

Katarina Krželj¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Nina Polovina²
Saobraćajni fakultet, Univerzitet u Beogradu

Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika

Apstrakt: U radu su prikazani rezultati istraživanja značaja ključnih kompetencija (interkulturalne, digitalne, socijalne, ličnih i metodskih) u nastavi stranih jezika. Pomoću upitnika kreiranog za potrebe istraživanja anketirano je 100 nastavnika stranih jezika zaposlenih u osnovnim, srednjim i visokim školama i školama stranih jezika u Republici Srbiji kako bi se utvrdilo na koji način i u kojoj meri nastavnici stranih jezika doprinose i omogućavaju učenicima da zahvaljujući nastavi stranih jezika razviju ključne kompetencije. Cilj istraživanja je bio i da rasvetli iskustva nastavnika u razvijanju sopstvenih ključnih kompetencija i njihove stavove o značaju ključnih kompetencija za dalje školovanje i profesionalni rad učenika. Rezultati analize pokazuju da nastavnici posvećuju značajnu pažnju razvijanju ključnih kompetencija i da su svesni njihovog značaja za budući profesionalni rad svojih učenika. Prema mišljenju anketiranih nastavnika, presudan značaj imaju lične i socijalne kompetencije, dok se interkulturalna, digitalna i metoda kompetencija ocenjuju nešto nižom ocenom. Kada je reč o nastavnim aktivnostima kojima nastavnici omogućavaju razvijanje ključnih kompetencija učenika, najveći deficiti se beleže u digitalnoj kompetenciji. S druge strane, nastavnici su veoma zadovoljni nivoom ključnih kompetencija kojima raspoložu. Najčešće su ih stekli samostalnim radom, a potom na stručnim usavršavanjima. Sopstveno akademsko obrazovanje u najmanjoj meri je doprinelo da nastavnici razviju ključne kompetencije do zadovoljavajućeg nivoa.

Ključne reči: ključne kompetencije, nastava stranih jezika, nastavnik

¹ Dr Katarina Krželj je docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (kkrzelj@f.bg.ac.rs).

² Dr Nina Polovina je docent na Saobraćajnom fakultetu Univerziteta u Beogradu (n.polovina@sf.bg.ac.rs).

Uvod

Rast socijalne mobilnosti, sve brži razvoj savremenih tehnologija i promene na tržištu rada uticali su i na obrazovnu politiku, koja nastoji da odgovori na novonastale potrebe konceptom obrazovanja usmerenog ka razvijanju kompetencija i ka ishodima učenja. Ključne kompetencije, budući da su generičke ili transverzalne, danas se smatraju preduslovom za uspešnu participaciju u savremenom društvu znanja. One izlaze iz okvira tradicionalnih školskih predmeta i omogućavaju učenicima da budu konkurentni i funkcionalni i u obrazovanju i u budućoj profesionalnoj delatnosti³. Zaposleni u današnjem društvu znanja moraju dobro da poznaju i razumeju svoje okruženje, da temeljno razumeju sam proces proizvodnje, kako bi adekvatno reagovali u nepredvidljivim okolnostima. Od njih se očekuje da budu kadri da obavljaju raznovrsne funkcije, da budu fleksibilni u odnosu na brze promene na radnom mestu, da sarađuju sa drugima, da od njih uče, da donose odluke i rešavaju probleme, odnosno da razviju kompetencije za snalaženje i aktivno učešće u savremenom društvu koje se menja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2018, član 8).

Kompetencije

Reč kompetencija potiče iz latinskog jezika (*competentia* odnosno *competere*), gde se shvata kao sposobnost, težnja ka nečemu, a fineše u razumevanju u izvesnoj meri zavise i od načina na koji se tumači, pa se, na primer, nemačka reč *Kompetenz* i engleska *competence* ne poklapaju sasvim u svom denotativnom značenju (Bohlinger, 2008, str. 102). Definisane pojma zavisi i od polazne naučne oblasti ili svrhe istraživanja, ali se, i pored različitih koncepata koji pretihode istraživanju, često kao polazište koristi Vajnertova definicija kompetencije kao raspoložive i stečene kognitivne sposobnosti i veštine i sa njima povezane spremnosti i sposobnosti koje omogućavaju uspešno i odgovorno rešavanje problema u promenjivim situacijama (Weinert, 2003, str. 27–28). Njegova definicija je značajna i u didaktičkom smislu jer naglašava značaj znanja, ali ne kao samo sebi dovoljnog, već se ono dovodi u direktnu vezu s konkretnim umećem u različitim situacijama. Kompetencije se, s tim u vezi, smatraju preduslovom uspešnog rešavanja problema. Evropski parlament ih definiše kao „dokazanu sposobnost za korišćenje znanja i veština“, uz isticanje značaja odgovornosti i autonomije (Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong

³ Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013, str. 2.

Learning, 2006, str. 16). Kompetencije se mogu posmatrati i kao „kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti [...] skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova“ (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011, str. 1) ili kao „osposobljenost i spremnost pojedinca da koristi znanja i veštine, te lične, socijalne i metodске sposobnosti i da se ponaša promišljeno i odgovorno“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011, str. 8). Kompetencija stoga predstavlja spoj znanja, umeća i delanja. Razvoj kompetencija ima ishodište u kognitivnom, u prirodnoj, urođenoj sposobnosti pojedinca da uči. Rotbek (Rothböck, 2010, str. 261) navodi da kompetencije ukazuju na sposobnost pojedinca da primeni znanje i njegovu spremnost da sadržaje i veštine oblikuje prema individualnim potrebama.

Pojam kompetencije u neposrednom je dodiru s pojmovima veština i kvalifikacija. Veština je pre svega orijentisana na konkretno i praktično i odnosi se na sposobnost primene usvojenih znanja, uspešno sprovođenje naučenih postupaka i rešavanje problema (Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2006). Kompetencije i kvalifikacije se iskazuju u vidu različitih veština. Kvalifikacije se (prema: Arnold & Schüßler, 2001; Erpenbeck & Sauter, 2013) odnose na institucionalno stečena stručna znanja i sposobnost obavljanja određenih zadataka, dok kompetencije sadrže stavove i vrednosti usvojene formalnim, neformalnim i informalnim učenjem. U pedagogiji ne postoji potpuno usaglašen stav u pogledu razgraničenja pojmova kompetencija i kvalifikacija, pa neki autori kvalifikacije smatraju nadređenim⁴, a neki podređenim⁵ pojmom. Okviri tih pojmova u stručnoj literaturi ipak ostaju nejasni i neretko se koriste sinonimno.

Okvir kompetencija – kompetencije za 21. vek

Kao odgovor na potrebu definisanja akademskih, radnih, ličnih, socijalnih i drugih kompetencija, koje se mogu razvijati u formalnom ili neformalnom kontekstu, nastaje značajan broj dokumenata s registrom relevantnih kompetencija za određene oblasti (DeSeCo, 2005; ATC21S, 2009; NETS•S/ISTE, 2007; Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006; Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2001; Salas, Bedwell & Fiore, 2011). Jedan od ključnih dokumenata je

⁴ Upor. Arnold & Schüßler, 2001.

⁵ Upor. Erpenbeck & Sauter, 2013.

„Evropski referentni okvir, ključne kompetencije za celoživotno učenje“ iz 2006. godine. Reč je o preporuci Evropskog parlamenta čiji je osnovni cilj prepoznavanje i definisanje ključnih kompetencija neophodnih za lični razvoj, socijalnu koheziju i zaposlenje u društvu znanja. Referentni okvir ima i mnoge druge ciljeve, i to da: a) podrži države članice da omoguće mladim ljudima razvijanje ključnih kompetencija, a odraslima njihovo osavremenjivanje; b) pomogne kreatorima obrazovne politike da ostvare zajednički cilj; c) ponudi smernice za dalje mere koje će svaka zajednica preduzeti u okviru drugih programa obrazovanja (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006, str. 5). Referentni okvir obuhvata osam međusobno isprepletanih kompetencija jednake važnosti, a to su: komunikacija na maternjem i na stranom jeziku; matematička kompetencija i kompetencija u prirodnim naukama i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i preduzetništvo, kulturno-školarska senzibilizacija i izražavanje.

Kompetencije navedene u brojnim referentnim okvirima mahom se preklapaju, a razlike u njihovom izboru ili značaju koji im se pripisuje mogu se objasniti svrhom za koju su pravljene. Za nastavu stranih jezika posebno je značajan Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika, objavljen 2001. godine. Reč je dokumentu Saveta Evrope koji predstavlja zajedničku bazu za izradu nastavnih planova i programa, kreiranje udžbenika i evaluaciju postignuća. Osim toga, Zajednički evropski okvir definiše i nivoe kompetencija/sposobnosti koji omogućavaju praćenje postignuća (Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika, 2002, str. 9). U Republici Srbiji, nastava stranih jezika regulisana je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2018. godine, Opštim standardima postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik iz 2017. godine i Standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta (za predmet strani jezik) iz 2015. godine. Za nastavu stranih jezika na akademskom nivou do sada su već kreirani kurikulumi orijentisani ka razvoju kompetencija, te se tako u Okvirnom kurikulumu za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama iz 2009. godine navodi da se komunikativno delovanje studenta može inicirati kombinacijom sadržinsko-stručnog, socijalno-emocionalnog i metodsko-strateškog učenja.

Svim tim dokumentima je zajedničko da polaze od kompetencija relevantnih za nastavu stranog jezika. Za potrebe ovog rada je, na osnovu tih dokume-

nata, izvršena selekcija koja podrazumeva sledeće kompetencije: interkulturalnu, digitalnu, socijalne, lične i methodske kompetencije.

*Promena paradigme u didaktici – učenje orijentisano
na razvijanje kompetencija*

Nastava u čijem su središtu kompetencije predstavlja pokušaj da se težište nastavnog procesa preusmeri sa prostog sticanja znanja ka razvijanju sposobnosti da se ono adekvatno primeni, pa se, s tim u vezi, ističe nekoliko karakteristika tog didaktičkog principa (prema: Feindt & Meyer, 2010, str. 30–32): aktiviranje kognitivnih sposobnosti učenika⁶ adekvatnim odabirom zadataka, povezivanje novih znanja sa postojećim znanjima i veštinama, inteligentno vežbanje pronalaženjem odgovorajućih situacija za primenu naučenog, praćenje procesa učenja. Najznačajnije promene u nastavi stranih jezika, nastale kao posledica prikazanog zaokreta, odnose se na nastavni materijal, na zadatke, na odnos prema greškama i na načine evaluacije (Arras, 2009, str. 209–213).

U selekciji nastavnog materijala očigledna je sve jasnija orijentacija ka *outputu*, odnosno ka materijalu koji doprinosi i omogućava rešavanje konkretnih zadataka. Tako odabran nastavni materijal u značajnoj meri otvara prostor za *task based learning* (*Aufgabenorientiertes Lernen*), za razvoj autonomije i projektni rad, koji učenicima omogućava da, u skladu sa svojim kompetencijama, interesovanjima i mogućnostima, individualno ili u grupi rešavaju zadatke.

Nova saznanja u oblasti izučavanja grešaka u nastavi stranih jezika i zaokret ka deskriptorima navedenim u Zajedničkom evropskom okviru doveli su do značajne promene u sagledavanju značaja grešaka. U pismenoj i usmenoj produkciji greške se više ne posmatraju „iz perspektive deficita“ već se smatraju fenomenima koji „pozitivno dokumentuju proces učenja“ (Arras, 2009, str. 210). Promenjen odnos prema greškama ogleda se u samim formulacijama deskriptora koje započinju glagolom „ume da...“, ali i u kriterijumima za ocenjivanje veštine pisanja ili govora u standardizovanim testovima (npr. *Test DaF* ili *Zertifikat Deutsch*). Relevantno je isključivo u kojoj meri greške ometaju proces komunikacije i da li prouzrokuju nesporazume.

Promene u domenu evaluacije nastale pod uticajem Zajedničkog evropskog okvira odnose se na principe i načine evaluacije. Proces standardizacije omogućio je kontrolu sprovođenja testiranja, ocenjivanje na osnovu kriterijuma i methodske postupke za kontrolisanje osnovnih odlika validnosti testova.

⁶ Termin učenik u ovom radu koristi se u značenju „onaj ko uči“ i obuhvata i studenta i polaznika kursa.

Ključne kompetencije u nastavi stranih jezika

Potreba za praktičnim i oipljivim razvojem kompetencija u nastavi dovela je do upotrebe termina ključnih kompetencija, kao „skupa integrisanih znanja, vještina i stavova koji su potrebni svakom pojedincu za lično ispunjenje i razvoj, uključivanje u društveni život i zapošljavanje“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2018). One obuhvataju znanja i vještine koje nisu direktno povezane sa određenom oblasti ili predmetom i predstavljaju nadređeni koncept jer su primjenjive u brojnim svakodnevnim situacijama pojedinca, u njegovom profesionalnom i akademskom okruženju.

Pojam kompetencija se u didaktici stranih jezika shvata šire nego u drugim disciplinama. Pod kompetencijom se u nastavi stranih jezika podrazumeva višedimenzionalan konstrukt koji obuhvata znanja, sposobnosti, vještine, stavove, uključuje motivaciju, volicionalan i socijalni aspekt, kao i iskustva i konkretne akcije (Caspari *et al.*, 2008, str. 166). Sve do pojave neokomunikativne nastave, u okviru komunikativnog pristupa, cilj nastave stranih jezika ograničavao se na razvijanje komunikativne kompetencije, koja je shvaćena kao rezultat usavršavanja osnovnih funkcionalno-komunikativnih vještina: čitanja, pisanja, audiranja, govora i medijacije. Težište nastave stranih jezika orijentisane na kompetencije jesu vještine rešavanja konkretnih jezičkih i interkulturnih zadataka i problema (Arras, 2009, str. 207).

Interkulturalna kompetencija

Kao pedagoška reakcija na multikulturalni društveni koncept, u drugoj polovini XX veka javlja se koncept interkulturnog učenja, čijem su etabliranju u značajnoj meri doprineli naponi Saveta Evrope i nadnacionalnih institucija Evropske unije. Tako se u Ženevskoj deklaraciji⁷ definišu ciljevi kojima Evropa teži u sistemu interkulturnog obrazovanja, među kojima se poseban značaj pridaje osposobljavanju učenika za život i rad u višekulturalnim i višenacionalnim sredinama i potrebi razvijanja svesti o globalnoj međuzavisnosti čovečanstva. Evropa želi da obrazuje i vaspitava učenike koji će biti svesni potrebe za međunarodnom saradnjom i razumevanjem (Danilović, 2002, str. 22), a ključni preduslov uspešne saradnje i razumevanja jeste interkulturalna kompetencija.

Interkulturalna kompetencija, kao trodimenzionalni konstrukt sačinjen od afektivnog, kognitivnog i komunikativnog nivoa (Gersten, 1990, str.

⁷ Deklaracija je formulisana na Evropskom konsultativnom sastanku održanom u Varšavi 1996. godine, a doneta je iste godine na 45. zasedanju Međunarodne konferencije o obrazovanju održanom u Ženevi.

346), omogućava govornicima različitih kulturnih identiteta uzajamno razumevanje i interakciju između sagovornika sa kompleksnim ili višestrukim identitetima.

Afektivna dimenzija interkulturene kompetencije izjednačava se sa interkulturalnim senzibilitetom (Chen & Starosta, 1999; Cockwell, 2008), odnosno željom govornika da razume sagovornika i da uvaži i prihvati razlike između polazne i ciljne kulture. Interkulturalno senzibilan govornik kadar je da toleriše protivrečna iskustva, da saoseća, da uvaži vrednosti i norme sagovornika i da poštuje stranu kulturu kao ravnopravan model sagledavanja stvarnosti. Njega karakteriše nizak stepen etnocentrizma, nepostojanje predrasuda i mogućnost diferenciranog opažanja. Spreman je na adaptaciju i na interkulturalno učenje, koje mu omogućava da upozna drugačije načine mišljenja i ponašanja (Cockwell, 2008, str. 36).

Kognitivna dimenzija interkulturene kompetencije izjednačava se s interkulturalnom svešću pod kojom se podrazumeva poznavanje kulturnih konvencija, kulturnih interpretativnih obrazaca (Altmayer, 2007, str. 13), kulturnih kodova ili standarda (Knapp, 2002, str. 67). To su obrasci koji determinišu način opažanja, komuniciranja i delanja. Moguće je napraviti razliku između različitih aspekata kognitivne dimenzije interkulturene kompetencije, kao što su razumevanje kulturnih fenomena, svest o sopstvenoj kulturnoj determinisanosti i kulturnoj determinisanosti sagovornika, prepoznavanje i razumevanje razlika među kulturama (Cockwell, 2008, str. 40).

Komunikativni nivo ili bihevioralna dimenzija interkulturene kompetencije (Chen & Starosta, 1999, str. 28) podrazumeva da govornik vlada veštinama koje će mu omogućiti da postigne komunikativni cilj u interkulturalnim situacijama. Da bi taj cilj postigao, govornik mora biti spreman da učestvuje u interkulturalnoj komunikaciji, mora vladati veštinom aktivnog slušanja i biti spreman i sposoban da se prilagodi pravilima komunikacije na verbalnom, paraverbalnom i neverbalnom nivou. Da bi se izbegli interkulturalno uslovljeni nesporazumi u komunikaciji u okruženju koje karakterišu kulturološke razlike, neophodno je uzajamno prilagođavanje kulturoloških identiteta sagovornika.

Interkulturalna kompetencija se u Evropskom okviru kompetencija za celoživotno učenje ne navodi kao zasebna kompetencija već u okviru kompetencije „komunikacija na stranom jeziku“, te se naglašavaju značaj poznavanja društvenih konvencija, kulturnih aspekata i varijabilnosti jezika i pozitivan stav prema stranoj kulturi, koji podrazumeva uvažavanje kulturnih raznolikosti i zainteresovanost za interkulturalnu komunikaciju.

Digitalna kompetencija

Digitalna kompetencija, najšire gledano, podrazumeva sigurnu i kritičku upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT), pri čemu njihova sigurna upotreba pretpostavlja visok stepen razvijenosti veštine obrade informacija i veštine komuniciranja, a kritička upotreba, logičko i kritičko promišljanje njihove upotrebe (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006). Prema tom dokumentu, digitalna kompetencija objedinjuje osnovna znanja o IKT, kao što su upotreba računara u svrhu pretraživanja informacija, procenu njihove validnosti i njihovo pohranjivanje, produkciju, prezentaciju i razmenu informacija i sadržaja, komunikaciju putem interneta i participaciju u kooperativnim mrežama. Ona se sagledava kao multifunkcionalni konstrukt sačinjen od znanja, veština i stavova. Znanja se kao komponenta digitalne kompetencije odnose na prirodu, mogućnosti i ulogu digitalnih medija u svakodnevnom životu i obuhvataju: a) poznavanje glavnih računarskih aplikacija kao što su obrada teksta, kalkulator tabela, baze podataka, upravljanje i pohranjivanje podataka, b) poznavanje mogućnosti i potencijalnih opasnosti prouzrokovanih upotrebom interneta i komunikacijom putem elektronskih medija, c) svest o potencijalu digitalnih medija da podstaknu kreativnost i inovativnost, d) svest o pouzdanosti podataka, o etičkim i pravnim normama kojima se reguliše upotreba podataka.

Pod veštinama upotrebe digitalnih medija podrazumevaju se: a) veština pretraživanja, prikupljanja i obrade informacija i njihova kritička upotreba, b) upotreba pomoćnih sredstava za produkciju i distribuciju kompleksnih informacija, c) veština pretraživanja internet stranica i korišćenja internet usluga kao što su elektronska pošta i debatni forumi, d) sposobnost kritičkog odnosa prema dostupnim podacima i odgovoran odnos prema interaktivnim medijima. Razvijanju digitalne kompetencije doprinosi i uključivanje i angažovanje u zajednicama i mrežama okupljenim oko kulturnih, socijalnih ili profesionalnih ciljeva.

Kada je reč o stavovima, prvenstveno se misli na kritički stav spram dostupnih informacija i na odgovornu upotrebu podataka sa interneta.

Iako digitalne kompetencije sve više postaju kompetencije od suštinskog značaja i prožimaju sve sfere života, njihova implementacija u svakodnevnu praksu nastavnika, u studijske programe, kurikulume⁸, školske planove i programe i

⁸ U Kurikulumu za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama u Srbiji, objavljenom 2010. godine na internet stranici Geteovog instituta u Beogradu, u ključne kompetencije za posao, dalje školovanje i prekvalifikaciju ubrajaju se stručna, interkulturalna kompetencija kao i socijalne, lične i metodске kompetencije.

ponude stručnih usavršavanja još nije dosegla zadovoljavajući nivo. Od nastavnika se danas očekuje da poseduju odgovarajući nivo informatičke, informacione, digitalne i medijske pismenosti i da u nastavnoj praksi koriste savremene koncepte i primenjuju alate i metode koji doprinose smislenoj upotrebi digitalnih medija u nastavi⁹. Budući da se digitalna kompetencija, kao ni druge ključne kompetencije, ne vezuje ni za jedan nastavni predmet već se smatraju međupredmetnim kompetencijama, u praksi smo često svedoci paradoksalne situacije da se učenicima i studentima zadaju zadaci za čiju izradu je neophodna digitalna kompetencija, a da se pritom ne poučavaju tehnikama i metodama kojima bi te kompetencije razvili.

Socijalne kompetencije

Socijalne kompetencije podrazumevaju znatan broj socijalno determinisanih sposobnosti i veština koje su usmerene ka primerenom, efikasnom i odgovornom uključivanju pojedinca u funkcionisanje zajednice. Do sada je zabeležen velik broj definicija tih kompetencija, a razlike među njima posledica su različitih potreba istraživanja. Svima njima je zajedničko da socijalne kompetencije određuju kao sposobnost i spremnost za uspostavljanje socijalnih odnosa, pri čemu se naglašavaju ravnopravnost, korektnost u interpersonalnim odnosima, solidarnost, socijalna odgovornost, empatija, prilagodljivost, rešavanje problema i saradnja sa drugima (Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, 2011). Socijalne kompetencije, smatra Kanning, objedinjuju znanje, sposobnosti i veštine, koji pojedincu omogućavaju kompetentno socijalno ponašanje (Kanning, 2009, str. 15), a prema Evropskom okviru kompetencija, konstruktivno i tolerantno ponašanje u različitim situacijama, izražavanje i razumevanje različitih stavova, poverenje i empatiju (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006).

Budući da je reč o kompetenciji čiji se elementi pronalaze i u drugim modusima delanja, uz nužno preplitanje s drugim kompetencijama, nailazimo na sledeće potkategorije: komunikativne sposobnosti, saradnja i koordinacija, rešavanje konfliktnih situacija, sposobnost rada u timu (prema: Seyfried, 1995; Kopf *et al.*, 2010).

⁹ Okvir digitalnih kompetencija, Nastavnik za digitalno doba, 2017, str. 2.

Komunikativne sposobnosti u okviru socijalne kompetencije odnose se na interpersonalne i socijalne interakcije, načine uspostavljanja i održavanja kontakata, te na komunikaciju u društvenoj zajednici. Zbog preplitanja te dve kompetencije govorimo o socijalno-komunikativnoj kompetenciji.

Saradnja i koordinacija se odnose na rad ili obavljanje zadatka u okviru neke grupe ili tima, pri čemu se vrednuje svaki pojedinačni doprinos. Timski rad se obavlja uz međusobno usklađivanje obaveza, pri čemu svaki pojedinac „konstruktivno, argumentovano i kreativno doprinosi radu grupe, usaglašavanju i ostvarenju zajedničkih ciljeva“ (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013, str. 10).

Rešavanje konfliktnih situacija neophodno je s obzirom na to da rad u bilo kakvoj grupi sobom nosi mogućnost nastajanja konflikta zbog razlika u karakterima pojedinaca, njihovim temperamentima, životnom iskustvu i stavovima, očekivanjima, ciljevima i vrednosnim sistemima. Kompetentnost u tom pogledu iskazuje se kao pravovremeno prepoznavanje potencijalno konfliktnih situacija, njihovo sveobuhvatno sagledavanje i njihovo prevazilaženje ili rešavanje.

Sposobnost rada u timu odnosi se na organizaciju radnog procesa u praksi, sa ciljem efikasnog i pravovremenog obavljanja zadatka. Značajne karakteristike takvog rada su saradnja, poverenje u druge, empatija i realno sagledavanje uloge pojedinca u timu.

Osim navedenih segmenata, u Evropskom okviru kompetencija navodi se i da pojedinac treba da zna kako da odvoji privatni život od poslovnog i kako da se izbori sa stresom i frustracijom te da ih konstruktivno iskaže. Suština socijalne kompetencije leži i u prihvatanju različitih vrednosnih postulata, prevazilaženju predrasuda i spremnosti na kompromis (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006).

Lične kompetencije

Lične kompetencije obuhvataju širok spektar sposobnosti i veština koje odražavaju stavove pojedinca prema samom sebi, sopstvenom okruženju i profesionalnim izazovima, čime se ističe individualnost i doprinos razvoju identiteta. Te kompetencije označavaju „sposobnost i spremnost pojedinca da razvija sopstvenu ličnost, da samostalno i odgovorno oblikuje svoj život u socijalnom, kulturnom i profesionalnom kontekstu“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011, str. 9), odnosno da organizovano i promišljeno dela, da razume i proceni situacije, zahteve i ograničenja, te da aktivno i odgovorno razvija sopstveni potencijal (Hensge *et al.*, 2009, str. 13). Iz pedagoške perspektive, lične

kompetencije su značajne zbog toga što podstiču razvijanje sposobnosti za učenje, za (samo)refleksiju i za preuzimanje odgovornosti za sopstvene postupke (Hensge *et al.*, 2009).

Ličnim kompetencijama pojedinac pokazuje motivisanost i odgovornost prema sebi i svom okruženju. Značajni aspekti kompetencija su: sposobnost ovladavanja sobom (na primer, ovladavanje stresom, samomotivacija), razvijanje etičke svesti i ličnih vrednosnih stavova o predmetima i pojavama iz okruženja, svest o postojanju sopstvenog identiteta i njegovoj integraciji u društvene okvire. Indikatori koji ukazuju na stepen razvoja ličnih kompetencija su: pouzdanost, svest o odgovornosti, svest o sopstvenim mogućnostima, spremnost za razvijanje sopstvene ličnosti, fleksibilnost u novim situacijama, istrajnost, kreativnost, motivacija, adekvatna reakcija u stresnim situacijama, samopouzdanje, kritička (samo)refleksija, postavljanje ciljeva i donošenje odluka (Kopf *et al.*, 2010, Haack, 2017).

Metodske kompetencije

Izmeštanje prioriteta nastave ka razvoju kompetencija i orijentacija ka učeniku otvorili su pitanje načina na koji se nastavni sadržaji usvajaju – pomoću kojih metoda, tehnika i strategija. Selekcija nastavnih metoda danas je tesno povezana s nastojanjem da se razviju autonomija i samostalnost učenika u svim fazama procesa učenja. Metodske kompetencije stoga, na izvestan način, sažimaju pojmove metode, tehnike i strategije i odnose se na sposobnost i spremnost za osmišljeno i isplanirano postupanje prilikom rešavanja zadataka i problema, kako bi se postigao određen cilj (Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, 2011, str. 15; Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011, str. 9).

Osmišljeno i osvešćeno metodsko delanje, dakle, podrazumeva sagledavanje situacije, uočavanje problema, prikupljanje neophodnih informacija, odabir tehnike ili metode za njegovo rešavanje, prilagođavanje konkretnoj problemskoj situaciji, primenu metode i njeno naknadno vrednovanje (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013). Metodske kompetencije usko su povezane sa stručnom kompetencijom, ali ne kao sredstvo ili alat za usvajanje isključivo stručnih sadržaja već bilo kog sadržaja učenja.

Razvijene methodske kompetencije omogućavaju adekvatno planiranje postupaka i primenu odgovarajućih tehnika i strategija za rešavanja problema (Bra-

un, 2008, str. 57), a u didaktici se naglašava i njihov uticaj na procese planiranja i kontrole učenja (Bendel & Hauske, 2004, str. 94).

Konkretne veštine, tehnike i sposobnosti koje te kompetencije obuhvataju su: organizacione sposobnosti, analitički pristup, apstraktno i umreženo mišljenje, prikupljanje informacija korišćenjem različitih medija i procena njihove relevantnosti i istinitosti, tehnike prezentovanja, metode učenja, rad na projektu, tehnike vođenja razgovora, upravljanje vremenom (Kopf *et al.*, 2010).

Metodološki okvir

U našem obrazovnom sistemu nastavni planovi i programi za osnovno i srednje obrazovanje, ali i silabusi kojima se reguliše nastava na akademskom nivou, mahom su tradicionalno koncipirani i usmereni ka obrazovnom cilju za pojedinačne nastavne predmete. U toku je izrada kurikuluma koji će sadržati ishode učenja za predmete koji se poučavaju u osnovnim i srednjim školama (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013, str. 8).

Svi nastavni predmeti treba da omoguće razvijanje opštih i međupredmetnih kompetencija, „a svaki nastavnik treba u svom predmetu da prepozna doprinos razvoju ovih kompetencija“ (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2015, str. 8). Orijentacija ka razvijanju kompetencija podrazumeva da se u već postojeće predmete uključe opšte i međupredmetne kompetencije. Taj cilj je moguće postići ili definisanjem predmetnih ishoda na način koji omogućava povezivanje sa opštim i međupredmetnim kompetencijama ili razvojem predmetnih kompetencija, čime bi se razvile i opšte i međupredmetne (*ibid.*).

Imajući to u vidu, cilj rada je da se utvrdi na koji način nastavnici stranih jezika u osnovnim i srednjim školama, na nefilološkim fakultetima i školama stranih jezika doprinose razvoju ključnih kompetencija i kakve stavove imaju o njihovom značaju za dalje školovanje i profesionalni rad svojih učenika i studenata.

Podaci su prikupljeni tehnikom anketiranja nastavnika primenom upitnika koji je kreiran za potrebe istraživanja. U studiji su korišćene deskriptivne i analitičke statističke metode. Od deskriptivnih metoda korišćeni su apsolutni i relativni brojevi (n, %), mere centralne tendencije (aritmetička sredina), mere disperzije (standardna devijacija, percentili), a od analitičkih statističkih metoda neparametarski test razlike – Hi kvadrat test.

Anketiranje je obavljeno 2018. godine, a u njemu je učestvovalo 100 nastavnika stranih jezika koji predaju u osnovnim ili srednjim školama, u školama stranih jezika i na fakultetima. Upitnik je sadržao 31 zatvoreno i šest otvorenih

pitanja. Pitanja su se odnosila na iskustva i stavove nastavnika o različitim aspektima lične, metodске, socijalne, digitalne i interkulturalne kompetencije, na načine na koje su ih stekli i na procenu stepena zadovoljstva nivoom stečenih kompetencija.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Uzorak istraživanja čini 100 ispitanika, od čega su 92 žene i osam muškaraca. Nastavnici koju su učestvovali u anketi zaposleni su u osnovnoj školi (34%), u srednjoj školi (27%), na fakultetu (22%) ili u školi stranih jezika (17%). Ispitani nastavnici imaju od jedne do 40 godina radnog staža. U uzorku je 31 nastavnik u grupi do 10 godina staža, 38 nastavnika u grupi od 11 do 20 godina i 27 nastavnika s radnim stažom od 21 do 40 godina. Četiri ispitanika nisu navela godine radnog staža.

Interkulturalna kompetencija

Kada je reč o interkulturalnoj kompetenciji, nastavnici svih tipova obrazovnih ustanova u kojima se uči strani jezik upoznaju učenike sa stranom kulturom i podstiču ih da je porede s polaznom kulturom (34% iz osnovnih, 28% iz srednjih, 20% iz visokih, 17% iz škola stranih jezika). Samo jedan ispitanik u svom radu ne tematizuje ciljnu kulturu i ne podstiče učenike da je porede s polaznom kulturom. Iste rezultate dobili smo i kada je reč o podučavanju učenika za razvijanje tolerancije prema razlikama i razumevanja za strano, budući da to čini većina nastavnika u svim tipovima obrazovnih ustanova. Takođe veliki procenat ispitanika (96%) tokom rada podučava o razlikama u radu, običajima i načinu komuniciranja koji postoje između pripadnika različitih kultura.

Stereotipi i predrasude su, sudeći prema rezultatima, još jedan važan aspekt nastave stranih jezika, te tako 78% ispitanika na to pitanje odgovara potvrdno. Poređenjem sa rezultatima dobijenim na prethodna pitanja može se zaključiti da je bavljenje stereotipima i predrasudama u nešto manjoj meri zastupljeno u nastavi nego upoznavanje sa stranom kulturom, sa razlikama u radu, običajima, načinima komuniciranja ili sa razvijanjem razumevanja za fenomene strane kulture.

Manje od polovine ispitanika interkulturalnu kompetenciju je steklo tokom studija (36,4%, nastavnika osnovne, 50% nastavnika srednje, 42,9% nastavnika visokih škola i 35,3% nastavnika škola stranih jezika), nešto više od polovine ispitanika na stručnim usavršavanjima (54,5% nastavnika osnovnih škola, 71,4%

nastavnika srednjih, 52,4% nastavnika visokih i 52,9% zaposlenih u školama stranih jezika), dok je najveći procenat ispitanika (preko 80% za sve grupe, izuzev nastavnika škola stranih jezika 76,5%) naveo da je interkulturalnu kompetenciju stekao samostalnim radom. Među nastavnicima koji su svoju interkulturalnu kompetenciju razvili zahvaljujući stručnim usavršavanjima postoji statistički značajna razlika u dužini radnog staža, te je tako najmanje ispitanika iz grupe do 10 godina radnog staža. Većina anketiranih nastavnika zadovoljna je nivoom interkulturalne kompetencije kojom raspolaže (87,9% nastavnika osnovnih škola, 89,3% nastavnika srednjih, čak 90,5% nastavnika visokih i 94,1% nastavnika škola stranih jezika).

Kvalitativna analiza je pokazala da je reč o značajnoj kompetenciji, kojoj bi u nastavi stranih jezika trebalo posvetiti više pažnje. Integrisanjem interkulturalnih sadržaja moguće je, smatraju ispitanici, uticati na oslobađanje od predrasuda i „shvatanja da ono tuđe ne znači pogrešno“, a zanimljivo je i zapažanje da u neformalnom učenju odraslih akademski obrazovani polaznici imaju više razumevanja za potrebu razvijanja interkulturalne kompetencije.

Digitalna kompetencija

Kada je reč o digitalnoj kompetenciji, većina nastavnika, bez obzira na obrazovnu instituciju, navodi da tokom rada u nastavi obučava učenike da na internetu traže informacije i rešenja za određene probleme (84,8% zaposlenih u osnovnoj, 89,3% zaposlenih u srednjoj, 85,7% zaposlenih u visokoj školi, 76,5% zaposlenih u školi stranih jezika).

Većina ispitanih nastavnika odgovorila je odrično na većinu pitanja koja su se odnosila na položaj digitalne kompetencije u nastavi. Tako većina nastavnika ne obučava učenike postupcima unosa i obrade grafikona i dijagrama (63,6% osnovna, 57,1% srednja, 57,1% visoka škola, 82,4% škola stranih jezika), radu sa tabelama (63,9% nastavnika osnovnih škola, 67,9% nastavnika srednjih, 71,4% nastavnika visokih škola i 88,2% nastavnika škola stranih jezika) ili kreiranju dokumenata sa sadržajem, poglavljima i fusnotama, a određeni procenat ispitanih (8%) navodi da to i nije zadatak nastave stranih jezika. Razlike među grupama ni kod jednog od tih pitanja nisu statistički značajne.

U kreiranju prezentacija postoje razlike između ispitanika prema tipu obrazovne institucije, pa tako oko polovine nastavnika osnovnih škola obučava učenike kreiranju prezentacija, polovina ne obučava, a 9,1% smatra da to nije zadatak nastave jezika. Distribucija je slična i u srednjoj školi (42,9% ne obučava, 46,4% obučava, a 10,7% smatra da to nije zadatak nastave stranih jezika). U ško-

lama stranih jezika više od polovine anketiranih ne obučava polaznike tehnikama kreiranja prezentacija, a 5,9% smatra da to i nije zadatak nastave jezika. Procenat nastavnika koji obučava svoje učenike kreiranju prezentacija najviši je među nastavnicima visokih škola (71,4%). Dobijene razlike ipak ne dostižu značajnost u statističkom smislu ($\chi^2 - 6,697$, $p > 0.05$).

U odgovorima na pitanje o načinima na koje su ispitani nastavnici stekli digitalne kompetencije dobijeni su očekivani rezultati, te je tako najveći procenat nastavnika digitalne kompetencije stekao samostalnim radom (75,8% zaposlenih u osnovnim, 78,6% zaposlenih u srednjim, 81,0% zaposlenih na visokim školama i 88,2% zaposlenih u školama stranih jezika), a najmanji tokom studija (svoga 15,2% zaposlenih u osnovnim, 7,1% zaposlenih u srednjim, 14,3% zaposlenih na visokim školama i 17,6% zaposlenih u školama stranih jezika). U odgovorima na dato pitanje registrovana je statistički značajna razlika između grupa formiranih prema godinama radnog staža, pa je tako najmanji procenat nastavnika u grupi do 10 godina radnog staža svoje digitalne kompetencije razvio tokom studija ili na stručnim usavršavanjima, što je neočekivan rezultat, imajući u vidu da stručna javnost već više od decenije ulaže napore da skrene pažnju na značaj digitalne kompetencije u nastavničkim pozivima.

Zanimljivo je da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika u pogledu uticaja stručnog usavršavanja na razvijanje digitalne kompetencije ($\chi^2 - 14,207$, $p < 0.01$). Tako čak 67,9% nastavnika srednjih škola navodi da je digitalne kompetencije razvilo zahvaljujući stručnom usavršavanju, dok je među nastavnicima osnovnih škola tako odgovorilo 39%, a među zaposlenima na visokim školama svega 19%.

Kao i u slučaju interkulturene kompetencije, većina ispitanika navodi da je zadovoljna nivoom digitalnih kompetencija, pri čemu je najveći procenat zadovoljnih među nastavnicima zaposlenim na visokim školama (81%), a najmanji među nastavnicima zaposlenim u školama stranih jezika (70,6%). Nastavnici zaposleni u školama stranih jezika izdvojili su se po odgovorima na pitanja koja se tiču digitalne kompetencije od ostalih grupa, pa se nameće pitanje da li se u nastavi koja se organizuje u školama stranih jezika pridaje veći značaj digitalnoj kompetenciji ili se toj grupi nastavnika postavljaju viši zahtevi.

Među rezultatima dobijenim kvalitativnom analizom izdvajaju se dva problema, a to su nedostatak infrastrukture koja bi omogućila razvijanje digitalne kompetencije i uverenje da učenici već raspolažu razvijenim digitalnim kompetencijama, zbog čega njihovo razvijanje ne treba da bude integralni deo nastave stranih jezika već, na primer, nastave informatike ili nekog drugog predmeta. Nekoliko ispitanika je naglasilo potrebu za samostalnim razvijanjem digitalnih kompetencija nastavnika, ali i skrenulo pažnju na poteškoće na koje na tom putu

nailaze (nedostatak vremena zbog drugih obaveza, značajno vreme potrebno za samostalno razvijanje digitalne kompetencije: gledanje tutorijala, čitanje, isprobavanje)

Odgovori na otvoreno pitanje nedvosmisleno svedoče o stavu da je reč o izuzetno važnoj, čak neizostavnoj kompetenciji, kojoj bi trebalo posvetiti više pažnje.

Socijalna kompetencija

Razvijanje socijalnih kompetencija, sudeći prema odgovorima ispitanika, predstavlja značajan integralni deo nastave stranih jezika u svim tipovima škola. Skoro svi nastavnici tokom rada obučavaju polaznike timskom radu, deljenju zadataka i saradnji (100% u osnovnoj, srednjoj i školi stranih jezika i 95,2% u visokim školama). Tokom rada u nastavi većina ispitanika iz svih vrsta škola podučava polaznike kako se tolerišu drugačiji stavovi (94%), kako se rešavaju konflikti (97% nastavnika u osnovnim, 75% u srednjim, 76% u visokim i 88,2% u školama stranih jezika) i kako se artikulise i zastupa sopstveno mišljenje (100% nastavnika u osnovnim, 96,4% nastavnika u srednjim, 100% u visokim školama i 94,1% u školama jezika). U odgovorima na to pitanje registruje se statistički značajna razlika u grupi nastavnika sa 20 i više godina radnog staža, u kojoj 33,3% ne obučava učenike tehnikama rešavanja konflikata, a dvoje smatra da to nije zadatak nastave stranih jezika.

Socijalne kompetencije ispitanici nastavnici stekli su prvenstveno samostalnim radom (87,9% nastavnika osnovnih, 82,1% nastavnika srednjih škola, 95,2% visokih i 88,2% škola stranih jezika) i stručnim usavršavanjem (60,6% osnovna, 67,9% srednja, 57,1% visoka i 58,8% škola stranih jezika). Manje od polovine ispitanika navelo je da je socijalne kompetencije steklo tokom studija (svega 25% nastavnika srednjih škola).

Preko 80% ispitanih nastavnika zadovoljno je nivoom socijalnih kompetencija kojima raspolaže, bez statistički značajnih razlika prema tipu obrazovne institucije u kojoj su zaposleni. Čak 95,2% nastavnika na visokim školama smatra da su njihove socijalne kompetencije na zadovoljavajućem nivou, kao i 84% nastavnika osnovnih, 82,1% nastavnika srednjih škola i 88,2% nastavnika škola stranih jezika.

Kvalitativna analiza dobijenih odgovora donosi zanimljive rezultate. S jedne strane se izdvajaju odgovori u kojima se naglašava međuzavisnost socijalnih kompetencija i osobina ličnosti, a s druge strane uloge pojedinih članova grupe i grupna dinamika. U tom smislu izdvajaju se zapažanja da bolji učenici retko

pomažu slabijima prilikom grupnog rešavanja zadataka, da su učenici većinom individualci koje je teško motivisati da rade u timu, da previše vođa u timu usporava rad grupe. Kada je reč o korelaciji socijalnih i ličnih kompetencija, ispitani nastavnici smatraju da većina učenika ima socijalne kompetencije, ali da karakter učenika određuje tempo rada i njihovu ulogu u grupnim procesima. Najveći deo dobijenih odgovora odnosi se na stav da socijalna kompetencija ima presudan značaj za napredak i postizanje zadovoljavajućih rezultata, da je moguće razvijati je u nastavi i da je treba razvijati i kod polaznika i kod nastavnika. Jedan ispitanik je naveo da bi međupredmetna saradnja doprinela efikasnijem razvijanju socijalnih kompetencija.

Lične kompetencije

U nastavi stranih jezika u svim tipovima obrazovnih institucija ličnim kompetencijama se, kao i socijalnim, posvećuje dosta pažnje. Skoro svi nastavnici u svim tipovima obrazovnih institucija (90,9% iz osnovnih, 92,9% iz srednjih, 100% iz visokih škola i 88,2% zaposlenih u školama jezika) podstiču učenike da otkriju svoje talente i postave sebi realne ciljeve, da se sami motivišu i pokažu inicijativu (samo jedan ispitanik to ne čini tokom nastave), da bez straha iskažu svoje potrebe i želje (izuzev jednog ispitanika zaposlenog u osnovnoj školi i jednog ispitanika koji smatra da to nije zadatak nastave stranih jezika).

Kad je reč o odnosu prema ciljevima, većina ispitanih nastavnika (86%) ukazuje na značaj postavljanja jasnog cilja, na potrebu da se prati i proverava njegova ostvarenost i po potrebi prilagode postupci. Samo dva nastavnika (6,1%) iz osnovne škole smatraju da to nije zadatak nastave stranih jezika.

Sličnost između rezultata dobijenih u odgovorima na pitanja o socijalnoj i ličnoj kompetenciji očigledna je i u načinu na koji su ih ispitani nastavnici stekli. Najveći broj ispitnika (ukupno 88) naveo je da su lične kompetencije stekli samostalno, dok je nešto više od polovine nastavnika (51,5%) odgovorilo da je tu ključnu kompetenciju steklo stručnim usavršavanjem. Veći značaj u sticanju date kompetencije stručnom usavršavanju daju nastavnici visokih (61,9%), a najmanji nastavnici srednjih škola (32,1%). Dobijene razlike između grupa ipak nisu statistički značajne ($\chi^2 - 6,171, p > 0.05$). Najmanji broj ispitanika naveo je da je lične kompetencije razvio tokom studija (svega 28,6% nastavnika srednjih i visokih škola, 42% nastavnika osnovnih i 52,9% nastavnika škola stranih jezika). I u odgovorima na ovo pitanje registruje se statistički značajna razlika između grupa sa različitim radnim stažom, pa se izdvaja grupa

sa najkraćim radnim stažom, u kojoj je preko 50% anketiranih navelo da je lične kompetencije razvijalo tokom studija.

Nivoom ličnih kompetencija kojima raspolažu zadovoljni su svi nastavnici stranih jezika zaposleni u školama stranih jezika, kao i 90% nastavnika zaposlenih u visokim školama. Svega 13% nastavnika nije zadovoljno nivoom ličnih kompetencija, od kojih je 7% nastavnika osnovne i 6% nastavnika srednje škole.

Rezultati kvalitativne analize svedoče o visokom stepenu svesti o značaju ličnih kompetencija kako za profesionalni, tako i za lični napredak. Najveći broj odgovora odnosi se na presudan značaj ličnih kompetencija, bez kojih sve druge ključne kompetencije gube značaj. U mnogim odgovorima se pominje problem odabira valjanog cilja, koji i učenici, ali i mnogi roditelji neretko vide samo u oceni. Značajan broj odgovora svedoči o stavu da nastavnik svojim primerom usmerava učenike ka razvijanju ličnih kompetencija, kao i o značaju koji motivacija samog nastavnika ima na motivaciju učenika.

Metodske kompetencije

Metodske kompetencije su, prema dobijenim rezultatima, značajna komponenta nastave stranih jezika. Veliki procenat nastavnika svih škola (preko 90% u svakoj grupi) navodi da upoznaje učenike s tehnikama koje olakšavaju rad i čine ga efikasnijim. Takođe, većina nastavnika u svim vrstama škola obučava učenike da drže prezentacije. Izuzetak je jedan nastavnik osnovne škole, koji smatra da to nije zadatak nastave stranih jezika. Kao što je i očekivano, najveći procenat nastavnika koji svoje učenike upoznaje sa tehnikama prezentovanja pripada grupi zaposlenih u visokoškolskim ustanovama (90,5%). Zanimljivo je da nešto niži procenat nastavnika škola jezika (70,6%) polaznike obučava tehnikama prezentovanja, budući da prezentovanje čini sastavni deo nekih sertifikovanih ispita (npr. *Zertifikat Deutsch B1*, veština govora). U obučavanju učenika kako da prepoznaju problem i efikasno ga reše, postoje razlike između nastavnika osnovnih škola i nastavnika zaposlenih u školama stranih jezika, ali ta razlika nije statistički relevantna. Čak 93,9% nastavnika osnovnih škola i 92,9% nastavnika srednjih škola obučava učenike kako da prepoznaju i reše problem, dok to čini svega 52,9% nastavnika u školama stranih jezika.

Statistički značajna razlika u korist nastavnika u školama stranih jezika postoji u odgovorima na pitanje da li podstiču kreativnost ($\chi^2 - 11,339$, $p < 0.05$), a dobijena je zato što su svi nastavnici škola stranih jezika izjavili da tokom rada u nastavi daju učenicima mogućnost i podsticaj da kreativno i efikasno

prikazuju inovativne ideje. Škole stranih jezika se značajno razlikuju od ostalih institucija jer jednoglasno koriste i oslanjaju se na to motivaciono sredstvo, dok su u ostalim institucijama stavovi i praksa heterogeniji, pa ih jedni koriste češće (97% osnovna škola), a neki ređe (71,4% visoke škole). I kada se grupe posmatraju prema dužini radnog staža, postoji statistički značajna razlika u korist nastavnika sa najdužim radnim stažom, koji najređe podstiču učenike da budu kreativni. Nešto manje pažnje ispitani nastavnici posvećuju upoznavanju učenika s mogućnostima efikasnog korišćenja raspoloživog vremena, ali to i dalje čini preko polovine ispitanika (84,8% osnovne, 57,1% srednje, 66,7% visoke škole i 64,7% škole stranih jezika).

Kao i lične i socijalne kompetencije, ispitani nastavnici su i metodičke kompetencije sticali samostalnim radom (75,8 % osnovna, 71,4% srednja, 90,5% visoka i 94,1% škola jezika), a potom stručnim usavršavanjem (66,7% osnovna, 75% srednja, 61,9% visoka škola i 47% škole stranih jezika). Kao i u druge ključne kompetencije, manje od polovine ispitanih nastavnika metodičke kompetencije je sticalo tokom studija (23,8% nastavnika visokih škola, 32% nastavnika srednjih škola). Većina, 81,8% u osnovnim, 67,9% u srednjim, 85,7% u visokim i 88,2% u školama stranih jezika, smatra da su njihove metodičke kompetencije na zadovoljavajućem nivou.

Na temelju odgovora na otvorena pitanja može se zaključiti da većina nastavnika prepoznaje značaj metodičke kompetencije i ukazuje na značaj i potrebu stručnog usavršavanja. Zanimljivo je da kod ove kompetencije postoji niz iskaza koji ukazuju na to da ispitanici imaju neodumice u vezi sa tim šta data kompetencija podrazumeva i kako se može razvijati.

Značaj kompetencija za dalje školovanje i profesionalni rad učenika

Istraživanje je pokazalo da nastavnici u svim pomenutim obrazovnim institucijama smatraju da kompetencije imaju važnu ulogu i uticaj u budućem školovanju i radu učenika. Sve ispitane kompetencije ocenjene su kao veoma značajne ili najznačajnije¹⁰, uz visoku prosečnu ocenu (prosečna ocena svih kompetencija: 4,23). Bez obzira na statistički ujednačen rezultat i minimalna odstupanja, treba istaći da nastavnici ipak nešto veći značaj pridaju socijalnim i ličnim kompetencijama (prosečna ocena 4,4 za obe), dok su manje istaknute interkulturalna i digitalna kompetencija (prosečne ocene 4,19 i 4,12), a najmanji značaj pridaje se metodskim kompetencijama (prosečna ocena 4,03).

¹⁰ Nastavnici su svaku kompetenciju ocenjivali ocenama od 1 do 5.

Zaključak

Nastavnici stranih jezika zaposleni u svim vrstama obrazovnih institucija uviđaju značaj razvijanja ključnih kompetencija za dalje školovanje i profesionalni rad učenika i vrlo predano u nastavi jezika koriste strategije i tehnike kojima omogućavaju učenicima da ih razviju.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da je mali broj nastavnika stranih jezika razvio ključne kompetencije tokom inicijalnog obrazovanja – svega 34,12%. Stepenn razvoja se znatno razlikuje zavisno od toga o kojoj je kompetenciji reč i na osnovu stavova nastavnika može se zaključiti da inicijalno obrazovanje najviše razvija socijalne kompetencije (41,3%), potom interkulturalnu (41,05%), lične (38,03%), metodske (37,12%), a u najmanjoj meri digitalne kompetencije (13,55%). Takav rezultat je veoma zanimljiv i u izvesnoj meri neočekivan s obzirom na sve brži razvoj IKT i proklamovanu orijentaciju društva ka tome. Postavlja se pitanje da li nastavnici smatraju da digitalnu kompetenciju (bilo nastavnika ili učenika) treba razvijati u okviru drugih predmeta, prethodnog školovanja ili na drugi način ili njeno zanemarivanje počiva na praktičnim uslovima (nedostatak opreme, vremena itd.).

Imajući u vidu te rezultate, značajno je pomenuti da velik broj nastavnika dodatno razvija svoje kompetencije putem stručnih usavršavanja i samostalnog rada, što pokazuje njihovu svest o značaju celoživotnog učenja. U tom pogledu izdvaja se grupa nastavnika stranih jezika sa radnim stažom do 10 godina koja u manjoj meri participira u ponudama za stručno usavršavanje čiji je cilj razvijanje digitalnih kompetencija. Bilo bi značajno ispitati da li je to rezultat uverenja da su njihove digitalne kompetencije na zadovoljavajućem nivou ili teme raspoloživih stručnih usavršavanja ne odgovaraju njihovim potrebama i interesovanjima.

Nastavnici su saglasni da su za dalje školovanje i profesionalni rad najznačajnije socijalna i lična kompetencija, a da bi interkulturalnoj i digitalnoj kompetenciji trebalo posvetiti više pažnje. Značajniji broj nastavnika smatra da razvijanje digitalne i metodske kompetencije izlazi iz okvira zadataka nastave stranih jezika, pa su te ključne kompetencije stoga i najmanje zastupljene u nastavi. Na temelju dobijenih odgovora može se zaključiti i da nastavnici nisu u dovoljnoj meri upoznati sa strategijama i tehnikama kojima bi se podstaklo razvijanje metodske kompetencije, kao ni sa njenim značajem za dalje školovanje učenika i njihov profesionalni rad. Razvijanju te kompetencije se u nastavi stranih jezika pridaje najmanja pažnja.

Rezultati istraživanja ukazuju na dva moguća pravca daljeg istraživanja i dodatne edukacije. 1. Imajući u vidu značaj ključnih kompetencija za dalje školovanje i profesionalni rad učenika, neophodno je tokom inicijalnog obrazovanja

nastavnika stranih jezika posvetiti veću pažnja tehnikama kojima se može podsticati razvijanje ključnih kompetencija u nastavi stranih jezika. 2. Kada je reč o stručnim usavršavanjima, koja, prema rezultatima istraživanja, imaju značajnu ulogu u razvijanju ključnih kompetencija, neophodno je pronaći uzroke slabe participacija nastavnika sa kraćim radnim stažom, ispitati njihove potrebe i interesovanja i povećati broj stručnih usavršavanja koja bi se bavila pitanjem tehnika i strategija za razvijanje metodskih kompetencija, kao i pitanjem značaja međupredmetnog razvijanja digitalne kompetencije.

Reference:

- ALTMAYER, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands* 65, 7–21.
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2001). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Preuzeto sa: [https://www.dqr.de/media/content/ Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf)
- ARNOLD, R., NOLDA, S., & NUSSL VON REIN, E. (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ARNOLD, R., & SCHÜSSLER, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. U G. Franke (Ed.), *Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (str. 52–74). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- ARRAS, U. (2009). Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? *Pandaemonium germanicum*, 14(2), 206–217. Preuzeto sa: [www. fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum](http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum)
- BENDEL, O., & HAUSKE, S. (2004). *E-Learning: Das Wörterbuch*. Aarau: Sauerländer.
- BOHLINGER, S. (2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework. *European journal of vocational training*, 42/43, 96–112. Preuzeto sa: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/42-en.pdf
- BRAUN, E. (2008). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V&R Unipress.
- BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Wien: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung.
- CASPARI, D., GRÜNEWALD, A., HU, A., KÜSTER, L., NOLD, G., VOLLMER, H. J., & ZYDATISS, W. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* Band 19(2), 163–186.

- CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J. (1997). A review of the concept to intercultural awareness. *Human Communication* 2, 27–54.
- COCKWELL, A. (2008). *Entwicklung interkultureller Kompetenz: Von Fach- und Führungskräften durch Training und Coaching*. Norderstedt.
- DANILOVIĆ M. S. (2002). Kakvo je obrazovanje potrebno Evropi za društvo sutrašnjice – ciljevi i očekivanja. *Pedagogija* 40(1–2), 18–33.
- DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT UND DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2006). *Empfehlung des Europäischen parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Preuzeto sa: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- ERPENBECK, J., & SAUTER, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- FEINDT, A., & MEYER, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.
- GERTSEN, G. (1990). Intercultural Competence and Expatriates. *International Journal of Human Resource Management* 3, 341–362.
- GOETHE-INSTITUT BELGRAD (2007). *Okvirni kurikulum za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama*. Preuzeto sa: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/pk69798992.pdf>
- GRIFFIN, P., MCGAW, B., & CARE, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Berlin: Springer.
- HAACK, A. (2017). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- HENSGE, K., LORIG, B., & SCHREIBER, D. (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Preuzeto sa: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43201.pdf
- KANNING, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- KOPF, M., LEIPOLD, J., & SEIDL, T. (2010). *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen Handreichung für Lehrende*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 16. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA. (2011). *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Preuzeto sa: <http://www.csu-kg.edu.rs/docs/kompetencije-nastavnika-pravilnik.pdf>
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA. (2017). *Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba*. Preuzeto sa: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-2.pdf>
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA. (2018). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Preuzeto sa: <http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/zakoni/2017/2476-17%20lat.pdf>

- OECD (2006). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- ROST-ROTH, M. (1996). Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1*. Preuzeto sa: <https://tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/750/727>
- ROTHBÖCK, J. (2010). Standards entwickeln Unterricht. *Erziehung und Unterricht 3–4*, 261–266.
- SAVET EVROPE. (2002). *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika*. Podgorica. Preuzeto sa: <http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf>
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Preuzeto sa: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf
- SEYFRIED, B. (1995). „Stolperstein“ *Sozialkompetenz*. Bielefeld: Bertelsmann.
- THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Preuzeto sa: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29>
- ZAVOD ZA VREDNOVANJE KVALITETA OBRAZOVANJA I VASPITANJA (2013). Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja. Preuzeto sa: http://www.ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf
- ZAVOD ZA VREDNOVANJE KVALITETA OBRAZOVANJA I VASPITANJA (2015). Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta – za predmet strani jezik. Preuzeto sa: http://ceo.edu.rs/images/stories/opsti_standardi/Strani%20jezik.pdf
- WEINERT, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers.
- WITTE, A. (2006). Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen 35*, 28–43.

Katarina Krželj¹¹
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Nina Polovina¹²
Faculty of Transport and Traffic Engineering

The Importance of Key Competences from the Perspective of Foreign Language Teachers

Abstract: This paper presents the results of a research on the importance of key (inter-cultural, digital, social, personal and methodical) competences in foreign languages curricula. We devised a questionnaire for the purposes of this research and interviewed 100 foreign language teachers in the Republic of Serbia employed at elementary schools, high schools and higher education institutions, as well as language schools, with the goal of identifying the manner and the extent to which foreign language teachers assist and enable students to develop key competences as part of foreign language curricula. Furthermore, the research had the purpose of shedding light on teachers' experiences regarding the development of their own key competences, as well as their attitudes towards the importance of key competences for the further education and professional life of students. The results of the analysis emphasize the fact that teachers devote significant attention to the development of key competences and that they are aware of their importance for the future professional life of their students. The interviewed teachers believe that personal and social competences are of key importance, whereas they perceive intercultural, digital and methodical competences as slightly less important. As regards curricular activities that teachers devise in order to facilitate the development of students' key competences, digital competences are associated with the largest deficit. On the other hand, teachers are highly satisfied with their level of key competences. They have mostly acquired such competences on their own and through professional training. Their academic education has contributed to the satisfactory development of key competences to the least extent.

Key words: key competences, foreign language curricula, teacher

¹¹ Katarina Krželj, PhD is an assistant professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

¹² Nina Polovina, PhD is an assistant professor at the Faculty of Transport and Traffic Engineering, University of Belgrade.