

Polemika:

Profesionalne kompetencije nastavnika

(Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo)

Uslovi tržišne konkurencije traže od školstva da obrazuje kompetencije, a ne ideale. Da li se može, ipak, pretpostaviti da je u nekadašnjim idealima moralo biti i kompetencija, kao i da u današnjem shvatanju nastavničkih kompetencija postoji nešto idealističko? Konstatujemo, profesionalna delatnost nastavnika jedna je od najzastupljenijih tema u pedagoško-andragoškoj literaturi u poslednje dve decenije. Nastavničke kompetencije, koje su „ključne“, „bazične“, „proširene“, „transferzalne“, „nacionalne“ i „transkulturalne“, postavljaju pred naše društvene i humanističke nauke izazov mišljenja i delovanja „na granici sopstvenih operativnih pojmova“ (Derida, 2002), izazov prevazilaženja sopstvenih granica i kompetencija.

Naglasimo, na početku, da izrada standarda kompetencija nastavnika po sebi implicira jedan naročit pristup nastavničkoj profesiji koji je nastao kao odgovor na pritisak obrazovne politike da se podigne kvalitet obrazovanja preko obezbeđivanja „boljih nastavnika“. Centralno pitanje ovog pristupa jeste šta nastavnik treba da zna i ume, pri čemu su ta znanja i umenja izražena kroz merljive karakteristike i ponašanje. U tom kontekstu, „dobri“ i „bolji“ nastavnici jesu oni koji se ponašaju u skladu sa zahtevima koji su propisani dokumentima obrazovne politike.

Dakle, posmatranje nastavnika preko standardizovanih kompetencija predstavlja jedan od mogućih pristupa nastavničkoj profesiji. Pretpostavimo, na kratko, da sami zagovarate ovaj pristup. Znači da standardizacija uvek pretpostavlja da je kvalitet koji se standardizuje moguće izraziti u vidu neke vrste mere – standarda, odnosno da je moguće odrediti, preko indikatora izraziti, *meriti* i *upoređivati* vrednost onoga na šta se standard odnosi. Tada se pred Vama otvaraju sledeće dileme: koji su osnovni izvori za izradu preliminarne liste nastavničkih kompetencija, koji su valjani kriterijumi za izbor ključnih kompetencija, kako da se u definisanju standardizovanih kompetencija nađe prava mera između preciznosti i detaljnosti i preglednosti i sveobuhvatnosti, između konkretnog i operacionalnog i opšteg i složenog, kako da obezbedite opštu prihvaćenost zahtevanih

standarda. Ovo su pretežno pitanja metodološke prirode, ali ponovimo: primarna funkcija standardizacije nastavnčkih kompetencija jeste da obezbedi mogućnost merenja kompetencija nastavnika i da omogući da se na temelju dobijenih mera osmisli plan akcije za dalje razvijanje i unapređivanje kompetencija nastavnika.

Nastavničku profesiju moguće je, međutim, razumeti i na drugačiji način. Jedan od vodećih savremenih teoretičara obrazovanja, Džon Eliot (profesor na Ist Anglija univerzitetu), u definisanju nastavnčkih kompetencija pošao je od stava da u osnovi procesa vaspitanja i obrazovanja i profesionalne delatnosti nastavnika stoje izvesne vrednosti. Obrazovanje je praktično/etičko nastojanje, a ne vid instrumentalne akcije; kvalitet ishoda obrazovanja pre svega zavisi od (obrazovnog) kvaliteta transakcija između nastavnika i učenika, a one se ne mogu svesti na meru instrumentalne efikasnosti. Zato je kompetentan nastavnik onaj koji je sposoban da prepozna obrazovne vrednosti u transakcijama sa učenicima.

Pretpostavimo sada da se u načelu slažete sa Eliotovim konceptom. Tada pred Vama nije pitanje kako da dođete do valjanih standarda kompetencija nastavnika, već pitanje da li su oni uopšte potrebni. To ne znači da smatrate da se o nastavničkoj profesiji ne može govoriti jezikom kompetencija, već pre svedoči da imate jedno drugačije razumevanje profesionalne delatnosti nastavnika i njegovih kompetencija. Da pojasnimo: smatrate da je za razumevanje nastavničke profesije ključna etička, socijalna dimenzija (koja je u osnovi vaspitno-obrazovne delatnosti); polazite od stava da su obrazovanje i nastava visoko „kontekstualizovani“ i da konkretne akcije i izbori nastavnika zavise od njegove slobode i umeća da odlučuje o važnim aspektima svog delovanja (na primer, o nastavnim sadržajima i metodama, izboru udžbenika...). Dakle, smatrate da se kompetencije nastavnika mogu najpre opisati kao sposobnost nastavnika da odgovorno donosi autonomne odluke u konkretnom kontekstu, poštujući etički kodeks profesije (bilo da je on ekspliciran kao poseban dokument ili ne), a ne preko upoređivanja sa zadatom listom opazljivih i merljivih veština, često tehničke prirode.

Dva pristupa koja smo kratko predstavili karakteristična su i za međunarodnu i za našu pedagošku i andragošku scenu. Do sada se dijalog između njih odvijao u naučnoj literaturi. Javna rasprava koju je u vezi s dokumentom „Standard znanja, veština i vrednosnih stavova (kompetencije) za profesiju nastavnika – nacrt“ pokrenuo Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja prilika je da se ovaj dijalog nastavi. Istovremno, ova je rasprava prilika da se aktualizuju dileme o kojima treba razgovarati pre izrade standarda kompetencija. Reč je o sledećim dilemama: 1) Da li standardi profesionalnih kompetencija nastavnika mogu da pomognu u podizanju kvaliteta obrazovanja i da li su nam standardi nastavnčkih kompetencija uopšte potrebni; 2) Od koje koncepcije obrazovanja i vaspitanja treba da pođemo i kako da o tome donesemo odluku; 3) Ako želimo da razvijemo

listu nastavničkih kompetencija, ko i na koji način može najviše da doprinese u realizaciji tog zadatka i 4) Koja je procedura za to najbolja. Tek kada se složimo oko odgovora na navedena pitanja, čekaju nas problemi izbora kompetencija, njihovog formulisanja i standardizacije.

Odlučivanje o tome da li je potrebno izraditi listu standarda, kao i sam proces izdvajanja ključnih kompetencija i njihovog formulisanja kao standarda, zahteva razumevanje problema vaspitanja i obrazovanja generalno i obrazovanja različitih grupa i pojedinaca, poznavanje različitih koncepcija obrazovanja, rada škole kao institucije i drugih institucija i organizacija u oblasti obrazovanja, koncepcijskih okvira obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Naš stav o tome da li su nam potrebni nacionalni standardi zavisi od našeg pristupa nastavničkoj profesiji i profesionalnom razvoju nastavnika, a izbor ovoga pristupa u vezi je sa načinom na koji razumemo: 1. ulogu vaspitanja i obrazovanja u savremenom društvu (na primer, sa pozicija teorije menadžmenta kvaliteta, obrazovanje je usluga, a sa pozicija ekonomije – investicija ili rashod), 2. procese učenja, obrazovanja i vaspitanja, 3. društvene (i prosvetne) promene i put do njih (Fulan, 2005) i vrednosna opredeljenja koja stoje u osnovi različitih pedagoških teorija (Smyth, 1995).

Stručnjak koji bi radio na izradi ovakvih standarda morao bi dobro da poznaje naučnoistraživačku i stručnu literaturu značajnu za oblast obrazovanja, vaspitanja i nastavničku profesiju, kao i relevantna međunarodna dokumenta iz ove oblasti. Morao bi, takođe, da vlada odgovarajućim metodološkim postupcima koji se mogu koristiti u procesu izdvajanja najvažnijih kompetencija nastavnika i postupkom odlučivanja o tome da li ih i kako formulisati kao standarde. Ako se složimo sa ovim, moramo da konstatujemo da ne bi smelo da se dogodi da u radnoj grupi koja radi na izradi nacrt standarda ne budu predstavnici najrelevantnijih naučnoistraživačkih institucija u ovom polju. Odgovarajući izbor onih koji rade na razvijanju standarda kompetencija nastavnika smanjio bi mogućnost nevažavanja relevantne literature, povećao bi šansu da se u razradi standarda pođe od odgovarajućih dokumenata koji svedoče o savremenoj evropskoj praksi, učinio da se standardi razvijaju kroz metodologiju koja je relevantna za pedagoško-andragošku oblast istraživanja i da se uvažavaju rezultati istraživanja prakse u onoj sredini za koju se razvijaju standardi. Kada je reč o procesu izrade dokumenta „Standard znanja, veština i vrednosnih stavova – kompetencije za profesiju nastavnika – nacrt“, može se zapaziti da su zanemarena gledišta vodećih autora u oblasti obrazovanja nastavnika (u popisu korišćene literature nema radova Donalda Šona, Džona Eliota, Fridriha Brubehera...), da nisu korišćeni relevantni evropski dokumenti (kakvi su *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* – European commission, 2005 i *Recommendation Of*

The European Parliament And Of The Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, 2008), niti rezultati istraživanja mišljenja nastavnika o kompetencijama (iako se navodi da se pošlo od dosadašnjih iskustava i istraživanja u Republici Srbiji, kao i regionalnih i međunarodnih istraživanja, popis literature koji je dat ne ukazuje na to). Pomenimo i to da bi dobro poznavanje relevantne literature i dokumenata obezbedilo da se u radu na izradi standarda kompetencija nastavnika pođe, na primer, od uporednog pregleda i analize nacionalnih standarda za nastavnike u evropskim zemljama (umesto konsultovanja nacionalnih standarda Aljaske i Nju Džerzija), kao i činjenicu da dobrim poznavacima ove problematike ne bi izmakla informacija da neke od zemalja čiji učenici postižu najbolje rezultate na međunarodnim testiranjima (na primer, Finska, a od zemalja nekadašnje SFRJ – Slovenija) nemaju listu standardizovanih kompetencija nastavnika.

Ukoliko odlučimo da su nam standardi nastavničkih kompetencija potrebni, morali bismo, ipak, da ispoštujemo najvažnija i najkrupnija saznanja o samim standardima i o nastavničkoj profesiji. Iz toga, između ostalog, proističe neophodnost pažljivog izbora najbolje metodologije razvijanja standarda kompetencija nastavnika. Kako je već pomenuto, ova procedura trebalo bi da predvidi da se uči iz iskustava drugih zemalja koje imaju slične standarde i čiji su rezultati prosvetne politike i teorijska polazišta takvi da želimo da im se približimo. Međutim, postupak izrade nacionalnih standarda ne može da se svede na „prepisivanje gotovih rešenja“ drugih zemalja. Neophodna je takva metodologija koja bi obezbedila problematizovanje i preispitivanje potencijalnih standarda, ali i polazišta za njihovo razvijanje, koja proističu iz različitih teorijskih pristupa, kao i raznovrsnih potreba i perspektiva aktera i zainteresovanih za nastavničku profesiju, a pre svega samih nastavnika. Ukoliko se u izradi standarda nastavničkih kompetencija ne obezbedi ključno mesto za nastavnike („sa terena“), onda nisu obezbedene minimalne pretpostavke za autonoman položaj profesije (koja je već dovedena u pitanje samom standardizacijom kompetencija), a mala je i verovatnoća da će se doći do konsenzusa oko standarda. Podsetimo, bez konsenzusa nema ni nacionalnih standarda. Neuključenost svih koji su zainteresovani za aktivnosti nastavnika i zanemarivanje mišljenja samih nastavnika u procesu izrade standarda mogu samo da dovedu do otpora prema standardima ili da učine da oni budu irelevantni za praksu rada nastavnika. Učešće malog broja nastavnika u grupi koja izrađuje standarde i naknadno uključivanje nekih nastavnika u javnu raspravu ne može da obezbedi stvarno učešće nastavnika u odlučivanju o standardima svoje profesije (posebno ne u okolnostima u kojima je javna rasprava organizovana s ciljem doterivanja pojedinih formulacija i bez prava zainteresovanih da preispituju polazišta i strukturu kompetencija).

Naša je namera bila da se u ovom tekstu bavimo, pre svega, načelnim pitanjima koja prethode odluci o izradi standardizovanih kompetencija i dilemama u vezi sa procedurama dolaženja do standarda, za šta je dokument „Standardi kompetencija...“ bio samo povod. Zato ćemo navesti samo nekoliko primera iz *Nacrta standarda* koje vidimo kao posledicu situacije u kojoj se odlukama o prosvetnoj politici i izradi standarda kompetencija nije prišlo dovoljno sistematično i ozbiljno:

- Kada je reč o pristupu vaspitanju, obrazovanju, nastavničkoj profesiji, obrazovanju i profesionalnom razvoju nastavnika na kom se dokument zasniva, njegova analiza pokazuje da je reč o tzv. procesnom pristupu menadžmentu kvaliteta. Zato je u predloženim standardima obrazovanja redukovano na uslužnu delatnost, nastavnici na one koji pružaju usluge, a učenici, roditelji i drugi socijalni partneri svedeni su na korisnike usluga i klijente. Redukovanje obrazovanja na uslužnu delatnost ima za posledicu da se prenebregava pitanje jezika kao medija u kome se vaspitavamo i obrazujemo, ali i da je obrazovanje dobilo karakteristike kao što su „nepredvidivost“, „nemogućnost stvaranja zaliha“ i „mešovitost i različitost“. Naglašavamo da u naučnoj i stručnoj literaturi dominiraju pristupi u kojima se nastavnička profesija definiše pre svega preko uloga i aktivnosti koje nastavnik realizuje, a koje su karakteristične, posebne i specifične za nastavničku profesiju i po kojima se ona razlikuje od drugih profesija. Na taj način se obezbeđuje da se 1) objasne i obrazlože specifičnosti nastavničke profesije čak i u onim aspektima u kojima ima dodirne tačke sa drugim profesijama, 2) nastavničkoj profesiji pristupi u kontekstu škole i zajednice – u kojima nastavnik ostvaruje svoju profesionalnu delatnost i 3) razvije kako naučni teorijski okvir, tako i profesionalna zajednica nastavnika koji se međusobno razumeju, razmenjuju ideje i primere dobre prakse i dr.
- Nacionalni standardi kompetencija nastavnika, između ostalog, treba da posluže kao okvir za zasnivanje programa profesionalnog obrazovanja nastavnika u odgovarajućim institucijama i programa njihovog stručnog usavršavanja. Analize aktuelnih programa obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika svedoče o postojanju različitih pristupa. Konceptije koje su dominantno uticale na reforme sistema obrazovanja nastavnika u poslednjoj deceniji jesu teorija obrazovanja nastavnika-istraživača, koncept reflektivnog praktičara i teorija razvoja profesionalnog identiteta. U osnovi prvog koncepta nalazi se stanovi-

šte da se profesionalizacija nastavničkog poziva, a time i profesionalna kompetentnost nastavnika, može postići kroz uključivanje praktičara u promišljanje i istraživanje obrazovanja. U osnovi drugog i trećeg koncepta stoji zahtev da se profesionalni razvoj nastavnika sagleda u kontekstu celoživotnog obrazovanja, čime koncept profesionalnih kompetencija ustupa mesto konceptu razvoja profesionalnog identiteta. Navedeni pristupi podrazumevaju da ovladavanje nastavničkom profesijom predstavlja kontinuiran proces koji se ne završava inicijalnim profesionalnim obrazovanjem. Međutim, u *Nacrtu standarda* se o stručnom usavršavanju nastavnika govori kao o aktivnosti koja je odvojena od ostalih aktivnosti nastavnika – ono je shvaćeno kao „podizanje kompetencija do željenog/potrebnog nivoa i/ili njihovo dalje razvijanje“, što je u suprotnosti sa koncepcijom celoživotnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja. Navedeno razumevanje usavršavanja nastavnika, pored pitanja gde je lociran, na koji način je određen i od koga je propisan željeni, odnosno potrebni nivo razvijenosti kompetencija, stvara utisak da je reč o procesu koji ima svoju dovršenost i da, čim se željeni/potrebni nivo dostigne, prestaje potreba za daljim razvijanjem kompetencija.

- Kao jedan od ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja u našoj zemlji u *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009) navodi se: „osposobljavanje za rad, dalje obrazovanje i samostalno učenje, u skladu sa načelima stalnog usavršavanja i načelima doživotnog učenja“ (član 3). Ali, kompetencije nastavnika i njihova dalja operacionalizacija u *Nacrtu standarda* ne pružaju podršku ostvarivanju navedenog cilja. U ovom dokumentu se ni na jednom mestu ne navode kompetencije nastavnika potrebne da bi učenike osposobljavali za samostalno učenje, što predstavlja neophodnu pretpostavku učenja tokom čitavog života. Na ovaj način se, u suštini, poriče uloga nastavnika u ostvarivanju koncepcije celoživotnog obrazovanja.
- Nije jasno na kojoj se koncepciji obrazovanja zasniva dokument, što za posledicu ima nekonsistentnost u definisanju uloga i aktivnosti nastavnika.
- Nisu jasni kriterijumi izbora pojedinih kompetencija kao nosećih, niti kriterijumi klasifikovanja kompetencija i njihove operacionalizacije. Na primer, za prvu kompetenciju se kaže da je proistekla iz rada nastavnika

- u nastavi, ali se u njoj navode opisi uloga i aktivnosti nastavnika koje se samo indirektno odnose na nastavu (u opisu ove kompetencije navodi se da ona uključuje odnos nastavnika prema sistemu obrazovanja i vaspitanja, poznavanje i primena gramatike i pravopisa srpskog jezika, poznavanje pravila lepog ponašanja i dr.).
- Postoji „preklapanje“ u opisima pojedinih kompetencija. Tako se, na primer, *planiranje* nastave kao aktivnost pojavljuje u prvoj kompetenciji (nastavnik „poznaje nastavni plan razreda i program predmeta koji predaje...“), drugoj (nastavnik „ume da izrađuje globalni i operativni plan rada za svoj predmet...“) i trećoj kompetenciji (nastavnik „razume i koristi informacione tehnologije u planiranju, realizaciji ... nastavnog rada“); *informatička pismenost i kompetencija* pojavljuju se u prvoj kompetenciji (nastavnik „razume značaj primene novih informacionih tehnologija...“), drugoj (nastavnik „bira tehnologije koje su uzrasno prilagođene učenicima...“), trećoj (nastavnik „razume i koristi informacione tehnologije u planiranju, realizaciji, vrednovanju i inoviranju nastavnog rada“) i četvrtoj kompetenciji (nastavnik „razume značaj informacionih tehnologija i koristi ih u praćenju, merenju i vrednovanju nastavnog rada“). Dodajmo i to da se planiranje, realizacija i evaluacija objašnjavaju kao međusobno nezavisne aktivnosti.
 - Logika standarda nalaže da opisi pojedinačnih kompetencija treba da sadrže elemente od kojih se određena kompetencija sastoji, odnosno indikatore (pokazatelje) razvijenosti elemenata koji ulaze u sastav kompetencija. Na primeru kompetencije V, „Nastavnik se kontinuirano profesionalno usavršava i razvija svoja znanja, veštine, vrednosne stavove i sposobnosti“, sledeći njen opis, pogledaćemo šta ulazi u njen sastav i da li na osnovu opisa koji je dat možemo da „izmerimo“ stepen ispunjenosti standarda.

Za nastavnika koji treba da se kontinuirano profesionalno usavršava u opisu kompetencije V navodi se:

1. „Svestan je značaja doživotnog učenja, kontinuirano se profesionalno usavršava i unapređuje svoj rad“. U okviru ove, veoma uopštene i sveobuhvatne stavke, prisutna su tri nivoa odnosa koji se uspostavlja u profesionalnom usavršavanju: a) postoji svest o njegovom značaju, b) upražnjava se i c) efekti su vidljivi u radu nastavnika.

2. „Prati aktuelna dešavanja i inovacije u obrazovanju“. Praćenje inovacija u obrazovanju predstavlja nizak nivo angažmana za veoma složenu kompetenciju u celini; opisan je na takav način da se teško može izmeriti, ne podrazumeva preispitivanje i razvijanje sopstvene prakse već samo informisanje o aktuelnim dešavanjima i inovacijama, te je na taj način ovom formulacijom stvoren utisak neobaveznosti.
3. „Razvija adekvatne i koherentne lične strategije doživotnog učenja i usavršavanja u oblasti predmeta, nastavničke struke, obrazovne i informacione tehnologije, inkluzije itd.“ Pored naglaska na stvaranju lične strategije ostvarivanja doživotnog učenja, ova stavka sadrži pokušaj izlistavanja oblasti iz kojih nastavnik može da stiče znanja i da razvija veštine, a koje su izdvojene po nejasnom kriterijumu, uz mogućnost dodavanja novih oblasti. Takođe, nastavnik može, na primer, da ima razvijenu strategiju kako da nešto obavi, pa da se opet u većoj meri time ne bavi.
4. „Razmenjuje iskustva sa kolegama radi sticanja znanja, unapređivanja i inoviranja sopstvenog rada“. Kao i praćenje aktuelnih dešavanja, tako i razmenjivanje iskustva sa kolegama deluje veoma neformalno, do prelaska u kategoriju informalnog učenja, naročito ako uvažimo realnost da se teško može pronaći nastavnik koji ne razmenjuje iskustva sa kolegama i na taj način dolazi do određenih znanja, ali je pitanje kakvih saznanja i koliko sistematski.
5. „Unapređuje, inovira i prezentuje nastavne programe u školi i izvan nje, koristeći znanja stečena stručnim usavršavanjem“. Unapređivanje i inoviranje spadaju u efekte usavršavanja o kojima već govori stavka pod brojem 1, dok je prezentovanje programa samo jedan od načina predstavljanja efekata stručnog usavršavanja, te je nejasno zašto se baš ona akcentuje, osim ukoliko nije postojala namera da se spomene ono što su nastavnici u obavezi da čine u okviru stalnog stručnog usavršavanja.

Vidimo da opisi kompetencija i standarda ne čine jednu koherentnu celinu, sa jasno izdvojenim i precizno definisanim elementima, koji se međusobno ne preklapaju. Opis pete kompetencije teško bi mogao da se primeni u oblastima koje se u *Nacrtu* navode: da posluži kao orijentir institucijama poput nastavničkih i nenastavničkih fakulteta radi unapređivanja i vrednovanja studijskih programa; kao orijentir za identifikovanje oblasti razvoja ili posebnih kompetencija

pripravnik i njihovih mentora; kao osnova za planiranje profesionalnog razvoja nastavnika; kao osnova unapređivanja kvaliteta programa stručnog usavršavanja nastavnika i kao pokazatelj kvaliteta rada nastavnika.

Dodajmo i to da predloženi nacrt sadrži rečnik, pri čemu nisu jasni kriteriji izbora termina koji su definisani (nejasno je zašto su definisani pojmovi kao što su *estetsko* i *estetičko*, a nisu definisani pojmovi *jezička kultura*, ili, na primer, *inkluzija*); određenja pojedinih pojmova su uopštena i izvan konteksta nastavničke profesije i vaspitanja i obrazovanja (npr. „interakcija“ se definiše kao uzajamno delovanje, a „korelacija“ kao uzajamni odnos); određenja nekih pojmova nisu u skladu sa savremenim saznanjima (npr. poistovećivanje *evaluacije* i *procenjivanja*); definisani su pojmovi kao što su učenik, nastavnik, učenje i nastava, čije je značenje poznato potencijalnim korisnicima i čitaocima standarda...

Na kraju konstatujemo da navedeni primeri i prethodna rasprava o problemima standardizacije ukazuju na isti zaključak: ukoliko nam je namera da dođemo do dovoljno pregledne, obuhvatne i funkcionalne liste kompetencija nastavnika koje ćemo smatrati standardima i ukoliko želimo da obezbedimo bolje obrazovanje za naše učenike, nije dobro da kopiramo modele menadžmenta koji su primarno nastali u cilju da se obezbedi efikasnost u proizvodnji, niti je dovoljno da brinemo jedino o formulacijama pojedinih standarda. Umesto toga, neophodno je da se ovaj posao zasnjuje na razmatranju, razjašnjavanju i razumevanju celokupnog procesa vaspitanja i obrazovanja i specifičnosti profesionalizma nastavnika u savremenom društvu.

Reference

- DERIDA, Ž. (2002). *Kosmopolitike*. Beograd: Stubovi kulture.
- ELIOT, DŽ. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija: da li je moguć srećan brak. *Pedagogija*, Vol. 61, br. 4, 431-441.
- FULAN, M. (2005). *Sile Promene*, Beograd: Dereta.
- SAHA, J. L. AND DWORSKIN, A. G. (2009): *International Handbook of research on Teachers and Teaching*. Springer.
- SMYTH, J., ED. (1995). *Critical Discourses on Teacher Development*, London.
- PEJATOVIĆ, A. (2010). Professional Development of Teachers in Serbia. In *Quality Education For All Through Improving Teacher Training* (Sub-regional Conference of countries from South East Europe). Sofia: UNESCO, St Kliment Ohridski Sofia University, Department of Information and In-service Training of Teachers, 9 str.
- RADULOVIĆ, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. U Š. Alibabić, A. Pejatović (u red.): *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Beograd: IPA, 383-393.

- STANDARD ZNANJA, VEŠTINA I VREDNOSNIH STAVOVA /KOMPETENCIJA/ ZA PROFESIJU NASTAVNIKA – NACRT. (2010). <http://www.zavod.edu.rs/docs/javnarasprava/nacrt-Standarda-kompetencije.pdf>. Pristupljeno 04.03.2010.
- VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2007, Vol. 39, br. 2, 243-258.
- ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA (2009). Prosvetni glasnik. Beograd, specijalni broj.

Lidija Radulović
Aleksandra Pejatović
Nataša Vujisić-Živković