да оно служи сврси. Стваралачка примена изражава могућност креативног коришћења усвојеног знања у конструкцији новог знања и идеја, у развоју способности расуђивања и интелектуалних вештина, у доношењу важних одлука и предвиђању њихових последица (Ђурић, 2009).

На (не)успех ученика утиче велики број фактора, а један од најважнијих је наставник. Постоји тврдња која каже: *какав наставник, таква и школа!* У овоме има доста истине. Сасвим је сигурно да грешке које се јављају у раду наставника итекако могу утицати на појаву лошијег успеха ученика, смањене мотивације и опште незадовољство. Различити типови грешака које наставници праве: дидактичко-методичке (неорганизованост, несистематичност, нефлексибилност у предавању), стручне (предметно-сазнајне, материјалне), персоналне (сујета, мрзовоља, ауторитарност, недружељубивост), професионалне (неодговарајући однос према послу), педагошке (непоштовање васпитних правила, вредности), социјално-моралне (склоност сукобима, избегавање сарадње). Све ове грешке које се могу појавити код наставника утичу на ученика, на његово залагање, успех, мотивацију и др. Грешке које наводе наставници основних школа, а које можемо уврстити у категорију дидактичко-методичких грешака су: лоша организација и план часа, неадекватно оцењивање, неповезивање градива, теорије и праксе; наставник не примењује индивидуализовани приступ у раду са децом, неадекватан избор наставних метода (Аврамовић, Вујачић, 2010). Узроци неуспеха у школи могу се тражити у тзв. дидактичким факторима који произилазе из организације наставног рада, примене наставних поступака и метода, специфичности и суштине наставне материје и сл. Наставни програми су битан фактор успеха због преобимних садржаја,

са великим бројем података и појмова које ученици тешко могу да савладају. Из овога можемо закључити да се компетенције наставника за област, предмет и методiku наставе могу негативно одразити на ученика, наравно само уколико оне нису правилно употребљене и испоштоване.

Многа истраживања (Ђорђевић, Ђорђевић, 1988; Arroyo & Rhoad, 1999; Крњајић, 2002; Giavrimis & Papanis, 2008; Сакач, 2008; Малинић, 2009; Лунгулов, 2010; Алић, Салихагић, 2010; Harris & Sass, 2011; Мићановић, 2012;) указују да према степену утицаја на успех и неуспех, најзначајније место заузимају наставниково понашање у настави, и његова очекивања од ученика.

Кадровска структура наставника битна је детерминанта успеха ученика. Наставници који имају високу стручну спрему постижу боље резултате у раду са ученицима него наставници који имају вишу стручну спрему. Два начина усавршавања наставника утичу на продуктивност у учењу. Први указује на садржај стручног усавршавања који је позитивно повезан са продуктивношћу у средњем и високом образовању. Друго, искуснији наставници се појављују као ефикаснији у настави. Међутим, нема доказа да незапослење утиче на способности наставника за повећање школског постигнућа ученика. Значајна питања ефикасности, економичности и уопште рационалности педагошких постигнућа наставника, упркос неким радовима високе научне вредности о продуктивности и о неким претпоставкама успеха наставника, била су најчешће домен недовољног сазрелог и истрајног, чак некада површног и веома тематски неусредсређеног испитивања улоге и активности наставника.

Практична знања, као комбинација професионалних знања, вештина и ставова на којима наставници заснивају своје педагошке одлуке у свакодневном раду, чине компетенције наставника које су веома битне за успех ученика. Постигнуће ученика јесте у позитивној корелацији са искуством наставника. Наиме, нема разлике између неких других ефеката и искуства наставника, сви заједно утичу на постигнуће ученика. Ово нам говори да је за успех ученика и његову бољу оцену важно да наставник има искуства у свом раду, да добро познаје свој посао и буде компетентан.

Да је наставник одлучујући фактор у наставном процесу који утиче на мотивацију ученика за учење говори својом личношћу, поступцима и понашањем и може да подстакне и мотивише ученике, али исто тако може и да их демотивише. продуктивност наставника утиче на веће постигнуће ученика. Да би се емпиријски мерио утицај образовања и обуке наставника на њихову Продуктивност, прво је неопходно развити модел постигнућа ученика. Из овога можемо закључити да је за успех ученика важно да наставник буде продуктиван, успешан у свом послу, да тачно зна како да

заинтересује ученике. Ученици имају слабија постигнућа у ситуацијама у којима их наставници не подучавају, не пружају повратне информације, не развијају појмове кроз предавања и демонстрације, не припремају ученике за допунске задатке и не указују на практичне примере. Сасвим сигурно запажамо да ученици највише науче када су наставникова излагања јасна, добро структурирана и повезана са претходним знањима која су ученици раније усвојили. У овом примеру налазимо компетенције наставника за комуникацију и сарадњу али такође и за поучавање и учење.

Налази наведених истраживања спроведених у Србији показују да ученици цене код наставника следеће особине: стручност, односно знање и практичне вештине, способност да служи као узор ученицима, посвећеност професији и деци, способност наставника да одржи позитиван однос са свим ученицима и одговорност за сопствени професионални развој. Као и у другим земљама Европе, тако и у Србији, ученици воле наставнике који су компетентни и успешни у свом послу.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Да бисмо дошли до јасног одговора на постављени проблем истраживања, потребно је утврдити на који начин знања наставника, његове вештине, способности и ставови утичу на појаву успеха и неуспеха односно школског (не)постигнућа. На основу тога, конкретизовали смо *предмет истраживања* који гласи: *Утицај наставничких компетенција на школско (не) постигнуће ученика.*

Циљеви истраживања

Спознајни: У истраживању су се желели утврдити ставови ученика о томе која знања, вештине и способности наставника доводе до појаве школског (не) постигнућа ученика.

Прагматични: Трагајући за структуром одређености, желело се дијагностификовати стање у којем су варијабле које утврђују наставничке компетенције груписане у наведене аспекте, као и повезаност школског (не) постигнућа са наставничким компетенцијама, према процени и ставовима основношколске популације.

Општа хипотеза

Претпоставља се да одређена знања, вештине, способности и ставови наставника доводе до појаве академског (не)постигнућа ученика.

Узорак

Узорком је обухваћено 265 ученика IV, V, VI разреда (115 женских и 150 мушких) различитих основних школа на територији Расинског округа у Србији.

Поступак у истраживању

У складу са проучаваним проблемом и коришћеним истраживачким методама, примењени су одговарајући статистички поступци који омогућавају приказивање добијених података и њихову анализу. Од метода обраде и анализе података коришћена је: Дескриптивна статистика, Факторска анализа као облик мултиваријантне обраде података методом–категоричка анализа главних компонената, Поузданост инструмената (Krombah Alpha), t-test, јер су у оба случаја независне варијабле операционализоване кроз две категорије, те ANOVA.

Инструмент

Скала процене (УНК-ПУ) – Утицај наставничких компетенција на академско постигнуће ученика (за ученике) конструисана је за потребе истраживања. Адекватност података проверена је Kajzer-Majer Olzonovim (КМО) тестом чија вредност 0.85 показује да су подаци адекватни за примену ове технике.

Налази и интерпретација истраживања

Израчунавањем Кронбах-Алфа (Cronbach's Alpha) коефицијента добили смо задовољавајућу поузданост скале, односно постојаност унутрашње конзистентности скале. Задовољавајућом позданошћу се може сматрати коефицијент већи од 0.70. С обзиром на то да је наш коефицијент на скали 0.74, можемо рећи да је скала задовољила критеријум поузданости.

Скала УНК – П У састоји се од 40 зависних и 3 независне варијабле, док узорак сачињава популација од 265 испитаника, што испуњава услове за примену факторске анализе. Овим поступком желели смо да на основу добијених података, од укупног броја зависних варијабли (40), међу којима постоји повезаност, утврдимо мањи број темељнијих варијабли (фактора) који објашњавају такву међусобну повезаност.

Табела 1: Матрица трансформисаних компоненти (Component Transformation Matrix)

Компоненте	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	-0.28	0.54	0.50	-0.28	-0.29	0.28	0.24	0.07	0.13	-0.12	0.21
2	0.81	0.24	0.21	0.22	0.18	0.07	0.21	0.28	0.03	0.09	0.11
3	0.02	-0.37	0.30	0.17	-0.05	0.25	0.18	-0.41	0.54	0.42	-0.04
4	-0.09	0.33	-0.36	0.07	-0.26	-0.16	-0.23	0.38	0.44	0.51	0.01
5	0.12	0.02	0.10	-0.69	0.38	0.23	-0.27	0.07	-0.01	0.29	-0.38
6	-0.02	0.34	-0.12	-0.19	0.41	-0.51	0.22	-0.49	0.10	0.14	0.29
7	-0.27	0.18	-0.01	0.38	0.60	0.39	-0.35	0.05	0.18	-0.15	0.22
8	-0.08	0.21	-0.51	0.08	0.02	0.50	0.51	-0.13	-0.27	0.21	-0.18
9	-0.03	0.28	0.33	0.33	-0.14	-0.06	-0.36	-0.29	-0.52	0.42	-0.13
10	-0.30	0.08	0.26	0.25	0.28	-0.33	0.35	0.28	0.08	-0.02	-0.61
11	-0.25	-0.35	0.15	-0.07	0.20	-0.04	0.22	0.40	-0.32	0.44	0.49

Метода издвајања (Extraction Method): Анализа главних фактора; Метода ротације: Varimax sa Kajzerovom Normalizacijom, Табела 1 показује матрицу трансформисаних компонената након учинка ротације.

Можемо констатовати да смо факторском анализом, ајтеме УНК-ПУ скале, према сродности, груписали у једанаест фактора, и то: I фактор – курикуларни садржаји у наставном процесу; II фактор – наставничке компетенције; III фактор – напредовање ученика; IV фактор – методика наставе; V фактор – подстицање ученика; VI фактор – заинтересованост ученика; VII – охрабривање ученика; VIII – прилагођеност градива ученицима; IX – помоћ наставника; X – знања наставника; XI – сарадња наставника са ученицима. Добијени резултати су у складу са претпоставком

да између одређених ајтема УНК-ПУ скале постоји међусобна повезаност на основу које се оне могу свести на мањи број темељнијих варијабли (фактора) а који објашњавају такву међусобну повезаност.

Овим поступком издвојено је једанаест фактора где је објашњено 62.70 % варијансе, а што указује на добру конструкцију инструмента. Прво., именовани фактор можемо објаснити констатацијом да би ученик постављао питања у вези са градивом, прво је потребно да га разуме а за то је неопходно да га сам наставник успешно и адекватно интерпретира. У компетенцијама за наставну област, предмет и методику наставе, наставник треба да познаје знања о предмету који предаје, односно, о наставном градиву и научној дисциплини којој предмет припада. Наставник побољшава свој рад и на тај начин што се усавршава имајући у виду наставно градиво, односно, побољшава своје знање наставног предмета. Уколико наставник адекватно познаје и презентује наставно градиво, самим тим ће и његов однос са ученицима бити бољи.

Другоименовани фактор објашњава наставникове особине личности, способност поучавања и учења, подршку у развоју личности, као и партнерски однос на релацији наставник–ученик. Фактор *напредовање ученика* се односи на то да ученици добијају одличну оцену уколико наставник води рачуна о њиховим интересовањима. Ученици ће брже и боље напредовати уколико самостално износе своје идеје без страха од грешке. Тврдње због којих смо именовали фактор *методика наставе* поткрепљујемо констатацијом да за постизање академског постигнућа може бити пресудно наставниково познавање технологије наставног предмета и методичкаоспособљеност за реализацију процеса. Остале факторе у интерпретацији можемо генерализовати и обједињено анализирати. Наставници могу подстицати своје ученике тимским радом, али уколико немају успеха, може доћи до негативних ефеката. За постизање академског постигнућа ученика веома је важно да сами ученици буду заинтересовани за рад и учење, а да им наставници пружају подршку и речи охрабрења у зависности од ситуације и проблеме у којима се нађу. Наставник треба да има способност да прилагоди градиво које предаје својим ученицима, да зна како и на који начин мање успешни ученици уче а како они који су успешнији. Помоћ наставника треба да буде присутна увек и у свакој ситуацији, а на ученицима остаје да ли ће ту помоћ прихватити и ценити. Некомуникативност наставника има за последицу незаинтересованост ученика за учење.

На подузорцима који су показали нормалну дистрибуцију резултата (два независна узорка), извршили смо обраду Т-теста да бисмо утврдили постоје ли разлике у аритметичким срединама остварених резултата а АНОВУ смо користили за испитивање два или више независних узорка.

Табела 2: Разлике у мишљењима ученика о градиву у наставном процесу с обзиром на разред

Фактор 1	подузорци		AS	SD	F	df	p
курикуларни садржаји	разред	четврти	20.46	5.78	43.10	3	.01
		пети	18.52	2.99			
		шести	27.15	5.76			

У Табели 2 можемо прочитати оно што нас занима о утицају разреда (четврти, пети, шести) на мишљења ученика о наставничком познавању градива. Пре свега, можемо видети да се мишљења ученика четвртог разреда ($M= 20.46$) разликују од мишљења ученика петог разреда ($M= 18.52$), а што потврђује F коефицијент ($F= 43.10$; $p= .01$; табела 2). Такође, вредност F коефицијента показује да за фактор градиво у наставном процесу постоји статистички значајна разлика просечних степена одступања од стандардних резултата међу испитаницима четвртог разреда ($SD= 5.78$) и испитаницима петог разреда ($SD= 2.99$). Овакав налаз не потврђује до краја хипотезу да постоји статистички значајна разлика у мишљењима ученика с обзиром на разред о компетенцијама наставника за наставну област, предмет и методiku наставе који доводе до академског постигнућа ученика.

Табела 3: Разлике у мишљењима ученика о методичким елементима наставника у наставном процесу с обзиром на пол

Фактор 2	подузорци		AS	SD	t	df	p
наставничке компетенције	пол	мушки	31.45	5.41	-0.61	265	0.54
		женски	31.96	5.10			

Применом Т-теста тестирана је међусобна повезаност независне варијабле (пол) у односу на мишљења ученика о методичким техникама које наставници користе у наставном процесу. Поређењем аритметичких средина за два независна узорка (мушки и женски), за фактор технике наставника у наставном процесу, закључујемо да не постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама добијених резултата. Можемо видети да се мишљења ученика мушког пола ($M= 31.45$) не разликују од мишљења ученика женског пола ($M= 31.96$), а што потврђује вредност Т-теста ($t = -0.61$; $p= .54$; табела 3) за степен слободе ($df= 265$). То значи да се одговори по питању техника које наставници користе у наставном процесу код мушких и женских испитаника не разликују.

Напредовање је веома важан фактор успеха ученика. За постизање одличних оцена код ученика, веома је важно да наставници у свом раду пружају подршку својим ученицима и да их охрабрују у учењу.

Табела 4: Разлике у мишљењима ученика о напредовању у наставном процесу с обзиром на општи успех

Фактор 3	Подузорци		AS	SD	F	df	p
напредовање	успех	добар	15.46	2.34	2.32	3	.10
		врло добар	16.92	2.42			
		одличан	16.57	3.26			

Из Табеле 4 можемо очитати оно што нас занима о утицају општег успеха (добар, врлодобар, одличан) на мишљења ученика о напредовању у наставном процесу. Прво, можемо видети да се мишљења ученика са добрим успехом ($M= 15.46$) не разликују од мишљења ученика са врло добрим успехом ($M= 16.92$) и ученика са одличним успехом ($M= 16.57$), а што потврђује F коефицијент ($F= 2.32$; $p= .10$; табела 4). Такође, вредност F коефицијента показује да за фактор напредовање ученика у наставном процесу, не постоји статистички значајна разлика просечних степена одступања од стандардних резултата између ученика са добрим успехом ($SD= 2.34$), ученика врло доброг успеха ($SD= 2.42$) и ученика одличног успеха ($SD= 3.26$). Ово значи да се мишљења ученика са добрим, врлодобрим и одличним успехом не разликују статистички значајно по питању напредовања у наставном процесу, односно ученици свих успеха сматрају да на њихово напредовање не утичу наставничке компетенције тј. сам наставник и његов рад. Овакав налаз не потврђује хипотезу да постоји статистички значајна разлика у мишљењима ученика с обзиром на општи успех о компетенцијама наставника за подршку развоја личности ученика које доводе до академског постигнућа ученика.

Табела 5: Разлике у мишљењима ученика о коришћењу технологија у наставном процесу с обзиром на општи успех

Фактор 4	подузорци		AS	SD	F	df	p
методика наставе	успех	добар	7.50	1.53	4.37	3	.01
		врло добар	5.68	2.54			
		одличан	6.05	2.86			

Из Табеле 5 можемо прочитати оно што нас занима о утицају општег успеха на мишљења ученика о технологијама наставног предмета које наставници користе у свом раду. Прво, можемо видети да се мишљења ученика са добрим успехом ($M= 7.50$) разликују од мишљења ученика са врлодобрим ($M= 5.68$), а што потврђује F коефицијент ($F= 4.37$; $p= .01$; табела 5). Такође, вредност F коефицијента показује да за фактор технологије наставног предмета које наставници користе у свом раду, постоји статистички значајна разлика просечних степена одступања од стандардних резултата између ученика са добрим успехом ($SD= 1.53$) и ученика врло доброг успеха ($SD= 2.54$). Ово значи да се мишљења ученика са добрим и врло добрим успехом статистички значајно разликују по питању технологија наставног предмета, односно ученици доброг успеха сматрају да на њихов успех, односно неуспех, утиче то што наставник користи новије технологије у свом раду, за разлику од ученика петог разреда који сматрају да коришћење новијих технологија наставног предмета нема утицаја на њихово академско постигнуће.

Табела 6: Разлике у мишљењима ученика о подстицању самих ученика у наставном процесу с обзиром на пол

Фактор 5	подузорци		AS	SD	t	df	p
подстицање	пол	мушки	4.39	2.05	-1.14	265	.25
		женски	4.78	2.23			

За почетак, можемо рећи да је применом T теста тестирана међусобна повезаност независне варијабле (пол) у односу на мишљења ученика о подстицању од стране наставника у наставном процесу. Резултати су показали да поређењем аритметичких средина за два независна узорка (мушки и женски), за подстицање ученика у наставном процесу не постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама. Можемо видети да се мишљења ученика мушког пола ($M= 4.39$) не разликују од мишљења ученика женског пола ($M= 4.78$) а што потврђује вредност t -теста ($t = -1.14$; $p= .25$; табела 6) за степен слободe ($df= 265$). Такође, резултати показују да се степени одступања од стандардних резултата не разликују за ученике мушког пола ($SD= 2.05$) и женског пола ($SD= 2.23$). То значи да се одговори по питању подстицања ученика у наставном процесу од стране наставника код мушких и женских испитаника не разликују. Можемо да закључимо да на успех, односно неуспех, ученика мушког и женског пола не утиче то што наставник подстиче ученике у току учења.

Табела 7: Разлике у мишљењима ученика о заинтересованости за наставу с обзиром на пол

Фактор 6	подузорци		AS	SD	t	df	p
заинтересованост	пол	мушки	12.79	1.94	-1.98	265	.05
		женски	13.39	1.90			

За почетак, можемо рећи да је применом Т-теста тестирана међусобна повезаност независне варијабле (пол) у односу на мишљења ученика о заинтересованости за наставу. На основу Табеле 7, видимо да су резултати показали да поређењем аритметичких средина за два независна узорка (мушки и женски), да за фактор заинтересованости ученика за наставу постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама. Можемо видети да се мишљења ученика мушког пола ($M= 12.79$) разликују од мишљења ученика женског пола ($M= 13.39$), а што потврђује вредност t -теста ($t=-1.98$; $p= .05$; табела 7) за степен слободе ($df= 265$). Такође, резултати показују да се степени одступања од стандардних резултата разликују за ученике мушког пола ($SD= 1.94$) од ученика женског пола ($SD= 1.90$). То значи да се одговори по питању заинтересованости ученика за наставу код мушких и женских испитаника разликују. Ово нам говори да се ученици мушког пола разликују од ученика женског пола, по томе што сматрају да је заинтересованост за наставу битан фактор за постизање академског постигнућа. Уколико су ученици заинтересовани за наставу, уколико им је она занимљива и буди интересовање, самим тим ће имати и одличан успех. У супротном, долази до неуспеха у настави.

Табела 8: Разлике у мишљењима ученика о стручним знањима наставника с обзиром на пол

Фактор 10	подузорци		AS	SD	t	Df	p
знања	пол	мушки	9.35	2.24	1.97	265	.05
		женски	8.53	2.92			

На самом почетку, можемо рећи да је применом Т-теста тестирана међусобна повезаност независне варијабле (пол) у односу на мишљења ученика о стручним знањима наставника. На основу Табеле 8, видимо да су резултати показали да поређењем аритметичких средина за два независна узорка (мушки и женски), за фактор стручна знања наставника постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама. Можемо видети да се мишљења ученика мушког пола ($M= 9.35$) разликују од мишљења ученика женског пола ($M= 8.53$), а што потврђује вредност t -теста ($t = 1.97$;

$p = .05$; табела 8) за степен слободe ($df = 265$). Такође, резултати показују да се степени одступања од стандардних резултата разликују за ученике мушког пола ($SD = 2.24$) од ученика женског пола ($SD = 2.92$). То значи да се одговори по питању стручних знања наставника код мушких и женских испитаника разликују. Ово нам говори да испитаници мушког пола сматрају да је за неуспех ученика одговоран наставник, односно, то што се стручно не усавршава док испитаници женског пола сматрају да њихово академско постигнуће не зависи од тога да ли наставници стичу стручна знања тј. да ли се стручно усавршавају.

ЗАКЉУЧАК

Наше истраживање је остварило своју функцију. Помоћу резултата испитивања дошли смо до веома значајних података који се односе на компетенције наставника и њихов утицај на академско (не)постигнуће. Резултати указују на важност академског постигнућа за самог појединца, објашњавају појавне облике успеха али и неуспеха и дају преглед наставничких компетенција које су у данашњем времену присутне у раду наставника. Нисмо успели до краја да потврдимо да компетенције наставника за наставну област, предмет и методику наставе, затим компетенције за поучавање и учење, компетенције за подршку развоја личности и компетенције за комуникацију и сарадњу имају пресудног утицаја на академско постигнуће ученика, односно на појаву успеха или неуспеха. Сасвим је сигурно да је без обзира што општа хипотеза нашег истраживања није потврђена, дошло до веома значајних резултата који су нам показали да је наставник као личност у наставном процесу и саставни део наставе, веома важан фактор у образовању ученика. Планирањем и спровођењем овог истраживања утицали смо на педагошку јавност и тиме показали мишљења и ставове ученика по питању утицаја наставничких компетенција на академско (не)постигнуће ученика. На успех ученика, односно неуспех, тј. њихово академско постигнуће утиче велики број фактора а ми смо у овом истраживању хтели да укажемо на значај утицаја компетенција наставника. Компетенције наставника представљају сва потребна знања, вештине, способности и ставове који имају велики али не пресудан утицај на академско постигнуће ученика. Наиме, под њиховим утицајем, ученици могу имати више или мање успеха, али сасвим је сигурно да способности које наставник поседује играју битну улогу у образовању ученика. У 21. веку, у којем данас живимо, веома се цени и вреднује успех који појединац доживљава у свом образовању, али и животу. Данашња школа, али и школа у будућности, мораће да има ово у виду, јер је успех који појединац доживљава у свом образовању веома важан за каснији живот и сналажење. Иако је присутан и неуспех код ученика, ипак то не треба да представља

неку велику препреку коју појединац не може превазићи. Иако ученици желе да имају што више успеха у свом образовању, позната је чињеница да се у данашње време успех не прашта. За крај можемо рећи да компетенције које наставник користи у свом раду имају утицаја на неке ученике, али све то зависи од самог појединца, његових интересовања, потреба и жеља.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З., Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Adams, S. & Pierce, R. (2004). *Characteristics of Effective Teaching*. Traditions and Innovations: Teaching at Ball State University.
- Алић, М., Салихагић, А. (2010). „Улога образовања наставника у изградњи и развоју компетенција наставника будућности”. *Едукација наставника за будућност*, 1, 237–253.
- Arroyo, A. & Rhoad, A. (1999). „Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personel”. *Preventing School Failure*, Vol. 43, No. 4, 145–153.
- Бранковић, Д. (2011). „Дефинисање компетенција наставника разредно – предметне наставе”. *Нова Школа*, 8, 65–78.
- Giavrimis, P. & Papanis, E. (2008). „Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools”. *The Journal of International Social Research*, 1–5, 326–354.
- Гутвајн, Н., Шевкушић, С. (2013). „Како стручни сарадници доживљавају школски неуспех ученика”. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(2), 342–362.
- Даниловић, М. (2011). Наставник као узор, модел, идол, идеал, симбол, вредност, тј. мера савреног и свестрано образованог човека”. *Зборник Технологија, информација и образовање за друштво учења и знања*, 6, 3–26.
- Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners* Bloomington. Phi Delta Kappa: Educational Foundation.
- Ћатић, И. (2012). „Компетенције и компетенцијски приступ образовању”. *Педагогијска истраживања*, 9 (1–2), 175–189.
- Ћеклић, Р., Спасојевић, В. (2010). „Искуства из рада на унапређивању компетенција наставника, педагога и ученика”. *Нова школа*, 6, 98–108.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.

- Ђурић, Ђ. (2009). „Компетенције наставника и квалитет образовања ученика”. *Будућа школа*, Београд: Српска академија образовања. 899–916.
- Ђукић, С., Радусиновић, Д., Вукчевић, М. (2012). „Концепт академске само-ефикасности и веза са школским постигнућем”. *Годишњак за психологију*, 9 (11), 115–128.
- Kolak, A. (2013). „Competence – Based Approach to Individualization of Student Potentials. *Research in Pedagogy*, 3,(2), 236–257.
- Кораћ, И. (2013). *Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крстић, К. (2014). „Рад наставника у новом ИТ окружењу”. *Информационе и образовне технологије*. Чачак: ФТН.
- Лунгалов, Б. (2010). „Мотивација ученика у настави-претпоставка успеха у учењу”. *Педагошка стварност*, 3–4, 294–305.
- Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Малинић, Д. (2007). „Како помоћи неуспешном ученику”. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 1, 86–98.
- Мићановић, В. (2012). „Компетентности у раду с младима”. *Социолошка луча*, (6) 2, 103-112.
- Недимовић, Т. (2010). „Психолошко-педагошке компетенције будућих наставника”. *Едукација наставника за будућност*, 1, 203–211.
- Okas, A., Van Der Schaaf, M., Krull, E. (2014). „Novice and Experienced Teachers Views on Professionalism”. *Trames*, 18 (68/63), 4, 327–344.
- Пешикан, А. (2010). „Савремени поглед на природу школског учења и наставе: социо – конструктивистичко гледиште и његове практичне импликације”. *Психолошка истраживања*, 13(2), 157–184.
- Сакач, М. (2008). „Неки психолошки чиниоци школског постигнућа”. *Норма*, (13)3, 29-37.
- Станојевић, Д., Јањић, М. (2013). „Кључне методичке компетенције свршених студената Србистике”. *Од науке до наставе*, 2, 140–154.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Тубић, Д. (2004). „Атрибуције особина наставника и активност ученика у настави”. *Педагошка стварност*, 50 (3-4), 270–289.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2011). „Teacher training, teacher quality, and student achievement”. *Journal of public economics*, 95(7), 798–812.

- Westera, W. (2001). „Competences in education: a confusion of tongues”. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
- Wubbels, T., Pantic, N., Mainhard, T. (2011). „Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkna Countries”. *Comparative Education Review*, 55(2), 165–188.

Bisera S. Jevtić

Summary

Competence includes three principal elements: knowledge, skills and personal resources. These elements together in an individual way of integration, make the total competence of the teachers for professional life. Certain competencies of teachers and students appreciate not evaluated, and all together leads to a certain school success or failure. Organized and designed professionally operation of teachers, which is now somewhere in the neglected aspect of the impact on the school (un) achievement emphasizes the need for training for competence in the provision student, communication and collaboration, methodological aspects of teaching and learning. Searching for structure orientation, our goal was to diagnose the current state of the variables that determine the teaching competencies grouped into these aspects as well as the connection of school (un) achievement with teacher competences, according to the estimates and opinions of primary school population. In addition, the survey results show a lack of certain aspects of teacher competence for school success, as well as the representation of teacher competence that cause school failure. The application of different procedures and the influence of various factors, are a sure way of achieving academic success affecting the professional competence of teachers. The work of improving methodological issues through affirmation grouped teacher competence on the principle of synchronicity.