

UDK 371.13

Pregledni rad

Primljeno: 16.5.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 8.6.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2025.5>

METODIČKA KOMPETENTNOST NASTAVNIKA

Laura Kalmar¹

Učiteljski Fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu

Apstrakt: U savremenom obrazovnom sistemu, metodička kompetentnost nastavnika predstavlja ključni faktor za unapređenje kvaliteta nastave, ostvarenje obrazovnih ciljeva i podsticanje celovitog razvoja učenika. Značaj metodičke kompetentnosti ogleda se u njenoj ulozi u stvaranju podsticajnog i inkluzivnog obrazovnog okruženja, kao i u njenom uticaju na ishode obrazovanja učenika. Osim izbora i primene metoda, metodička kompetentnost nastavnika doprinosi personalizaciji nastave, koja se danas smatra ključnom komponentom obrazovne prakse. U radu je metodom analize sadržaja definisana metodička kompetentnost nastavnika. Kompetentnost nastavnika sagledavamo kroz konstruktivistički i refleksivni okvir. Cilj rada je ukazivanje na pojam i značaj metodičke kompetentnosti nastavnika u savremenom školstvu u Republici Srbiji. Zadaci istraživanja su: konkretizovanje pojma metodičke kompetentnosti; sačinjavanje teorijskog okvira metodičke kompetentnosti; ukazivanje na karakteristike metodičke kompetentnosti nastavnika. Doprinos ovog teorijskog istraživanja ogleda se u formiranju nove perspektive metodičke kompetentnosti nastavnika. Navedeno je urađeno podelom metodičke kompetencije na četiri kategorije: 1. Sposobnost efikasnog planiranja nastave, 2. Primena nastavnih metoda i strategija, 3. Sposobnost vrednovanja učeničkih postignuća, 4. Refleksivna praksa i profesionalni razvoj. Dodatan doprinos rada ogleda se u ukazivanju na značaj i uticaj (ili povezanost) metodičke kompetentnosti i refleksivne prakse.

Ključne reči: nastavnik, kompetencije, nastava, profesionalni razvoj, refleksija

Uvod

U savremenom obrazovnom kontekstu u Republici Srbiji, metodička kompetentnost nastavnika predstavlja ključan faktor za unapređenje kvaliteta nastave i postizanje pozitivnih ishoda u obrazovnom procesu. Metodička kompetentnost podrazumeva skup znanja, veština i stavova koji omogućavaju nastavnicima planiranje,

¹ laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

realizaciju i vrednovanje nastavnog procesa (Korthagen, 2017). Metodička kompetentnost se odnosi na sposobnost predavača da primeni različite nastavne metode, prilagodi ih kapacitetima učenika, čime se doprinosi stvaranju inkluzivne i podsticajne klime (Shulman, 1987). U današnje vreme uloga nastavnika predmetne i razredne nastave značajno je izmenjena u odnosu na nekadašnju ulogu koju su nastavnici imali. Učenici postaju aktivni učesnici u procesu učenja, dok je uloga nastavnika savetodavna, mentorska. Upravo u ovome se ogleda kompleksnost i izmenjena uloga nastavnika, nastavnik je pored organizatora i koordinator, motivator, evaluator, istraživač i nadasve refleksivni praktičar (Maksimović i Osmanović, 2018).

U kontekstu nastavničke profesije, kompetencije se često klasifikuju kao: 1. pedagoške, 2. didaktičko-metodološke, 3. stručne kompetencije (Terhart, 2003). Metodička kompetentnost, kao deo didaktičko-metodoloških kompetencija, posebno se ističe zbog uticaja na proces planiranja nastave, realizacije nastavnih aktivnosti i evaluacije postignuća učenika. Na osnovu istraživanja koje je sprovedeno u školskom kontekstu, nastavnici koji su metodički kompetentniji koriste savremene nastavne metode, lakše organizuju i realizuju problemsku i projektnu nastavu. Takođe, ovi nastavnici koriste savremene tehnologije za potrebe nastavnog procesa (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Postojeća istraživanja govore u prilog značaju metodičke kompetentnosti nastavnika. U istraživanju autora Vizek Vidović naglašava se da je metodička kompetentnost dinamična kategorija koja se razvija kroz formalno obrazovanje, profesionalni razvoj i praktično iskustvo (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec & Miljković, 2003). Na osnovu istraživanja Darling-Hamonda pokazalo se da nastavnik sa izraženom metodičkom kompetentnošću bolje prepoznaje individualne potrebe učenika i prilagođava nastavni proces, čime uspešnije motiviše i angažuje učenike (Darling-Hammond, 2006). Ovo istraživanje se bavi značajem metodičke kompetentnosti u savremenom obrazovanju, s posebnim fokusom na nastavnike u Republici Srbiji. Naglašava kako je ova kompetentnost ključna za unapređenje kvaliteta nastave, ostvarivanje obrazovnih ciljeva i podsticanje celokupnog razvoja učenika. Rad ističe ulogu metodičke kompetentnosti u stvaranju podsticajnog i inkluzivnog obrazovnog okruženja, kao i njen uticaj na rezultate učenika. Ključna pitanja koja se obrađuju u radu uključuju: pojam i značaj metodičke kompetentnosti za nastavnike, teorijski okvir zasnovan na radu Donalna Šona (Shon, 1987), i četiri ključne kategorije metodičke kompetentnosti nastavnika: efikasno planiranje nastave, primena nastavnih metoda i strategija, sposobnost vrednovanja učenčkih postignuća, i reflektivna praksa i profesionalni razvoj. Rad se takođe fokusira na refleksivnu praksu, tvrdeći da je ona ključna za profesionalni razvoj u obrazovanju. Naučni doprinos rada leži u pružanju novog pogleda na metodičku kompetentnost i naglašavanju njene uloge u unapređenju efikasnosti nastave i angažovanja učenika. Takođe, metodička kompetentnost nastavnika od suštinskog je značaja u inkluzivnom obrazovanju (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Jedan od ključnih aspekata razvoja metodičke kompetentnosti je kontinuirana profesionalna obuka i stručno usavršavanje. Prema istraživanju Timperleja (Timperley, 2008) nastavnicima je neophodna podrška kroz programe stručnog usavršavanja

koji omogućavaju refleksiju o vlastitoj praksi i usvajanje novih metoda i strategija, dok Gaski (Guskey, 2002) ističe da su programi obuka koji su fokusirani na razvoj metodičkih kompetencija ključni u pomaganju nastavnicima da usvoje pristupe zasnovane na dokazima i primene ih u radu sa učenicima.

Uprkos značaju metodičke kompetentnosti, istraživanja ukazuju na to da se nastavnici često suočavaju sa izazovima u njenom razvoju i primeni. Neki od faktora koji mogu ometati razvoj metodičke kompetencije su preopterećenost nastavnim planom i programom, nedostatak resursa i podrške, kao i nedovoljno vremena za refleksiju o praksi (Vizek Vidović et al., 2003). Iz tog razloga, neophodno je obezbediti sistemsku podršku kroz obrazovne politike koje prepoznaju važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja i jačanja metodičke kompetentnosti nastavnika. Smatramo da je potrebno obezbediti sredstva iz budžeta. Da bismo ukazali na važnost i neophodnost teme, u narednom poglavlju ćemo predstaviti odabrana istraživanja koja su se bavila metodičkom kompetentnošću nastavnika.

Cilj našeg rada je da ukaže na pojam i značaj metodičke kompetentnosti nastavnika u savremenom školstvu u Republici Srbiji, na prednosti refleksije i na karakteristike metodički kompetentnih nastavnika.

Pregled ranijih istraživanja

Autorka Lehman (Lehman, 2017) u tekstu “Multicultural Competence: A Literature Review Supporting Focused Training for Preservice Teachers Teaching Diverse Students” je istraživala teme ključne za metodičku kompetentnost nastavnika u kontekstu obrazovanja učenika iz različitih kulturnih sredina. Sa druge strane istraživanje Tobina i Tipeta (Tobin & Tippetta, 2014) pokazalo je kako diferencirana nastava može značajno poboljšati angažman i motivaciju učenika, kao i važnost prilagođavanja nastavnih metoda kako bi se zadovoljile različite potrebe učenika.

Istraživanja Lehman (Lehman, 2017) i Tobina i Tipeta (Tobin & Tippetta, 2014) ukazuju na značaj metodičke prilagodljivosti nastavnika u radu sa raznolikim učenicima. Autorka Lehman (Lehman, 2017) se fokusira na razvoj multikulturalne kompetencije kao ključnog segmenta metodičke osposobljenosti nastavnika, posebno u kontekstu obrazovanja učenika iz različitih kulturnih sredina. S druge strane, Tobin i Tippetta (Tobin & Tippetta, 2014) istražuju efekte diferencirane nastave, naglašavajući njenu ulogu u povećanju angažovanosti i motivacije učenika kroz prilagođavanje nastavnih metoda njihovim individualnim potrebama. Zajednička nit oba istraživanja jeste stav da uspešno poučavanje podrazumeva razvijanje metodičkih kompetencija koje omogućavaju fleksibilan, inkluzivan i odgovoran pristup učenju u heterogenim učionicama, uz neophodnu pripremu i kontinuirano usavršavanje nastavnog kadra.

Lehman (Lehman, 2017) je prepoznala četiri široke teme koje se odnose na multikulturalnu kompetenciju nastavnika: 1) nedostatak prakse, iskustva i kulturne slepocće, 2) nedostatak komunikacijskih veština i kulturnog razumevanja, 3) mentorstvo i saradničku praksu, te 4) veštine za zadovoljenje različitih potreba. Time je želela da uka-

že na ključne aspekte koje bi budući nastavnici trebalo da razvijaju kako bi se uspešno nosili s izazovima koje donosi globalizacija i raznolika populacija učenika u školama. Jedan od glavnih zaključaka teksta je da bi bilo poželjno da obrazovni sistem osigura da učenici steknu veštine i znanja potrebna za postizanje odgovornosti, samostalnog rada. U ovom kontekstu, metodička kompetentnost nastavnika postaje ključna, jer se od njih očekuje da implementiraju strategije koje su prilagođene različitim kulturnim pozadinama učenika. Autorka naglašava da se, imajući u vidu brisanje granica zbog globalizacije, nastavnici i obrazovni radnici moraju suočiti s izazovima koji proizlaze iz multikulturalnosti u učionicama. To možemo primetiti i u Srbiji.

Pojam metodičke kompetentnosti

Metodička kompetencija obuhvata znanja, veštine i stavove koji omogućavaju nastavnicima da planiraju, organizuju, sprovode i evaluiraju nastavni proces na način koji je usmeren ka postizanju optimalnih obrazovnih ishoda (Korthagen, 2017). Metodička kompetentnost nije statična karakteristika, već dinamički proces koji se razvija kroz formalno obrazovanje, kontinuirano profesionalno usavršavanje i refleksiju nastavničke prakse (Shulman, 1987; Vizek Vidović et al., 2003).

Različiti autori (Florian & Black-Hawkins, 2011; Korthagen 2017; Terhart 2003) različito definišu metodičku kompetentnost nastavnika u smislu da svaki od njih ističe određene segmente metodičke kompetentnosti nastavnika. Definicije metodičke kompetentnosti se razlikuju među autorima, ali se najčešće ističu tri osnovne komponente: 1. sposobnost izbora odgovarajućih metoda nastave, 2. prilagođavanje metoda učenicima, 3. vrednovanje ishoda učenja (Terhart, 2003). Kortagen naglašava da metodička kompetentnost uključuje ne samo tehničko znanje o metodama nastave, već i refleksivnu sposobnost nastavnika da preispituje efikasnost primenjenih metoda i prilagođava ih specifičnostima učeničkog konteksta (Korthagen, 2017). Ova sposobnost je posebno značajna u inkluzivnom obrazovanju, gde nastavnik mora da prilagodi metode individualnim potrebama učenika sa različitim sposobnostima i obrazovnim potrebama (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Metodička kompetentnost nastavnika takođe je tesno povezana sa širim konceptom profesionalne kompetentnosti. Prema Darling-Hammond (Darling-Hammond, 2006) profesionalne kompetencije nastavnika obuhvataju znanje o predmetu, pedagoške veštine i metodičku kompetentnost, pri čemu je metodička komponenta ključna za uspešnu primenu savremenih metoda i tehnika nastave, kao što su projektna nastava, problemsko učenje i upotreba digitalnih alata u nastavi.

Kada je reč o razvoju metodičke kompetentnosti, formalno obrazovanje nastavnika igra značajnu ulogu, ali nije dovoljno za trajni razvoj ove kompetencije (Timperley, 2008). Stalno usavršavanje putem programa stručnog usavršavanja omogućava nastavnicima da prate nove trendove u obrazovanju i primenjuju inovativne metode poučavanja u svom radu. Ključni aspekti profesionalnog razvoja nastavnika uključuju učešće u radionicama, stručnim seminarima, mentorstvu i refleksiji vlastite prakse (Guskey, 2002).

Teorije o metodičkoj kompetentnosti

Razumevanje koncepta metodičke kompetentnosti nastavnika zahteva oslanjanje na naučnike koji objašnjavaju razvoj, strukturu i primenu ove kompetentnosti. Metodička kompetentnost se često sagledava kroz šire koncepte pedagoških i didaktičkih kompetencija, pri čemu se naglasak stavlja na sposobnost nastavnika da planira, realizuje i vrednuje nastavni proces koristeći različite metode, tehnike i strategije učenja (Shulman, 1987). Ova kompetentnost se temelji na nekoliko teorijskih pristupa koji obuhvataju konstruktivistički, kompetencijski i reflektivni okvir. Da bismo ukazali na važnost metodičke kompetentnosti nastavnika, moramo se osvrnuti na konstruktivistički teorijski okvir, kompetencijski teorijski okvir, reflektivni teorijski okvir.

Konstruktivistički teorijski okvir

Konstruktivistički pristup obrazovanju, čiji su ključni predstavnici Pijaže (Jean Piaget, 1896–1980) i Vigotski (Lev Vygotsky, 1896–1934), imao je značajan uticaj na razumevanje metodičke kompetentnosti. Prema ovoj paradigmi, učenje se ne smatra pasivnim procesom usvajanja znanja, već aktivnim činom u kojem učenik gradi svoje razumevanje kroz interakciju sa okruženjem (Vygotsky, 1978). U tom kontekstu, metodičke kompetencije nastavnika obuhvataju sposobnost da nastavu organizuje na način koji podstiče učenike na aktivno učešće, istraživanje, kritičko mišljenje i rešavanje problema (Korthagen, 2017).

Nastavnik nije više pasivni prenosilac znanja, već motivator u učenju, što zahteva visoku metodičku kompetentnost (Darling-Hammond, 2006). Dakle, u savremenom obrazovnom kontekstu, uloga nastavnika se transformiše iz tradicionalnog prenosioca znanja u usmerivača procesa učenja. Umesto da bude centralna figura u prenošenju informacija, nastavnik postaje osoba koja omogućava učenicima da aktivno učestvuju u učenju, razvijaju kritičko mišljenje i samostalno dolaze do saznanja. Njegova uloga je da stvara podsticajno i fleksibilno okruženje, ohrabruje saradnju i refleksiju, i prilagođava metode rada različitim obrazovnim potrebama učenika. Ovakva uloga zahteva visok stepen profesionalnih, komunikacionih i refleksivnih kompetencija, kao i spremnost na neprekidno usavršavanje i prilagođavanje dinamičnim obrazovnim zahtevima (Florian & Black-Hawkins, 2011; Terhart, 2003; Timperley, 2008).

Kompetencijski teorijski okvir

Kompetencijski teorijski okvir predstavlja pristup koji polazi od potrebe da se jasno definišu znanja, veštine i stavovi koje nastavnik treba da poseduje kako bi uspešno odgovorio na zahteve savremene obrazovne prakse. Ovaj okvir pruža teorijsku osnovu za razvoj konkretnih kompetencijskih modela koji detaljno opisuju domene nastavničkih kompetencija, njihove indikatore i nivoe postignuća. Nasuprot tome, reflektivni teorijski okvir ističe značaj kontinuiranog promišljanja o sopstvenoj nastavnoj praksi kao ključnog mehanizma profesionalnog razvoja. U tom

kontekstu, refleksivne kompetencije obuhvataju sposobnost nastavnika da analizira, procenjuje i unapređuje sopstveni rad na osnovu ličnog iskustva, uvida i teorijskih saznanja. Iako se zasnivaju na različitim polazištima, oba okvira dopunjuju se u razumevanju kompleksnosti nastavničke profesije, naglašavajući značaj balansiranog pristupa koji kombinuje jasno definisane profesionalne standarde i kritičku, refleksivnu praksu.

Kompetencijski pristup podrazumeva i vrednovanje metodičke kompetentnosti putem merenja učinka nastavnika. Na primer, u praksi se metodička kompetentnost procenjuje na osnovu sposobnosti nastavnika da koristi savremene metode poučavanja, integriše digitalne tehnologije u nastavu i osigura aktivnu edukaciju (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Ovaj okvir je važan za definisanje standarda kvaliteta u obrazovanju, jer jasno identifikuje koje su kompetencije ključne za obavljanje nastavničke profesije.

Refleksivni teorijski okvir

Teorija o refleksivnosti metodičke kompetentnosti počiva na hipotezi da se profesionalni razvoj nastavnika odvija kroz refleksiju o vlastitom radu. Prema Kortagenu (Korthagen, 2017), refleksija je proces u kojem nastavnik preispituje sopstvene nastavne prakse, analizira uspehe i greške, te na osnovu tih uvida unapređuje svoju metodičku kompetentnost. Ova teorija se oslanja na koncept „refleksivne prakse“ koji je proslavio Donald Šon, a koji se odnosi na neprekidno preispitivanje profesionalnih odluka i strategija.

Refleksivna teorija je posebno značajna u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, gde se od nastavnika očekuje da stalno procenjuju efikasnost svojih metoda u radu sa učenicima sa različitim obrazovnim potrebama (Florian & Black-Hawkins, 2011). Refleksija o praksi omogućava nastavnicima da identifikuju izazove i pronađu nove načine za poboljšanje nastave (Guskey, 2002). Prema Timperleju (Timperley, 2008), programi stručnog usavršavanja koji uključuju refleksiju o praksi najefikasniji su za razvoj metodičkih kompetencija.

Karakteristike metodički kompetentnih nastavnika

Metodičke kompetencije obuhvataju znanje, veštine i stavove koji omogućavaju fleksibilnost i kreativnost u obrazovnom procesu. Karakteristike metodički kompetentnih nastavnika mogu se grupisati u nekoliko ključnih domena: efikasno planiranje nastave, realizacija nastave, vrednovanje ishoda, korišćenje inovativnih metoda i refleksija o sopstvenoj praksi. Svaka od navedenih kompetencija podrazumeva određena znanja i veštine ali i niz aktivnosti koje nastavnik realizuje.

Sposobnost efikasnog planiranja nastave

Jedna od osnovnih karakteristika metodički kompetentnih nastavnika je sposobnost efikasnog planiranja nastavnog procesa. Planiranje nastave zahteva od na-

stavnika da jasno definišu ciljeve učenja, odaberu odgovarajuće metode i strategije, predvide resurse i osmisle načine vrednovanja učenčkih postignuća (Darling-Hammond, 2006). Kvalitetno planiranje podrazumeva i uzimanje u obzir različitih potreba učenika, kako bi se obezbedila inkluzivna i podsticajna nastava. Nastavnici sa razvijenom metodičkom kompetentnošću koriste metode poput problemskog učenja, projektne nastave i aktivnog učenja, čime podstiču dublje kognitivne procese kod učenika (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Prema Vizek Vidović i saradnicima (Vizek Vidović et al., 2003), planiranje nastave ne odnosi se samo na kreiranje nastavnih planova, već i na predviđanje potencijalnih izazova u radu sa učenicima. Na taj način, metodički kompetentni nastavnici pokazuju sposobnost anticipacije i prilagođavanja planova u skladu sa kontekstom obrazovne prakse.

Metodički kompetentni nastavnici, prema ovoj perspektivi, nisu samo oni koji prate unapred pripremljene nastavne planove, već i oni koji pokazuju visoku fleksibilnost prilagođavanje svojih strategija u zavisnosti od konteksta. To znači da se nastavnici moraju kontinuirano prilagođavati kako bi efikasno reagovali na nepredviđene situacije u učionici, kao što su nejasnoće u učenju, promene u motivaciji učenika, ili specifični problemi u grupi. Na primer, nastavnik može tokom nastave uočiti da neki učenici ne razumeju određene koncepte i u tom slučaju treba da brzo prilagodi svoje pristupe, metodologiju ili materijale kako bi osigurao uspešan ishod za sve učenike.

Sposobnost predviđanja i prilagođavanja je ključna za postizanje dinamične i efektivne nastave. Nastavnici koji poseduju ove kompetencije mogu efikasnije odgovoriti na izazove, povećati angažovanost učenika, kao i stvoriti okruženje koje podržava kontinuirani razvoj i napredak učenika. Fleksibilnost omogućava nastavnicima da se prilagode različitim stilovima učenja, ritmovima učeničkog napredovanja i situacijama koje se mogu javiti, čime se doprinosi boljim obrazovnim rezultatima.

Realizacija nastave i primena različitih nastavnih metoda i strategija

Metodički kompetentni nastavnici koriste širok spektar nastavnih metoda koje podstiču aktivno učenje, saradnju i kritičko mišljenje učenika. Umesto primene isključivo frontalne nastave, ovi nastavnici integrišu problemsko učenje, projektnu nastavu, interaktivne radionice i kolaborativno učenje (Shulman, 1987; Korthagen, 2017). Na ovaj način učenici se uključuju u rešavanje stvarnih problema, sarađuju u grupama i aktivno učestvuju u kreiranju znanja.

Nastavnici koji poseduju razvijene metodičke kompetencije sposobni su da prilagode metode nastave različitim stilovima učenja učenika (Florian & Black-Hawkins, 2011). Na taj način oni omogućavaju svim učenicima, uključujući i one sa posebnim obrazovnim potrebama, da ostvare uspeh u obrazovnom procesu. Diferencijacija metoda i pristupa nastavi ključna je karakteristika metodički kompetentnih nastavnika.

Na primer, problemsko učenje omogućava učenicima da se suoče sa realnim izazovima, gde je od njih očekivano da koriste kritičko mišljenje i istraživački pri-

stup kako bi rešavali složene probleme. Projektna nastava pruža učenicima priliku da se posvete detaljnoj analizi i stvaranju nečega konkretnog, kao što su izrada istraživačkih radova, prototipa ili rešavanje problema u zajednici. Ovaj pristup omogućava učenicima da vide konkretne rezultate svog rada, što povećava njihovu motivaciju. Interaktivne radionice i kolaborativno učenje podstiču učenike na razmenu ideja, razvijanje socijalnih veština i komunikaciju, stvarajući okruženje u kojem se učenici podržavaju i uče jedni od drugih.

Metodički kompetentni nastavnici prepoznaju različite stilove učenja kod učenika i prilagođavaju metod rada kako bi svi učenici, uključujući i one sa posebnim obrazovnim potrebama, imali priliku da postignu uspeh. Florian i Blek-Hokins (Florian, & Black-Hawkins, 2011) naglašavaju važnost razumevanja individualnih potreba učenika kako bi nastavnici mogli da koriste različite strategije i pruže potrebnu podršku. Na primer, neki učenici mogu bolje učiti kroz vizuelne materijale, dok drugi preferiraju praktične aktivnosti ili verbalnu interakciju.

Diferencijacija metoda i pristupa postaje ključna za stvaranje inkluzivnog obrazovnog okruženja u kojem svaki učenik može napredovati. Metodički kompetentni nastavnici ne samo da koriste različite metode, već ih efikasno kombinuju i prilagođavaju prema potrebama učenika. Ova fleksibilnost omogućava nastavnicima da odgovore na izazove u učionici, stvarajući prostor u kojem učenici mogu razviti svoje akademske i socijalne veštine, kao i postići uspeh u obrazovnom procesu.

Metodički kompetentni nastavnici koriste širok spektar nastavnih metoda koje podstiču aktivno učenje, saradnju i kritičko mišljenje učenika. Umesto primene isključivo frontalne nastave, ovi nastavnici integrišu metode kao što su problemsko učenje, projektna nastava, interaktivne radionice i kolaborativno učenje (Shulman, 1987; Korthagen, 2017). Učenici se uključuju u rešavanje stvarnih problema, sarađuju u grupama i aktivno učestvuju u kreiranju znanja.

Sposobnost vrednovanja učeničkih postignuća

Vrednovanje učeničkih postignuća predstavlja jedan od suštinskih elemenata nastavnog procesa, jer omogućava nastavniku da sagleda nivo ostvarenosti obrazovnih ciljeva i prepozna oblasti u kojima su učenicima potrebne dodatne podrške. Kroz primenu formativnog i sumativnog vrednovanja, nastavnik ne samo da procenjuje uspešnost učenika, već istovremeno dobija dragocenu povratnu informaciju o kvalitetu sopstvene nastave. Na osnovu tih uvida razvija se prostor za refleksivnu praksu, u okviru koje nastavnik analizira efikasnost svojih metoda, procenjuje prilagođenost pristupa različitim obrazovnim potrebama i planira unapređenja u nastavnom radu. Na taj način, vrednovanje se ne posmatra isključivo kao instrument ocenjivanja, već kao važan mehanizam profesionalnog učenja i usavršavanja. Pored vrednovanja postignuća učenika, metodički kompetentni nastavnici vrednuju i sopstvenu nastavnu praksu. Ova refleksivna praksa omogućava nastavnicima da prepoznaju uspešne metode, identifikuju potencijalne greške i kontinuirano unapređuju proces nastave (Timperley, 2008). Na taj način nastavnici postaju svesni sopstvenog profesionalnog razvoja, što doprinosi unapređenju celokupnog obrazovnog sistema.

Korišćenje inovativnih metoda

Metodičke kompetentni nastavnici se prilagođavaju novim tehnologijama i koriste ih kao sredstva za unapređenje kvaliteta nastave. Digitalne platforme, multimedijalni sadržaji i e-učenje postaju nezaobilazni alati u savremenom obrazovanju (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Nastavnici sa visokim nivoom metodičke kompetentnosti ne samo da koriste ove alate, već ih i prilagođavaju potrebama učenika i ciljevima nastave.

Nastavnici koriste digitalne alate kao što su interaktivne platforme za e-učenje, alati za kolaborativno učenje i multimedijalni sadržaji kako bi podstakli angažovanost učenika. Ova inovativnost u nastavi doprinosi stvaranju dinamičnog obrazovnog okruženja koje podstiče kreativnost, timski rad i istraživački duh učenika (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Metodički kompetentni nastavnici promišljeno biraju digitalne alate, kao što su interaktivne e-platforme (npr. Google Classroom, Moodle), alati za kolaborativni rad (npr. Padlet, Jamboard), aplikacije za vizuelizaciju sadržaja, kvizove i igre (npr. Kahoot, Quizizz), u cilju aktiviranja učenika, jačanja njihove motivacije i razvijanja funkcionalnih znanja. Ovi alati ne služe samo za prenošenje informacija, već omogućavaju učenicima da samostalno istražuju, rešavaju probleme i međusobno sarađuju. Pored toga, metodički kompetentni nastavnici poseduju sposobnost da procene kada je primena tehnologije zaista opravdana i korisna, a kada može biti kontraproduktivna. Oni tehnologiju ne koriste radi nje same, već je integrišu kao sredstvo za postizanje obrazovnih ciljeva. Njihova digitalna pismenost je u funkciji razvijanja aktivnog, podsticajnog i inkluzivnog obrazovnog okruženja, koje neguje kreativnost, kritičko mišljenje, timsku saradnju i istraživački pristup učenju. Na ovaj način, digitalna sredstva i alati postaju deo šire metodičke kompetentnosti nastavnika, jer zahtevaju ne samo tehničko znanje, već i pedagošku promišljenost, fleksibilnost i spremnost za kontinuirano profesionalno usavršavanje.

Refleksivna praksa, prednosti refleksije i profesionalni razvoj

Refleksivna praksa predstavlja ključnu karakteristiku metodički kompetentnih nastavnika. Ovi nastavnici kontinuirano preispituju sopstvenu praksu, analiziraju učinak nastavnih metoda i razmatraju načine za poboljšanje nastave (Korthagen, 2017). Refleksija se obavlja kroz samoevaluaciju, povratne informacije od učenika i kolega, kao i kroz učešće u programima stručnog usavršavanja (Timperley, 2008).

Nastavnici koji poseduju refleksivne veštine imaju sposobnost da identifikuju faktore koji utiču na uspeh učenika, kao i da prilagode metode poučavanja specifičnostima konteksta. Ova karakteristika je ključna za razvoj inkluzivnog obrazovanja, gde je potrebna fleksibilnost i stalna prilagodljivost u radu sa učenicima sa različitim sposobnostima (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Refleksivna praksa takođe doprinosi kolektivnom unapređenju obrazovnog sistema, jer nastavnici koji redovno vrednuju i prilagođavaju svoje metode mogu bolje odgovoriti na potrebe svojih učenika. Ovaj pristup pomaže u stvaranju obrazovnog okruženja u kojem se neprestano teži poboljšanjima, čime se podstiče i razvoj dru-

gih učesnika u obrazovnom procesu. Na taj način, kroz lični profesionalni razvoj, nastavnici doprinose širem unapređenju sistema obrazovanja, što na kraju vodi ka kvalitetnijem obrazovanju i boljoj pripremi učenika za buduće izazove.

Dakle, refleksivna praksa je ključna komponenta profesionalnog razvoja metodički kompetentnih nastavnika jer im omogućava da ne samo vrednuju postignuća svojih učenika, već i da se osvrnu na sopstvenu nastavnu praksu. Ovaj proces refleksije uključuje detaljnu analizu nastave, gde nastavnici prepoznaju koje metode su bile uspešne, a koje su dovele do manjih ili većih grešaka. Takođe, refleksija im pomaže da identifikuju oblasti koje zahtevaju unapređenje, bilo da se radi o načinima angažovanja učenika, prilagođavanju metoda različitim stilovima učenja ili primeni novih tehnologija i strategija. Kontinuirano preispitivanje i unapređivanje svoje prakse omogućava nastavnicima da postanu svesni svojih jakih strana, ali i da prepoznaju oblasti u kojima mogu dalje napredovati. Ovo je posebno važno u kontekstu stalnih promena u obrazovnim pristupima i tehnologijama, što zahteva od nastavnika da budu fleksibilni i spremni na inovacije. Kroz ovaj proces samoprocene, nastavnici ne samo da unapređuju svoju ličnu praksu, već takođe postaju modeli za učenike u smislu razvijanja kritičkog mišljenja, analitičkog pristupa problemima i spremnosti na promene.

Prednosti refleksije

Kontekstualizuje sopstvene vrednosti i uverenja osobe

Refleksija može podržati nastavnike da ispituju sopstvene identitete kao praktičara, što će ih podržati da kontekstualizuju svoje vrednosti i uverenja o podučavanju. Refleksivna praksa može poslužiti kao način da se otkrije šta je zaista važno nastavniku i da im pomogne da shvate da njihovi prioriteti možda nisu isti kao kod drugih nastavnika.

Refleksija je proces razmišljanja o sopstvenim iskustvima, postupcima, mišljenjima i emocijama kako bi se steklo dublje razumevanje i poboljšala praksa. U obrazovanju, refleksija se koristi kao alat za analizu i razumevanje vlastitih učiteljskih veština, vrednosti i uverenja, čime nastavnici mogu unaprediti svoju praksu i profesionalni razvoj. Refleksija se najčešće koristi kroz refleksivnu praksu, koju je razvila i promovisala školska teorija, posebno kroz rad Donalda Schön-a. On je istakao značaj refleksije u profesionalnoj praksi, prepoznajući dva ključna tipa: refleksiju u akciji, koja se događa tokom izvođenja aktivnosti (npr. dok nastavnici predaju), i refleksiju na akciju, koja se događa nakon aktivnosti, kako bi se procenilo šta je funkcionisalo, a šta nije. Ovaj pristup omogućava nastavnicima da dublje razumeju svoj rad i razvijaju svoje pedagoške veštine. Kroz različite metode, kao što su pisanje refleksivnih dnevnika, grupne diskusije, supervizija ili samorefleksija, nastavnici mogu unaprediti svoju učiteljsku praksu. Pouzdanost refleksije kao metode zavisi od sposobnosti nastavnika da je koriste na kritički način i od podrške koju imaju, ali se uopšteno smatra vrlo korisnim alatom za unapređenje obrazovne prakse.

Gibs i Pendrej (Gibbs, 1998, Pendrey, 2023) smatrali su da će većina nastavnika započeti svoju karijeru imitirajući uočene prakse drugih nastavnika koje su imali tokom svog života. Implikacija je da ako nastavnici ne primenjuju reflektivnu praksu, stagniraju u istim praksama, očekivanjima i sudovima (Larrivee, 2000). Nastavnici mogu da počnu da otkrivaju i stvaraju smisao iz sopstvenih vrednosti kontinuirano kroz razmišljanje o tome šta rade i zašto to rade (Larrivee, 2000; Šarić & Šteh, 2017). Kroz kontinuiranu refleksiju o svojoj praksi, nastavnici postepeno otkrivaju i oblikuju dublji smisao koji proizlazi iz njihovih ličnih i profesionalnih vrednosti. Promišljajući ne samo o metodama koje primenjuju, već i o razlozima koji stoje iza njihovih pedagoških odluka, oni razvijaju veću svest o svojoj ulozi i ciljevima u obrazovnom procesu (Larrivee, 2000; Šarić & Šteh, 2017).

Dakle, smatramo da im ovaj proces omogućava da sagledaju na koji način njihova uverenja, iskustva i ideali utiču na njihov pristup nastavi, interakciju s učenicima i donošenje obrazovnih odluka. Kada su u skladu sa sopstvenim vrednostima, nastavnici mogu s većom doslednošću i sigurnošću oblikovati svoju praksu, stvarajući podsticajno i autentično okruženje za učenje. Stalno preispitivanje sopstvenih postupaka i pedagoških principa ne samo da doprinosi profesionalnom razvoju, već ih osnažuje da budu otvoreni za nove ideje, inovacije i prilagođavanje promenama. Na taj način, reflektivna praksa postaje ključni alat za kontinuirano unapređenje nastave i aktivno oblikovanje obrazovnog iskustva u skladu s najvišim standardima i ličnim pedagoškim vizijama. Štaviše, kada nastavnik ima čvrstu filozofiju podučavanja, on raste u svojoj samosvesti i samoeфикаsnosti, što znači da je veća verovatnoća da će slediti autentične mogućnosti profesionalnog učenja koje se povezuju s onim oko čega mogu biti strastveni ili se bave njihovim izazovima (Azim, 2017). Refleksija se smatra ključnim pokretačem profesionalnog identiteta nastavnika, što potvrđuje istraživanje koje sugerise da reflektivna praksa pozitivno utiče na profesionalne identitete nastavnika (Isto, 2017).

Da bismo razumeli pojam filozofije poučavanja, za početak moramo da ga definišemo. Filozofija poučavanja predstavlja skup ličnih uverenja, vrednosti i principa koji oblikuju način na koji nastavnik pristupa obrazovanju. To su osnovni principi koji definišu svrhu, ciljeve i vrednosti nastave, te kroz njih nastavnik razvija razumevanje kako najbolje podržati učenike u njihovom učenju i razvoju. Filozofija poučavanja obuhvata uverenja o tome kako učenici uče, koja je uloga nastavnika u tom procesu, kao i metodologije koje nastavnici koriste da bi postigli obrazovne ciljeve.

Ova filozofija može biti zasnovana na različitim obrazovnim teorijama, kao što su konstruktivizam, humanizam ili biheviorizam, i odražava specifičan stil podučavanja, pristup upravljanju učionicom, kao i način na koji nastavnik vidi svoju ulogu u procesu obrazovanja. Na primer, neki nastavnici mogu smatrati da je njihov zadatak da podstiču kritičko mišljenje kod učenika, dok drugi mogu verovati u pružanje jasnih instrukcija i strukture kako bi učenici temeljno razumeli materiju.

Važno je istaći da filozofija podučavanja nije statična – ona se razvija i menja s vremenom kroz iskustvo, refleksiju i stalni profesionalni razvoj. Na taj način, odražava duboka uverenja o tome kako stvoriti efikasno obrazovno okruženje koje najbolje podržava učenike u njihovom razvoju i učenju.

Transformativno razmišljanje

Nedavna literatura o refleksiji nastavnika koristila je termin „transformacija” da bi se opisale koristi u vezi s usavršavanjem nastavnika kroz refleksivnu praksu. Na primer, Rik i Pejdz-Smit (Rix & Paige-Smith 2012) i Mekleod (McLeod, 2019) govorili su o refleksivnoj praksi kao o promociji „transformativnog mišljenja”, Nolan i Guo (Nolan i Guo, 2022) koriste frazu „transformativno učenje”, a Hanavej (Hannaway, 2022) svoj fokus zasniva na „transformisanom nastavniku”. Transformativno mišljenje se odnosi na kognitivne puteve koji se konstruišu uvođenjem novih rešenja, perspektiva i kritičkom svešću o pretpostavkama tamo gde svesti možda ranije nije bilo (Rix & Paige-Smith, 2012; Šarić i Šteh, 2017). Nastavnici tada mogu da seciraju različite aspekte svoje prakse ili različite teme koje utiču na njihovu praksu u novom svetlu. U tom kontekstu, nastavnici su skloniji da analiziraju probleme i izazove u svojoj praksi jer su otvoreni za promene i poboljšanja.

Dakle, naš stav je da transformativni način razmišljanja omogućava nastavnicima da dublje sagledaju i kritički procene izazove i probleme s kojima se susreću u svom radu, umesto da ih doživljavaju kao nepromenljive prepreke. Kada su otvoreni za promene i spremni da preispitaju sopstvene metode, strategije i pedagoške pristupe, oni razvijaju veću fleksibilnost i sposobnost prilagođavanja različitim obrazovnim situacijama i individualnim potrebama učenika. Transformativno mišljenje podstiče kontinuiranu refleksiju i konstruktivni dijalog, omogućavajući nastavnicima da unapređuju svoju praksu kroz razmenu iskustava, istraživanje savremenih teorijskih i praktičnih pristupa, kao i eksperimentisanje s inovativnim metodama podučavanja. Na taj način, transformativno mišljenje ne samo da doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika, već i značajno unapređuje kvalitet obrazovanja koje pružaju. Kroz ovaj proces, nastavnici postaju osnaženi da neprestano redefinišu svoje nastavne metode, pažljivo prate potrebe svojih učenika i stvaraju dinamično i inspirativno obrazovno okruženje. Takav pristup ne samo da podstiče kritičko mišljenje kod učenika, već ih motiviše na aktivno učešće u učenju, razvijajući kod njih sposobnost analitičkog razmišljanja, samostalnosti i kreativnog rešavanja problema. Sa tim u vezi, Larive ističe da se nastavnici ponekad mogu osloniti na automatske odgovore na različite situacije zbog prethodnih iskustava, pretpostavki ili uverenja (Larrivee, 2000). Međutim, ako nastavnik ima veštinu da kreira nove perspektive, njihovi odgovori na probleme ili izazove mogu se transformisati. Slično, Mekleod je objasnio da otvorenost podržava sposobnost da se jasno vide kritični incidenti i izazovi (McLeod, 2019). Nastavnici mogu otvoreno da rizikuju analizom ili eksperimentima, umanjujući potrebu da izbegavaju probleme ili izazove, jer znaju da su svi mogući ishodi prilike za dalje razmišljanje (Larrivee, 2000; McLeod, 2019; Šarić i Šteh, 2017).

Pored lične koristi, ovakav pristup donosi značajne prednosti i učenicima. Kada nastavnik demonstrira otvorenost ka eksperimentisanju i kritičkoj analizi sopstvene prakse, učenici se ohrabruju da slede isti model učenja – da postavljaju pitanja, istražuju alternative i uče iz pokušaja i grešaka. Na taj način, školska sredina postaje prostor u kojem su radoznalost, refleksija i inovacija poželjne i podsticajne, što doprinosi razvoju učenika ne samo u akademskom, već i u širem životnom kontekstu. Dugoročno gledano, ovakav način razmišljanja menja celokupnu obrazovnu

kulturu – ona postaje manje rigidna, a više prilagodljiva, responzivna i inspirativna. Nastavnici koji kontinuirano istražuju, preispituju i unapređuju svoju praksu postaju nosioci promena, koji ne samo da podučavaju, već i oblikuju buduće generacije sposobne za kritičko mišljenje, rešavanje problema i inovativno delovanje u svetu koji se neprestano menja.

Unapređenje učenja i prakse

Ministarstvo obrazovanja (ERO, 2017) naglašava da refleksija ima ključnu ulogu u unapređenju procesa učenja, preporučujući da novodiplomirani nastavnici koriste refleksiju kako bi bolje razumeli primenu svojih pedagoških veština, čime povećavaju svoje samopouzdanje i spremnost za nastavu. Kolman dodatno ističe da je spremnost nastavnika za podučavanje usko povezana sa njihovom sposobnošću za doslednu refleksiju. On sugerise da ova praksa podržava razvoj dinamičnih i profesionalnih nastavnika čiji napredak zavisi od njihove sposobnosti da se stalno preispituju i unapređuju (Coleman, 2022).

Dakle, u radu "Ready or Not? Problematising the Concept of Graduate Teacher Readiness in Aotearoa New Zealand" (2022), Claire Coleman kritički ispituje pojam „spremnosti diplomiranog nastavnika“ u kontekstu Novog Zelanda (Aotearoa). Autorka postavlja pitanje pretpostavki koje okružuju ovaj pojam i načine na koje se definiše i meri spremnost nastavnika u okviru obrazovnih programa za nastavnike. Kolman tvrdi da tradicionalni okviri za određivanje spremnosti nastavnika često previše usmeravaju pažnju na merljive veštine i kompetencije, zanemarujući šire i složenije aspekte nastave, poput emocionalne otpornosti, refleksivnog pristupa i prilagodljivosti u različitim obrazovnim okruženjima. U radu se kritikuje pritisak koji se stavlja na diplomirane nastavnike da budu potpuno spremni za učionicu, naglašavajući da je proces postajanja nastavnikom dinamičan i kontinuiran, a ne fiksno stanje spremnosti na dan diplomiranja. Kroz ovu analizu, rad ističe potrebu za sofisticiranijim razumevanjem pripremljenosti nastavnika, koje prevazilazi tehničke veštine, uzimajući u obzir izazove i kompleksnost nastave u stvarnim obrazovnim kontekstima.

Zaključak

U radu se najviše oslanjamo na autora Darling-Hamond (Darling-Hammond, 2006), na autore Florian i Blek-Hokinsa (Florian & Black-Hawkins, 2011), na autora Korthagen-a (Korthagen, 2017) iz razloga što su oni dali pregled i ugao glednja na našu temu koji se nama najviše dopao. Metodičke kompetencije nastavnika su širok konstrukt, koji je moguće sagledati iz više perspektiva. Metodička kompetentnost nastavnika takođe je tesno povezana sa širim konceptom profesionalne kompetentnosti. Prema Darling-Hamond (Darling-Hammond, 2006) profesionalne kompetencije nastavnika obuhvataju znanje o predmetu, pedagoške veštine i metodičku kompetentnost, pri čemu je metodička komponenta ključna za uspešnu primenu sa-

vremenih metoda i tehnika nastave, kao što su projektna nastava, problemsko učenje i upotreba digitalnih alata u nastavi (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Putem ove metode, nastavnik podstiče kognitivni razvoj učenika i razvija njihove veštine kritičkog mišljenja, timskog rada i rešavanja problema. Teorijski okviri metodičke kompetentnosti – konstruktivistički, kompetencijski i reflektivni – pružaju temelje za razumevanje ove složene kategorije. Konstruktivistički okvir naglašava značaj aktivnog učenja, dok kompetencijski okvir ističe važnost razvoja znanja, veština i stavova kroz obrazovanje i profesionalno usavršavanje. Reflektivni okvir ukazuje na značaj kontinuirane refleksije nastavnika o sopstvenoj praksi, što doprinosi unapređenju kvaliteta nastave. Nastavnik onda može da iskoristi svoje transformativno razmišljanje da stvori prostor za transformativno delovanje. Nastavnici koji neguju transformativno mišljenje ne boje se izlaska izvan zone komfora – naprotiv, oni aktivno tragaju za načinima da prošire granice svoje pedagoške prakse. Otvoreno preuzimanje rizika kroz analizu i eksperimentisanje omogućava im da pristupe obrazovanju kao dinamičnom procesu u kojem neuspeh nije kraj puta, već prilika za dublje razumevanje i unapređenje nastavnih metoda. Ovaj način rada ne samo da umanjuje potrebu za izbegavanjem problema i izazova, već nastavnike osnažuje da ih posmatraju kao neizostavan deo svog profesionalnog razvoja. Kada prepoznaju da svaki ishod – bilo očekivan ili neočekivan – može doneti vredne uvide, nastavnici postaju fleksibilniji i spremniji na prilagođavanje. Takav stav razvija njihovu otpornost, kreativnost i sposobnost da donose promišljene odluke u složenim obrazovnim situacijama.

Literatura

- Azim, M. (2017). Being a teacher: Developing self-efficacy and teacher identity through self-reflective techniques in teacher education programs. *Journal of Education and Practice*, 8(34), 7–14. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/40390>
- Coleman, C. (2022). Ready or not? Problematising the concept of graduate teacher readiness in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 19(2), 119–136. <https://ojs.aut.ac.nz/teachers-work/article/view/345>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Education Review Office (2017). *Newly graduated teachers: Preparation and confidence to teach*.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hannaway, D. (2022). Transformed teachers transform education: Insights shared by early childhood lecturers. *Cogent Education*, 9, 1–11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2048960>
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Lehman, C. (2024). *Multicultural competence: A comprehensive review supporting perception focused training for preservice teachers teaching diverse students*. <https://doi.org/10.9734/bpi/rraass/v8/3852G>
- McLeod, N. (2019). The reflexive educator. In P. Giardiello & N. McLeod. *Empowering early childhood educators: International pedagogies as provocation* (pp. 36–62). Routledge.
- Nolan, A., & Guo, K. (2022). Transforming practice through a professional learning program: Barriers and Enablers. *Early Years*, 42(2), 232–246. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1964641>
- Pendrey, A. (2023). *Reflection and reflective spaces in the early years: A guide for students and practitioners*. Routledge.
- Rix, J., & Paige-Smith, A. (2012). Exploring barriers to reflection and learning: Developing a perspective lens. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 30–41. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01188.x>
- Šarić, M., & Šeth, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Critical Reflection in the Professional Development of Teachers*, 7(3), 67–85.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/0022027032000034482>
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series* – 18. International Bureau of Education, UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN.

TEACHER'S METHODOICAL COMPETENCE

Laura Kalmar

Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, University of Novi Sad

Abstract: In the contemporary educational system, teachers' methodological competence represents a key factor in improving the quality of teaching, achieving educational goals, and fostering the holistic development of students. The significance of methodological competence lies in its role in creating a stimulating and inclusive learning environment, as well as in its impact on students' educational outcomes. Beyond the selection and application of teaching methods, methodological competence contributes to the personalization of instruction, which is now considered a crucial component of educational practice. In this paper, the method of content analysis is used to define teachers' methodological competence. This competence is examined through both constructivist and reflective theoretical frameworks. The aim of the paper is to highlight the concept and importance of methodological competence of teachers in contemporary schooling in the Republic of Serbia. The research tasks include concretizing the concept of methodological competence; establishing a theoretical framework of methodological competence; and identifying the main characteristics of teachers' methodological competence. The contribution of this theoretical research lies in forming a new perspective on teachers' methodological competence. This is achieved by dividing methodological competence into four categories: (1) the ability to effectively plan instruction, (2) the application of teaching methods and strategies, (3) the ability to assess student achievement, and (4) reflective practice and professional development. An additional contribution of the paper is the emphasis on the significance and interrelation of methodological competence and reflective practice.

Keywords: teacher, competencies, teaching, professional development, reflection