

Nastavničke kompetencije za obezbeđivanje kvaliteta rada škole

Milenko Kundačina, Jelena Stamatović

SAŽETAK: Zadatak svake zemlje koja želi kvalitetno obrazovanje mora da unapređuje obrazovnu politiku usm na oblast obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Analizirajući različita istraživanja i razmatranja u prethodne dve decenije u evropskom okruženju, moglo se uočiti da se najviše ističe uloga, položaj i kompetencije nastavnika u savremenoj školi. Takođe važno pitanje se odnosilo i na kvalitet obrazovnih institucija, uslova, nastave, kao i uloge budućih nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, kao i na standarde koji se pred njih postavljaju u svim oblastima rada. U radu se takođe razmatra pitanje obezbeđivanja kvaliteta rada škole i mesto i uloga nastavnika u tim procesima. Unapređenje kvaliteta rada škole je dinamičan proces, otvoren i usmeren ka maksimumu kojem se uvek teži. Nastavnici kao nosioci ovih procesa imaju veliku ulogu i odgovornost, jer se naglašava da poboljšanje kvaliteta, prvenstveno zavisi od izbora, obrazovanja, društvenog statusa i permanentnog razvoja nastavnika koji moraju posedovati odgovarajuća znanja, veštine, lične osobine, profesionalnu perspektivu i motivaciju. Imajući to u vidu u radu se razmatraju konkretni uslovi i okolnosti koji predstavljaju osnovu za razvoj različitih kompetencija nastavnika koje doprinose obezbeđivanju kvaliteta rada škole.

Ključne riječi: *nastavnik, kompetencije, kvalitet rada škole*

Teaching Competences for Ensuring the Quality of School

ABSTRACT: The task of each country that wants quality education has to improve educational policy directed to the field of education and professional development of teachers. Analyzing the various researches and discussions in the past two decades in the European environment, it could be seen that the most notable role, position and competences of teachers in modern school. Also important question related to the quality of educational institutions, conditions, education, and the role of future teachers in the educational process, and the standards that have been placed in all areas of work. The paper also discusses the issue of ensuring the quality of the school and the place and role of teachers in these processes. Improving the quality of school is a dynamic process that is open and aimed at maximum which is always strive. Teachers as carriers of these processes have a major role and responsibility, because it emphasizes that improving quality depends primarily on the selection, education, social status and permanent development of teachers must possess the appropriate knowledge, skills, personal characteristics, professional perspective and motivation. With this in mind, the paper discusses the specific conditions and circumstances which are the basis for development of teacher competencies that contribute to ensuring the quality of school.

Keywords: *teacher, competences, quality of school*

KVALITET OBRAZOVANJA I RADA ŠKOLE

Kvalitet i kontinuiranost u obrazovanju predstavlja neophodnost vremena u kojem živimo. Promene koje su posledica razvoja nauke, tehnike i društvenog razvoja, a koje se reflektuju na obrazovanje teško mogu biti implementirane u praksu bez nastavnika koji su nosioci promena u kvalitetu obrazovaja. U nekoliko poslednjih decenija u Evropi, a i u svetu naročita se pažnja poklanja i ozbiljno se istražuje i raspravlja o kvalitetu obrazovanja. U oblasti obrazovanja kvalitet ima različite dimanzije, kao i različite pristupe i određenja. Pristupi se razlikuju u odnosu na to da li se razmatra kvalitet u obrzovanju, kvalitet škole, kvalitet nastave ili kvalitet rada nastavnika. Različiti pristupi kvalitetu posledica su različitog shvatanja kvaliteta obrazovanja. Pristupi koji se mogu sresti u raspravama i određenjima usmereni su na kvalitet kao izvrsnost, kvalitet kao ostvaivanje svrhe, ostvarivanje opštih

standarda i očekivanih ishoda obrazovanja i kvalitet kao trajni razvoj, kao unapređenje koje traje.

Pristup kvalitetu kao dinamičnom i razvojnom procesu određuje njegov smer i sadržaj. Isticanje promena i stalna težnja za dostizanjem standarda i normi utvrđuje taj proces. Dinamičnost u kvalitetu Bezinović (2010) vidi kroz kontekst obrazovnog modela, vrstu obrazovanja i okruženje u kojem se sprovodi i na misiju ustanove i njene ciljeve, kao i na specifične standarde datog sistema i ustanove (str. 23).

Savremeni pristupi istraživanja kvaliteta i efektivnosti škola ukazuju da školu treba posmatrati kao složen sistem koji deluje na više nivoa, od društvenog konteksta, preko organa upravljanja, nivoa cele škole kao institucije, stručnih organa, razreda, odeljenja, zaposlenih u školi, učenika i njihovih međusobnih odnosa koji se zasnivaju na dinamičkom funkcionisanju

i usmereni su na ishode obrazovanja. Često se karakter efektivnosti škole vezuje za kvalitet i odnosi se na stupanj u kome škola ostvaruje svoje ciljeve i opravdava svrhu svoga postojanja. Veliki je broj različitih faktora koji doprinose kvalitetnom funkcionisanju škole, a dominantni su sledeći: profesionalno, visokostručno rukovođenje, zajednička usaglašenost vizije i ciljeva, povoljno okruženje za učenje, usmerenost na učenje i podučavanje, visoka očekivanja, podsticanje i motivacija, praćenje napredovanja, škola kao organizacija koja uči i partnerstvo škole i porodice (Bezinović, 2010).

Da bi se u školi postigao kvalitet na nivou poželjnih rezultata i ishoda, neophodno je zadovoljenje visokih standarda ulaza, odnosno *inputa*, što u većini čine resursi škole, uslovi rada, kurikulum, atmosfera i klima u školi. Takođe je važno zadovoljiti standarde učenja i podučavanja. Za kvalitet škole važno je da postoje definisani i utvrđeni standardi. To će pomoći školama da uvide potrebu za konkretnim procesima na koje treba da usmere pažnju i rad, šta je to što treba da ostvare da bi dostigli postavljene kriterijume. Prema tome standardi imaju funkciju usmeravanja za rad i delovanje.

Unapređivanje i osiguranje kvaliteta najbolje se postiže podsticanjem i razvojem kulture kvaliteta u školama. Kultura kvaliteta usmerena je na učesnike vaspitno-obrazovnog procesa u školi i objektivno razvijanje težnje za unapređivanjem rada. To podrazumeva negovanje zajedničkog stava da je kvalitet obrazovanja temeljna vrednost i ujedno odgovornost svih učesnika (Stamatović, 2015).

Zahtev za osiguranje kvaliteta najčešće se navodi kao prioritet u mnogim razvijenim zemljama, a iskustvo tih zemalja jasno je određeno stavom da je kvalitetno vrednovanje važan uslov razvoja kvalitetnog obrazovanja. Značaj je istaknut i kroz podatak da je kvalitet vrednovanja i praćenja jedan od šesnaest indikatora kvaliteta obrazovanja u Evropskoj uniji (Đermanov, 2005). Vrednovanje je veoma kompleksan proces i usmeren je na istraživanje vaspitno-obrazovnog rada. Podrazumeva praćenje, prikupljanje informacija o vrednovanim pojavama, njihovu analizu, procenu i interpretaciju o stepenu ostvarenja predviđenih zadataka u odnosu na određene kriterijume. Ono što prati proces vrednovanja usmereno je na razvojnost i unapređivanje. Savremeni pristupi vrednovanje shvataju ovaj proces kao sistem vrednovanja ukupne delatnosti škole kao vaspitno-obrazovne institucije. U drugoj polovini prošlog veka bilo je pokušaja da se organizuju različiti modeli samovrednovanja škola, a većina njih se zasnivala na početnoj ideji da unapređenje kvaliteta najpre „dolazi iznutra“, a nije nešto što se nameće spolja. U odnosu na to ko inicira sprovođenje vrednovanje škola i koristi rezultate može se govoriti o spoljašnjem (eksternom) i unutrašnjem vrednovanju (samovrednovanje). Primena samovrednovanja škola predstavlja krajnju demonstraciju samoodgovornosti, naročito ako su u proces uključeni svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa i ako samovrednovanje postane deo svakodnevnih aktivnosti škole, a rezultati osnova za planiranje budućeg razvoja. U tom slučaju odgovornost je na nastavnicima koji su tu na svom radnom mestu (Stoll i Fink, 2000, str. 227). Učenje nastavnika u toku rada kroz praćenje, analizu i ocenjivanje svog rada

mnogo je efektivnije ako je nastavnik motivisan za to i ako sam hoće i može analizirati i utvrđivati kako da u budućim, sličnim situacijama postupa bolje. Učenje iz vlastitog iskustva povećava odgovornost za svoj rad i njegovu uspešnost. Analizirajući neka shvatanja profesionalnog razvoja u poslednje dve decenije, može se uvideti da dominiraju ona koja naglašavaju da odgovornost za nastavnikov profesionalni razvoj treba poveriti samim nastavnicima i da je bitna motivacija nastavnika za razvoj date mogućnosti, kao i povećana svesnost nastavnika o tome šta radi, kako to radi i na koji način može svoj rad da unapredi (Bjekić, 1 Fullan, 2001; Marinković, 2010; Skok, 2000; i drugi).

KOMPETENCIJ ENASTAVNIKA ZA OBEZBEĐENJE KVALITETA RADA ŠKOLE

Proširenje profesionalnih kompetencija nastavnika je direktno vezano za kvalitet rada. Glaser ističe da put od kompetencija do kvaliteta započinje samovrednovanjem (self-evaluation, S), što dovodi do poboljšanja (improve, I), koje ponavljanjem dovodi do kvaliteta (repeat, R) i naziva ga modelom „usporednog vrednovanja“. Ovaj model objašnjava proces koji ima sledeće faze: pokazati šta se čini, objasniti onima koje zanima kako se postiže to što se radi, nakon toga se samovrednuje rad da bi se poboljšao, unapređenje rada i ponavljanje procenjivanja i ispravki dok se ne zaključi da se više ništa ne može poboljšati, da je dostignut kvalitet (Glasser, 1999).

Razmatranje o kompetentnosti nastavnika najčešće se vezuje za znanja, veštine i sposobnosti neophodne za odgovoran rad. Ako se pođe od toga da profesija nastavnika podrazumeva veoma složene uloge i područja delovanja, mnogi autori su isticali višedimenzionalnost nastavničkih kompetencija. Kompetencija se takođe određuje kao nadležnost, delokrug, ovlašćenje neke ustanove ili osobe, merodavnost: oblast u kome neka osoba poseduje znanja i iskustva (Lasić, 2015). Složenost kompetencija se uočava i kroz sledeće aspekte: sposobnost, znanje, umešje, stav prema nečemu, kao i osobine ličnosti. Manifestovanje se vezuje za način ponašanja koji se može opažati, pa i meriti, odnosno da se kompetentnost manifestuje kroz razvijeni sistem znanja, veština i sposobnosti, motivacionih dispozicija funkcionalnih u ostvarivanju ciljeva nastavnog rada i postizanju visoke efikasnosti (Andevski, 2006; Marinković, Bjekić i Zlatić, 2008). Jasno je da su nastavniku neophodna odgovarajuća znanja, sposobnosti i veštine za vaspitno-obrazovni rad. Pored stručnih znanja, tj. Znanja u užem smislu, potrebna su znanja iz oblasti pedagogije, psihologije, didaktičko-metodička znanja koja omogućavaju nastavniku pripremu i kreiranje aktivnosti u okviru nastavnog procesa. Pedagoške kompetencije nastavnika podrazumevaju širi i užu dijapazon znanja, veština i sposobnosti. Lasić (2015) navodi tri vrste nastavničkih kompetencija: predmetnu kompetenciju, pedagoško-didaktičko-metodičku kompetenciju (znanja i veštine posredovanja naučnih saznanja u nastavi) i psihološku kompetenciju (osobine ličnosti nastavnika) (str. 102).

Mnogi evropski dokumenti odeduju profesionalne kompetencije nastavnika usmeravajući ih u opštije ili konkretnije kategorije, gde se nekima daje prioritet i poseban značaj. Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika izdvajaju tri

oblasti kompetencija: da rade sa informacijama, tehnologijom i znanjem, da rade sa ljudima (učenici, kolege, roditelji, saradnici...) i da rade sa društvom i u društvu (European Commission, 2004).

Kvalitet rada škole i rada nastavnika podrazumeva stalno praćenje, analiziranje svih segmenata rada, procenjivanje, konstruktivno menjanje prakse i stalno unapređivanje. Procesi vrednovanja i samovrednovanja su načini obezbeđivanja kvaliteta. Imajući to u vidu, otvara se pitanje uloge i odgovornosti nastavnika u tim procesima. Poboljšanje kvaliteta škole prvenstveno zavisi od izbora, obrazovanja, društvenog statusa i permanentnog razvoja nastavnika koji moraju posedovati odgovarajuća znanja, veštine, lične osobine, profesionalnu perspektivu i motivaciju.

U mnogim pristupima nastavničkim kompetencijama, kompetentnost se sagledava kroz evaluativnu prirodu i procesualnost, što podrazumeva stalno menjanje, nadograđivanje i usavršavanje znanja, veština i sposobnosti nastavnika za profesionalni rad (Marinković, 2010). Potreba za promenama i usavršavanjem nastavnika proizilazi iz njihovog kontinuiranog praćenja, analiziranja i procene sopstvenog rada i rada škole, da bi se utvrdilo u kom pravcu i koji je segment u okviru profesionalnog delovanja potrebno unapređivati.

Procesi vrednovanja i samovrednovanja kao osnova obezbeđivanja kvaliteta rada škole a čiji su nosioci zaposleni u školi, prvenstveno nastavnici, podrazumevaju da je za njihovo sprovođenje neophodno da nastavnici poseduju pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja. Ova znanja omogućavaju da se sagleda i razume priroda procesa učenja i sve okolnosti koja na taj proces utiču, kako bi se mogao bolje pratiti i procenjivati u skladu sa postavljenim ciljevima i ishodima učenja. Takođe ova znanja pomažu nastavnicima da objektivnije uvidi slabe strane, otkrije i razjasni nejasnoće u svom radu, kao i da prepoznaju potencijale za poboljšanje onoga što je dijagnostifikovano kao problem ili nedostatak. Da bi nastavnik mogao odgovorno da donosi odluke o promenama i prati njihove efekte, mora poznavati zakonitosti i principe vaspitno-obrazovnog procesa, potrebe i mogućnosti učenika sa kojima radi, kao i potencijale sredine ili škole u kojoj se proces realizuje. Nastavnik mora biti spreman za široku samoanalizu nastavnih situacija, konkretnije, poznavanje ciljeva učenja, kao i sagledavanje učenika kao individua sa svim osobenostima i potencijalima i da planira strategije rada (Skok, 2000).

Savremena shvatanja odnosa prema nastavniku sve više akcenat stavljaju na njegovu sposobnost da samostalno usmerava svoj profesionalni put i kritički preispituje sve segmente svog profesionalnog delovanja u cilju stalnog unapređivanja. Od nastavnika se traži da bude praktičar i teoretičar prakse. Refleksivni pristup sopstvenoj praksi važan je preduslov saznanja o tome šta nastavnik zaista radi, šta zna i u čemu bi trebalo još da napreduje, šta da unapređuje i na ličnom planu i na planu odnosa koje uspostavlja u vaspitno-obrazovnom radu (Nevo, 2001). Nastavnik kao refleksivni praktičar ne primenjuje gotova saznanja usvojena kao svojevrzne tehnike, već misli na svoj rad, istražuje svoju praksu, uviđa i definiše probleme prakse u konkretnom kontekstu,

dovodi ih u vezu sa dosadašnjim znanjima, dalje sprovodi aktivnosti i deluje, pokušavajući svoj rad da prilagodi novim situacijama, učenicima sa kojima radi, kao i svojim novim saznanjima i nastavlja da ispituje svoje delovanje.

Ostvarivanje saradničkih odnosa i neizbežnog timskog rada u procesu samovrednovanja rada škole predpostavlja ovladanost veštinama komunikacije, ali i svi procesi i odnosi u vaspitno-obrazovnom radu podrazumevaju interakciju i komunikaciju svih onih koji u njemu učestvuju (Stojanović, 2008, str. 64). Zbog toga je potrebno razvijati komunikativne kompetencije nastavnika.

Sposobnost samokontrole i samoodgovornosti omogućavaju nastavnicima da objektivnije i sistematičnije pristupa praćenju, analici i procenjivanju procesa i efekata svoga rada. Sposobnost neposredne analize i vrednovanje svoje pedagoške akcije, planiranje promena i praćenje efekata uvedenih novina menja i usavršava praksu nastavnika (Živković, 2000, str. 23). Za to je potrebno da nastavnici proširuju i metakognitivne sposobnosti. Ove sposobnosti se odnose na one funkcije koje regulišu i kontrolišu ponašanje u toku rešavanja problema, odnosno znanje pojedinca o njegovim saznavnim izvorima, o zahtevima zadatog, kao i o strategijama neophodnim za uspešno izvođenje planiranog (Gojkov, 1995, str. 231).

Metakognitivne sposobnosti nastavnika ogledaju se u postupcima preispitivanja i promišljanja i stalno postavljanje pitanja samom sebi kao lična kontrola saznavnih procesa. Takođe, pomažu nastavnicima u praćenju i preispitivanju aktivnosti koje dovode do ostvarivanja ciljeva i promišljanje o mogućim postupcima i rešenjima vaspitno-obrazovnog procesa koji vode unapređenju.

Spremnost da kritički pristupaju svome radu podrazumeva da nastavnici poseduju razvijenu kulturu kvaliteta. To se odnosi na stalnu težnju za boljim kvalitetom u radu i profesionalnom pristupu (Stamatović, 2015). Potreba za stalnim unapređivanjem rada i motivacija za profesionalni razvoj je osnova osiguranja kvaliteta rada nastavnika, a time i kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa. Zbog toga je važno da se budući nastavnici pripremaj razvijanje kulture kvaliteta u toku osnovnog profesionalnog obrazovanja, odnosno da se kod studenata razvija sposobnost samokontrole, osveščivanja sopstvenih snaga i slabosti iz lične perspektive, sposobnost planiranja stalnog ličnog napredovanja i razvoja.

Neophodnost istraživanja sopstvene prakse u procesu osiguranja kvaliteta nameće nastavnicima potrebu da razvijaju metodološka znanja, veštine i sposobnosti. Metodološka kultura nije svojstvena samo naučnim radnicima, već i nastavnicima, stručnim saradnicima i drugim stručnjacima koji učestvuju u vaspitno-obrazovnoj delatnosti (Jovanović, 2003, str. 212). Metodološka kompetentnost je sposobnost i stručnost proučavanja i istraživanja neposredne pedagoške stvarnosti – prakse (Kundačina, 2003, str. 221). Neophodnost metodološke kompetencije nastavnika isticali su neki autori, naglašavajući činjenicu da bi nastavnik bio uspešan realizator vaspitno-obrazovnog rada on ga mora znati naučno utemeljiti, a promišljanje sopstvene prakse najbolje će

ostvariti kada je on sam istraživač i time obezbeđuje kvalitet efekata svoje prakse (Mužić, 1999; Potkonjak, 1999). Načini praćenja, prikupljanja podataka i procena vaspitno-obrazovnog rada zahtevaju primenu različitih tehnika i instrumenata, poštovanje određenih zahteva koji se odnose na karakteristike i svrhu primene instrumenata. Menjanje i unapređivanje prakse podrazumeva praćenje naučnih dostignuća i inovacija kroz naučne i stručne radove koje nastavnici moraju čitati i razumeti, naročito oni radovi koji imaju istraživački karakter. U tom smislu oni bi trebalo da donose sudove i da umeju da procene rezultate do kojih su autori došli, kako bi ih mogli primeniti u praksi. Takođe, primena i preuzimanje gotovih instrumenata u istraživanju nastavnika podrazumeva određivanje karakteristika, a nakon primene obradu i analzu rezultata do kojih se dođe, a značajni su u radu nastavnika.

ZAKLJUČAK

Kvalitetna škola podrazumeva povoljne uslove za učenje, visoka očekivanja, stalno iniciranje i motivaciju za dalje napredovanje, spremnost da kao organizacija uči i razvija se. Kvalite se u školi ne događa, on se mora razvijati i negovati, a kultura kvaliteta je deo atmosfere u školi i osobina onih koji su nosioci i učesnici vaspitno-obrazovnog rada. Uloga nastavnika u razvoju i obezbeđivanju kvaliteta rada škole je višestruka i usmerena na različite aktivnosti od nivoa rada ustanove do individualnog pristupa svakog nastavnika. Načini obezbeđivanja kvaliteta rada škole i nastavnika jesu, između ostalog i procesi vrednovanja i samovrednovanja rada. Obezbeđivanje kvaliteta, čiji su nosioci nastavnici, podrazumeva određene kompetencije.

Kompetencije predstavljaju vrstu znanja koja pomažu da se primeni onaj oblik ponašanja koji će dovesti do odgovarajućih rezultata u konkretnoj situaciji, odnosno znanja o konkretnom problemu, znanje o procedurama kako rešavati problem kao procena kada je vreme za intervenciju (Rajović i Radulović, 2007). Takođe kompetencije podrazumevaju i sposobnosti, veštine i osobine ličnosti. U procesu obezbeđivanja kvaliteta rada škole i rada nastavnika, pokušali smo da klasifikujemo znanja, sposobnosti, veštine i osobine koje određuju kompetencije neophodne za ovaj proces. Prvu grupu kompetencija čine znanja iz onih oblasti koje pomažu nastavnicima da sagledaju, analiziraju, procenjuju i donose odluke o promenama u vaspitno-obrazovnom radu, to su *pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja*. Druga grupa kompetencija se odnosi na sposobnosti i to *interpersonalne* (komunikacijske, socijalna interakcija i saradnja) i *individualne* (sposobnost refleksije, samokontrole, samoodgovornosti i metakognicije). Posebno smo naglasili skup znanja, veština i sposobnosti koje pripadaju oblasti metodologije pedagoških istraživanja, odnosno *metodološke kompetencije*. Imajući u vidu sistem sticanja kompetencija kroz inicijalno obrazovanje nastavnika, profesionalnu praksu tokom školovanja, period uvođenja u posao kroz pripravnički staž i na kraju kroz sistem daljeg obrazovanja i stručnog usavršavanja, kreatori programa svih pomenutih nivoa kao ishode bi trebalo definisati navedene kompetencije i u svom radu razmišljati i

planirati strategije razvoja i podsticanja pomenutih kompetencija.

LITERATURA

- Andevski, M. (2006). Evaluacija i razvoj nastave. U O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji* (str. 87-103). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Đermanov, J. (2005). Inovativne forme evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa u reformanoj školi. U E. Kamenov (ur.), *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije* (str. 57-67). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- European Commission. (2004). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Preuzeto sa http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge-Falmer.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Gojkov, G. (1995). Metakognicija i strategijski transfer u didaktičkim kompetencijama nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 8(3), 171-176.
- Jovanović, B. (2003). Pedagoško mišljenje i metodološka kultura nastavnika. U: K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje učitelja* (str. 201-219). Užice: Učiteljski fakultet.
- Kundačina, M. (2003). Metodološka kompetentnost u profesionalnom razvoju učitelja. U K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje učitelja* (str. 221-236). Užice: Učiteljski fakultet.
- Lasić, K. (2015). Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. *Putokazi*, 3(2), 101-110.
- Marinković, S., Bjekić, D., Zlatić, L. (2008). Evaluacija i samoevaluacija nastavnika-pristupi i postupci. U K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – oblici i modeli* (str. 159-178). Užice: Učiteljski fakultet.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External?, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Potkonjak, N. (1999). *Vaspitanje-škola-pedagogija*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 51(4), 413 - 434.
- Skok, M. (2000). Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast. U *Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne preнове, evaluacijska studija* (str. 4-25). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Stamatović, J. (2015). *Kvalitet i samovrednovanje nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Stojanović, A. (2008). Kompetencije nastavnika u svetlu promena u savremenom obrazovanju. *Inovacije u nastavi*, 21(1), 61–69.

Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti djelotvornost i kvalitet škola)*. Zagreb: Educa.

Živković, P. (2000). Kreativnost i refleksivnost kao faktori usavršavanja profesionalnih kompetencija učitelja. *Učitelj*, 18(69), 132–147.

INFORMACIJE O AUTORIMA

Milenko Kundačina
Sveučilište Hercegovina
e-mail: kundacina.milenko@gmail.com

Jelena Stamatović
Univerzitet u Kragujevcu
Učiteljski fakultet u Užicu
Trg Svetog Save 36, 31000 Užice, Srbija
e-mail: jelena.stamatovic22@gmail.com