

Lejla Muratović
Amer Ćaro

SAMOPROCJENA DIDAKTIČKO-METODIČKIH KOMPETENCIJA STUDENATA NASTAVNIČKIH STUDIJA

Sažetak

Samoprocjena kompetencija budućih stručnjaka ima važnu ulogu u njihovom profesionalnom razvoju. Predstavlja temelj refleksivnog djelovanja i nudi priliku pojedincu da prepozna vlastite potrebe za učenjem te aktivno usmjerava svoj dalji razvoj.

U radu su predstavljene rezultati istraživanja čiji je cilj bio ispitati kako studenti završnih godina nastavnčkih studija na Univerzitetu u Tuzli i Univerzitetu u Zenici procjenjuju vlastite didaktičko-metodičke kompetencije. Poseban fokus stavljen je na kritičko vrednovanje znanja i vještina u domenima planiranja, realizacije, evaluacije, te normativno-pedagoškog okvira nastavnog rada. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od N=104 studenata, uz primjenu posebno konstruisanog Anketnog upitnika za studente. Podaci su obrađeni metodama deskriptivne statistike i t-testom za nezavisne uzorke. Rezultati su pokazali da studenti najviši stepen osposobljenosti iskazuju u području neposredne realizacije nastave, dok najniže procjenjuju kompetencije u normativno-pedagoškom segmentu (vođenje dokumentacije i poznavanje regulative). Analiza je identifikovala statistički značajne razlike s obzirom na univerzitet studiranja. Studenti sa Univerziteta u Tuzli iskazuju veću sigurnost u području realizacije nastave, dok studenti sa Univerziteta u Zenici pokazuju viši nivo kompetentnosti u plansko-administrativnoj sferi. Kao ključni faktor unapređenja inicijalnog obrazovanja, studenti su jednoglasno istakli potrebu za povećanjem fonda sati školske prakse.

Rezultati ukazuju na nužnost uravnoteženog povezivanja metodičke teorije i intenzivnije prakse u realnom nastavnom kontekstu kako bi se osigurala holistička profesionalna spremnost budućih nastavnika.

Ključne riječi: samoprocjena, didaktičko-metodičke kompetencije, nastavnički studij, inicijalno obrazovanje, školska praksa.

UVOD

Obrazovanje nastavnika predstavlja ključni segment obrazovnog sistema jednog društva, jer kvalitet pripreme nastavnika direktno utječe na kvalitet nastave i postignuća učenika. U reformi obrazovanja nastavnik nije samo puki izvršitelj tuđih zamisli, već jedan od ključnih aktera sadržajnih promjena. Kako ističe Pastuović (2012), kvaliteta nastavnika ostaje najvažnijim faktorom kvalitete cjelokupnog obrazovnog procesa.

Savremeni obrazovni sistem postavlja visoke zahtjeve pred nastavničku profesiju, transformišući ulogu nastavnika iz tradicionalne uloge »izvora informacija« ka ulozi mentora i moderatora, koji kod učenika osigurava stjecanje kompetencija potrebnih za 21. stoljeće (Muratović i Ćaro, 2020). Unutar širokog spektra nastavnčkih kompetencija, posebno se izdvajaju *didaktičko-metodičke kompetencije* kao temeljni stub profesionalizma, jer direktno određuju kvalitet planiranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa.

Proces inicijalnog obrazovanja predstavlja ključnu fazu u kojoj studenti usvajaju teorijske osnove i razvijaju primarne praktične vještine. Međutim, objektivna akumulacija znanja tokom studija ne garantuje automatsku profesionalnu spremnost; u tom kontekstu, ključnu ulogu dobija samoprocjena nastavnčkih kompetencija. Samoprocjena se određuje kao kompleksan metakognitivni proces putem kojeg pojedinac kritički evaluira sopstvene kapacitete i postignuća, donoseći sudove o kvalitetu vlastitog rada u odnosu na usvojene profesionalne standarde (Boud, 1995). Za studente nastavnčkih studija, ovakva evaluacija nadilazi puko ocjenjivanje vještina, već postaje značajan mehanizam profesionalnog razvoja koji nosi potencijal da razvije refleksivnu praksu. To je sposobnost studenta da kritički analizira sopstvene postupke dok ih izvodi, ali i nakon što završi s radom (Schön, 1983). Na taj način, studenti osvještavaju jaz između teorije i prakse, gradeći svoj profesionalni identitet kroz aktivno učenje, a ne samo pasivno primanje informacija (Korthagen, 2001). Upravo taj proces izgradnje identiteta postaje kritična tačka u trenutku prelaska iz akademskog u profesionalno okruženje.

Problem istraživanja u ovom radu proizlazi iz potrebe da se utvrdi kako studenti završnih godina nastavnčkih fakulteta percipiraju sopstvenu osposobljenost za rad u učionici. Često postoji diskrepancija između teorijskog znanja stečenog tokom studija i subjektivnog osjećaja sigurnosti u primjeni savremenih metoda, što se u literaturi definiše kao „šok realnosti“ (Veenman, 1984). Ovaj fenomen je najizraženiji u domenu didaktičko-metodičke osposobljenosti, koja predstavlja operativni nivo na kojem se teorijska spremnost testira u neposrednoj praksi. Razumijevanje

načina na koji studenti procjenjuju vlastite kompetencije za rad u nastavi pruža dragocjen uvid u kvalitet studijskih programa i ukazuje na potencijalne nedostatke u praktičnom dijelu nastave.

Razvijanje didaktičko-metodičkih kompetencija zahtijeva sistematski, planski i intencionalni pristup tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika. Obzirom da se ove kompetencije ne razvijaju spontano, neophodno je analizirati institucionalni okvir i vremenske resurse koje visokoškolsko obrazovanje nudi studentima za njihovo usvajanje. Međutim, analizom planske strukture na većini univerziteta u zemlji, evidentan je oskudan fond sati predavanja i vježbi iz Didaktike i Metodike, kao i drugih kolegija usmjerenih na razvoj ovih kompetencija. Detaljan uvid u nastavne planove i programe fakulteta na kojima je provedeno istraživanje ukazuje na specifične kvantitativne deficite. Na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Zenici, predmet Didaktika se na svim studijskim programima sluša na drugoj godini studija kao samostalan predmet, sa fondom od dva časa predavanja i jednog časa vježbi (2+1). Slična situacija uočava se i na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli, gdje se kolegij Pedagogija sa didaktikom također izučava na drugoj godini sa identičnim fondom sati (2+1).

Što se tiče metodičke pripreme, na Filozofskom fakultetu u Zenici metodike se izučavaju tokom dva semestra na trećoj i četvrtoj godini studija, sa fondom od dva časa predavanja i dva časa vježbi (2+2). Pored predmetnih metodika, ovaj fakultet nudi i komplementarne predmete kao što su: Školska praksa I i II, Ishodi učenja, IT u nastavi, te Metodika nastave u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. Nasuprot tome, na Filozofskom fakultetu u Tuzli metodike su primarno pozicionirane na četvrtu godinu studija, pri čemu se fond sati značajno razlikuje ovisno o specifičnostima studijskog programa. Ovakva fragmentiranost i ograničen vremenski okvir otvaraju ključno istraživačko pitanje: da li je navedeni fond sati dovoljan za razvoj kompleksnih didaktičko-metodičkih kompetencija neophodnih za savremenu nastavnu praksu?

TEORIJSKO RAZMATRANJE PROBLEMA

Inicijalno obrazovanje nastavnika prolazilo je kroz različite pristupe, pri čemu je u tradicionalnim kurikulumima dominiralo prenošenje akademskog i teorijskog znanja, uz primjetno marginaliziranje razvoja praktičnih vještina (Vrcić-Matija i Cvitković Kalanjoš, 2021). Decenijama unazad, prioritet je bio isključivo na vladanju matičnom naučnom disciplinom, što Pantić (2012) opisuje kao period u kojem su pedagoško-psihološke i didaktičke vještine tretirane tek kao sporedni elementi. Nadovezujući se na ovu tezu, Vizek Vidović (2005) pojašnjava da je

dugo vladalo uvjerenje kako je duboko poznavanje stručne materije primaran i sasvim dovoljan preduslov za uspješno poučavanje. Ovakav pristup rezultirao je onim što Domović (2002) naziva fragmentarnim znanjem, karakterističnim po oštroj podjeli između teorijskih kolegija na fakultetu i realne nastavne prakse. Valenčić Zuljan (2001) dodaje da takav „transmisijski model“ zanemaruje socijalnu i emocionalnu dimenziju učenja, svodeći nastavnika na puki kanal za prenos informacija.

Nasuprot tome, savremeni pristup afirmiše razvoj kompetencijski orijentiranog kurikuluma koji integrira teoriju i praksu (Vizek Vidović i Domović, 2007). U ovom modelu, nastavnik se posmatra kao reflektivni praktičar i autonomni kreator odgojno-obrazovnog procesa, sposoban za donošenje pedagoških odluka u nepredvidivim situacijama (Biesta, 2010). Shulman (1986) naglašava da izvrsnost poučavanja ne proističe samo iz poznavanja predmeta, već iz specifičnog spoja sadržajnog i pedagoškog znanja. Kompetencije savremenog nastavnika konstituišu se kao neodvojiv spoj teorijskih znanja, praktičnih vještina i profesionalnih stavova (Korać, 2014), primarno usmjerenih ka inovativnom djelovanju i efikasnom rješavanju problema u odgojno-obrazovnom radu (Brust Nemet, 2013). Unutar ovog kompleksnog okvira, Jurčić (2012) apostrofira didaktičko-metodičke kompetencije kao samu okosnicu nastavničkog djelovanja. Ova domena kompetentnosti manifestuje se kao koherentan proces koji započinje suverenim vladanjem metodologijom izgradnje predmetnog kurikuluma, što nastavniku omogućava da učenje postavi u širi strateški okvir. Na tu bazu se nadovezuje vještina neposrednog organizovanja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, unutar kojeg nastavnik svojom stručnošću oblikuje pozitivno razredno-nastavno ozračje kao ključni psihološki preduslov za rad. Ciklus se zaokružuje u dokimološkoj ravni, gdje kompetentan nastavnik precizno i pedagoški utemeljenim metodama utvrđuje učenička postignuća, pretvarajući evaluaciju u alat za dalji razvoj i unapređenje kvaliteta nastave. Nadovezujući se na ovakvo određenje, Muratović (2026) ističe da upravo didaktičko-metodička osposobljenost predstavlja ključnog nosioca profesionalne autonomije nastavnika, naročito u kontekstu savremenog kurikularnog pristupa koji zahtijeva visok stepen samostalnosti u kreiranju procesa učenja.

U pedagoškoj literaturi koegzistiraju različiti pristupi izučavanju kompetencijskog profila nastavnika, što reflektuje promjene u samoj prirodi odgojno-obrazovnog rada. Blažević (2016) navodi da se uočava izuzetno široka „lepeza“ kompetencija koje danas čine profesionalni profil nastavnika, obuhvatajući lične, komunikacijske, socijalne, emocionalne i refleksivne aspekte rada.

Ovakva perspektiva ukazuje da nastavnička uloga više nije jednodimenzionalna, već predstavlja složen spoj pedagoških, psiholoških, predmetnih i istraživačkih znanja, koja su neraskidivo povezana sa socijalnim, interkulturalnim i medijskim vještinama. Program „Education and Training 2010“ (prema Lončarić i Pejić Papak, 2009) u tom kontekstu akcentuje tri ključne domene: rad s informacijama i tehnologijama, rad s ljudima (učenicima i saradnicima) i rad u društvu. Ipak, kritička analiza upućuje na to da su nastavni planovi i programi nastavničkih studija još uvijek primarno koncipirani na razvijanju stručnih kompetencija, nerijetko zanemarujući ostala područja rada. U kontekstu visokog obrazovanja, važno je naglasiti da se kompetencijski profil budućeg nastavnika ne gradi isključivo kroz teorijske kolegije, već kroz kontinuiranu sinergiju metodičkih vježbi i neposredne školske prakse, što predstavlja ključni faktor profesionalne spremnosti za rad. Unutar ovog spektra, didaktičko-metodičke kompetencije izdvajaju se kao izuzetno važan set vještina. Meyer (1991; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2007) definiše ih kao kompetencije koje nastavnici neposredno koriste prilikom učenja i poučavanja, dok Palekčić (2005) ističe da one obuhvataju primjenu različitih metoda i sposobnost inovacije u poučavanju.

U neposrednom radu posebno se izdvajaju pedagoške kompetencije kao temelj profesije jer omogućuju sukonstrukciju odgojnih vrijednosti (Brust Nemet, 2013). Centralno mjesto zauzima pedagoški takt, koji Vujičić (2011) opisuje kao senzibilnost za primjereno reagovanje, dok Suzić (2005) naglašava da pedagoška kompetentnost omogućava prepoznavanje unutrašnjih konflikata učenika. Za potrebe ovog istraživanja i konstrukciju instrumenta, didaktičko-metodičke kompetencije se dalje diferenciraju kroz nekoliko ključnih dimenzija koje čine funkcionalnu cjelinu odgojno-obrazovnog rada. Prvu dimenziju predstavlja *kurikularna kompetencija*, koja se ogleda u sposobnosti izgradnje predmetnog kurikuluma. S obzirom na savremeni prelazak sa tradicionalnog nastavnog plana na paradigmu ishoda učenja, od nastavnika se zahtijeva suvereno vladanje metodologijom „kurikularnog kruga“. Prema Juričiću (2012), to podrazumijeva projektovanje procesa učenja koje primarni fokus ne stavlja isključivo na sadržaj, već na razvoj specifičnih učeničkih kompetencija. Iz ove faze planiranja prirodno proizlazi *organizacijsko-izvedbena kompetencija*, koja se očituje u vještini neposrednog vođenja procesa učenja. Kako navodi Vizek Vidović (2009), ova domena zahtijeva duboko razumijevanje didaktičke transformacije sadržaja, odnosno procesa u kojem se naučna istina metodički prilagođava razvojnim mogućnostima i predznanju učenika. Uspješan nastavnik u ovoj fazi mora pokazati fleksibilnost u odabiru strategija koje potiču interakciju i učenje putem otkrivanja (Valenčić

Zuljan, 2001). Sastavni i neodvojivi dio ovog procesa je *dokimološka kompetencija*, koja obuhvata vještine vrednovanja i ocjenjivanja. Kompetentan nastavnik percipira evaluaciju ne kao puki administrativni čin, već kao suštinski pedagoški postupak za unapređenje kvaliteta učenja. Dok Juričić (2012) naglašava nužnost poznavanja elemenata i faktora objektivnog ocjenjivanja, Babić (2014) ističe da kvalitetna evaluacija neizostavno uključuje i nastavnikovu stalnu kritičku analizu sopstvenog poučavanja. Efikasnost svih navedenih domena u velikoj mjeri zavisi od sposobnosti kreiranja razrednog ozračja (Kyriacou, 2001). Determinante uspješne nastave neraskidivo su povezane sa nastavnikovom potporom i razrednom kohezijom, pri čemu Muratović (2026) apostrofira da je uspostavljanje sigurnog i poticajnog ugođaja bazični preduslov za misaonu aktivaciju i kognitivni angažman učenika. Struktura kompetencija zastupljena u instrumentu zaokružuje se *normativno-pravnom i administrativnom kompetentnošću*, koja obuhvata poznavanje i uredno vođenje pedagoške dokumentacije, uključujući matične knjige, dnevnike i svjedočanstva. Iako se ovaj aspekt u akademskim raspravama nerijetko zapostavlja, on predstavlja bazični okvir za funkcionisanje škole kao institucije (Jurčić, 2012). Shodno tome, nepoznavanje ovih formalnih procedura i zakonskih okvira ne predstavlja samo tehnički propust, već, kako upozorava Muratović (2026), postaje značajan izvor stresa i osjećaja profesionalne nesigurnosti, naročito za mlade nastavnike na samom početku njihove karijere. Razvoj ovih kompetencija neraskidivo je vezan za cjeloživotno učenje. Paradigma cjeloživotnog učenja nalaže da se inicijalno obrazovanje posmatra samo kao polazna tačka, a ne kao završena faza profesionalizacije (UNESCO, 2015). Nastavnička profesija je trajni proces transformacije unutar vlastite prakse (Hargreaves & Fullan, 2012), gdje refleksivna nastava vodi ka dubinskoj transformaciji rada (Vijaya Kumari, 2014). Kako navodi Muratović (2026), permanentno usavršavanje svoj puni potencijal ostvaruje kada individualna refleksija preraste u kolektivnu, čime saradnja i timski rad postaju osnovni pokretači kvaliteta (Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Upravo na tragu ovih teorijskih polazišta, koja didaktičko-metodičke kompetencije postavljaju u središte profesionalnog identiteta, koncipirano je i ovo istraživanje s ciljem empirijske provjere nivoa njihove razvijenosti kod budućih nastavnika.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog istraživanja usmjeren je na ispitivanje samoprocjene didaktičko-metodičke osposobljenosti studenata završnih godina nastavničkih studija na Univerzitetu u Tuzli i

Univerzitetu u Zenici. Iz definiranog predmeta proizašao je *cilj istraživanja*, koji se odnosi na utvrđivanje načina na koji studenti procjenjuju sopstvene didaktičko-metodičke kompetencije u odnosu na različite dimenzije nastavnog rada, uz istovremeno ispitivanje eventualnih razlika u tim procjenama s obzirom na univerzitet studiranja. Primarni fokus je uspostavljanje korelacije između iskazanog nivoa kompetentnosti i specifičnosti studijskih programa, s posebnim akcentom na fond sati metodičke prakse koji direktno diferencira iskustva studenata Tuzle i Zenice.

Realizacija definisanog cilja zahtijevala je operacionalizaciju kroz nekoliko istraživačkih *zadataka*:

- Ispitati nivo samoprocjene didaktičko-metodičke osposobljenosti studenata u odnosu na ključne dimenzije nastavnog rada (planiranje, realizaciju, evaluacija i normativno-pedagoške kompetencije).
- Identifikovati specifične deficite i prednosti u profesionalnoj spremi studenata, analizirajući razlike u nivou sigurnosti između neposrednog nastavnog rada i sistemsko-administrativnih zahtjeva profesije.
- Izvršiti komparativnu analizu dobijenih rezultata kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija između studenata Univerziteta u Tuzli i Univerziteta u Zenici.

U istraživanju smo pošli smo od *glavne hipoteze* da studenti završnih godina nastavničkih studija na Univerzitetu u Tuzli i Univerzitetu u Zenici svoje didaktičko-metodičke kompetencije stečene tokom inicijalnog obrazovanja procjenjuju na srednjem nivou razvijenosti, uz postojanje statistički značajnih razlika u samoprocjeni s obzirom na univerzitet studiranja.

Operacionalizacija glavne hipoteze izvršena je kroz sljedeće *podhipoteze*:

- Pretpostavlja se da će studenti iskazati diferenciran nivo samoprocjene didaktičko-metodičke osposobljenosti.
- Pretpostavlja se da će studenti procijeniti manju osposobljenost za normativno-pedagoške aspekte nastavničkog poziva (vođenje dokumentacije i poznavanje regulative) u odnosu na dimenziju planiranja i neposredne realizacije nastavnog procesa.
- Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni didaktičko-metodičkih kompetencija u korist studenata Univerziteta u Zenici, što se pripisuje specifičnostima njihovog nastavnog plana i programa (veći fond sati metodičke prakse i vježbi).

Istraživanje je provedeno na *prigodnom uzorku* koji je obuhvatio ukupno N=104 ispitanika, studenata završnih godina nastavničkih studija. U pogledu teritorijalne i institucionalne distribucije, uzorak čine studenti Univerziteta u Tuzli (njih 63) i Univerziteta u Zenici (njih 41). Analiza demografske strukture prema spolu ukazuje na veći broj ispitanica ženskog spola (n=64 ili 61,5%), dok muški dio uzorka čini 40 ispitanika (38,5%). Ispitanici dolaze sa osam različitih studijskih odsjeka, što istraživanju daje širinu i omogućava uvid u specifičnosti različitih nastavnih profila. Prema zastupljenosti, najbrojniju podgrupu čine studenti sa Fakulteta za tjelesni odgoj i sport (n=34), te studenti Odsjeka za engleski jezik i književnost (n=20), dok ostatak uzorka čine studenti ostalih društveno-humanističkih i prirodnih nauka.

Za potrebe prikupljanja podataka konstruisan je poseban *Anketni upitnik za studente*, namijenjen samoprocjeni didaktičko-metodičkih kompetencija. Instrument se sastoji od 40 čestica (tvrdnji) koje su operacionalizirane kroz četiri ranije definisane dimenzije (planiranje, realizacija, normativno-pedagoški okvir, evaluacija). Ispitanici su stepen slaganja sa ponuđenim tvrdnjama iskazivali putem petostepene Likertove skale (od 1 – *uopšte se ne slažem* do 5 – *potpuno se slažem*). Kvalitet i naučna utemeljenost instrumenta potvrđeni su kroz provjeru njegove unutrašnje konzistentnosti. Izračunata vrijednost Cronbach alpha koeficijenta iznosi $\text{Alpha} = 0,935$, što prema važećim metodološkim standardima ukazuje na visoku pouzdanost primijenjenog instrumenta. Ovako visoka vrijednost koeficijenta garantuje da čestice unutar upitnika stabilno i precizno mjere konstrukt didaktičko-metodičkih kompetencija.

Prikupljeni empirijski podaci statistički su obrađeni korištenjem paketa za društvene nauke *SPSS Statistics* (verzija 20). Opšti nivo samoprocjene didaktičko-metodičkih kompetencija, kao i nivoi unutar pojedinačnih domena, utvrđeni su izračunavanjem *aritmetičkih sredina (M)* i *standardnih devijacija (SD)*. Dodatno je izračunat *koeficijent varijacije (CV)* radi utvrđivanja stepena homogenosti uzorka.

Za testiranje hipoteza o postojanju statistički značajnih razlika između studenata Univerziteta u Tuzli i Univerziteta u Zenici primijenjen je *t-test za nezavisne uzorke*. Prethodno je korišten *Leveneov test za ispitivanje homogenosti varijansi*, te je u slučajevima narušene pretpostavke o jednakosti varijansi ($p < 0,05$) primijenjena *Welchova korekcija (Welch's t-test)* sa prilagođenim brojem *stepeni slobode (df)*, čime je osigurana veća preciznost i validnost dobijenih rezultata.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja predstavljeni su kroz nekoliko cjelina koje prate zadatke istraživanja. Prva faza analize rezultata fokusirana je na deskriptivno-statističke pokazatelje nivoa samoprocjene razvijenosti didaktičko-metodičkih kompetencija studenata. Prikaz vrijednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za svaku od četiri ispitivane domene didaktičko-metodičkih kompetencija nudi uvid u generalnu strukturu profesionalne samoprocjene ispitanika (Tabela 1).

Tabela 1. Samoprocjena studenata o razvijenosti didaktičko-metodičkih kompetencija

<i>Dimenzija kompetencije</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Interpretacija</i>
Realizacija nastave	4,30	0,41	Visoka razvijenost
Planiranje nastave	4,10	0,54	Visoka razvijenost
Evaluacija i praćenje	3,94	0,75	Srednja razvijenost
Normativno-pedagoške kompetencije	2,79	0,83	Niska razvijenost

Legenda: *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija

Uvidom u vrijednosti mjera centralne tendencije prikazanih u *Tabeli 1*, uočava se jasna hijerarhija u samoprocjeni, pri čemu su najviše vrijednosti zabilježene u području neposredne realizacije, dok se niži nivo sigurnosti iskazuje prema sistemskim zahtjevima profesije. Detaljnija statistička analiza otkriva da se iza visokih aritmetičkih sredina krije i specifična struktura homogenosti odgovora studenata. Najizraženija saglasnost u samoprocjeni prisutna je u dimenziji *Realizacija nastave* ($M=4,30$; $SD=0,41$), gdje koeficijent varijacije od svega 9,63% ukazuje na gotovo potpunu ujednačenost uzorka u davanju odgovora. Ovakav rezultat sugerira da studenti proces neposrednog poučavanja percipiraju kao primarno polje svoje profesionalne identifikacije i sigurnosti. S druge strane, iako dimenzija *Planiranja nastave* bilježi visoku samoprocijenjenu razvijenost ($M=4,10$), nešto viša standardna devijacija ($SD=0,54$) i koeficijent varijacije ($CV=13,05\%$) ukazuju na pojavu blage diferencijacije u stavovima. Studenti su i dalje vrlo sigurni, ali se u njihovim odgovorima nazire nijansiranje u zavisnosti od kompleksnosti elemenata planiranja. Najviša razina sigurnosti zabilježena je na čestici koja se odnosi na *primjenu različitih*

oblika nastavnog rada i nastavnih sredstava radi efikasnosti nastavnog procesa ($M=4,42$; $SD=0,706$). Ovako visoka srednja vrijednost uz nisku disperziju odgovora ukazuje na to da studenti percipiraju tehničko-organizacijski aspekt planiranja kao apsolviranu vještinu, visoko koreliranu sa njihovom vizijom uspješne neposredne realizacije nastave. Nasuprot tome, najznačajniji pad samoprocjene i najizraženija heterogenost stavova ($SD > 1$) uočava se na čestici koja tretira *formulisanje ishoda učenja služeći se aktivnim glagolima Bloomove taksonomije* ($M=3,56$; $SD=1,087$). Ovakav nalaz je pedagoški indikativan jer markira prelaz sa operativno-tehničkog planiranja na nivo kognitivnog projektovanja nastave. Dok je planiranje oblika rada bliže vidljivim, rutinskim aspektima profesije, definisanje ishoda prema nivoima kognitivne složenosti zahtijeva dublju didaktičku apstrakciju. Visoka standardna devijacija na ovoj čestici sugeriše da unutar uzorka postoji značajna polarizacija, gdje jedan dio studenata uspješno vlada terminologijom ishoda, dok značajan broj njih ovaj segment identifikuje kao primarnu tačku profesionalne nesigurnosti unutar procesa planiranja. Najznačajniji pad u samoprocjeni i istovremeni porast heterogenosti odgovora uočava se kod dimenzije *Evaluacije i praćenja* ($M=3,94$; $CV=19,06\%$) i *Normativno-pedagoških kompetencija* ($M=2,79$; $CV=29,7\%$). Povećanje vrijednosti standardne devijacije i koeficijenta varijacije prati pad aritmetičkih sredina. To implicira da područja u kojima su studenti nesigurniji (evaluacija i normativni protokoli) ujedno generiraju i najveće razlike u njihovim mišljenjima. Analiza čestica unutar dimenzije *Evaluacije i praćenja* pokazuje da se nesigurnost produbljuje kod stavki koje zahtijevaju odmak od tradicionalnog, sumativnog ocjenjivanja ka kompleksnijim oblicima formativnog praćenja. Studenti iskazuju niži nivo sigurnosti kod čestica koje tretiraju *primjenu tehnika samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja kod učenika*, kao i kod *objektivnog procjenjivanja postignuća učenika s poteškoćama u razvoju*. Međutim, najkritičniji nalazi uočeni su kod *Normativno-pedagoške dimenzije*, gdje čestice koje se odnose na *poznavanje pravila i protokola vođenja pedagoške dokumentacije (matične i razredne knjige)*, te *poznavanje zakonskih okvira nastavničkog poziva*, bilježe najniže vrijednosti uz ekstremno visok koeficijent varijacije. Ovako visoka heterogenost ($CV=30\%$) potvrđuje da je normativni i administrativni aspekt nastavničkog poziva za studente u Tuzli i Zenici nedovoljno strukturiran segment inicijalnog obrazovanja, što generira visoku razinu subjektivne nesigurnosti i podijeljena mišljenja o vlastitoj spremnosti za ove zadatke.

Ovi nalazi sugeriraju da se profesionalno samopouzdanje budućih nastavnika linearno smanjuje kako se fokus pomjera s neposrednog metodičkog rada (izvođenje nastave) prema

sistemskim i normativno-pedagoškim okvirima nastavničke profesije. Ovakva distribucija rezultata otvara pitanje potrebe za snažnijom integracijom normativno-pedagoških kompetencija i realnih modela vrednovanja unutar inicijalnog obrazovanja nastavnika na univerzitetima u Tuzli i Zenici, kako bi se premostio jaz između metodičke teorije i administrativne realnosti školske prakse.

Dobijeni rezultati pružaju *potpunu potvrdu prve podhipoteze*. Podaci jasno ukazuju na to da nivo samoprocjene didaktičko-metodičke osposobljenosti nije uniforman, već značajno varira u zavisnosti od dimenzija kompetencija. Raspon aritmetičkih sredina od $M=4,30$ (Realizacija nastave) do $M=2,79$ (Normativno-pedagoške kompetencije) empirijski dokazuje da studenti diferencirano percipiraju vlastitu spremnost za različite aspekte nastavnčkog poziva. Ovakva distribucija odgovora potvrđuje da proces inicijalnog obrazovanja ne rezultira ujednačenim osjećajem kompetentnosti u svim segmentima pedagoškog rada.

Nadalje, rezultati pružaju *snažnu potvrdu druge podhipoteze*. U skladu s pretpostavkom, zabilježen je drastičan pad samoprocjene osposobljenosti za normativno-pedagoške aspekte u odnosu na dimenzije planiranja i neposredne realizacije. Dok se u dimenzijama Realizacije ($M=4,30$) i Planiranja ($M=4,10$) bilježi visoka razvijenost uz značajnu homogenost stavova, Normativno-pedagoška dimenzija ($M=2,79$) ukazuje na nizak nivo samoprocijenjene osposobljenosti studenata. Ovakav pad vrijednosti aritmetičke sredine, praćen visokim koeficijentom varijacije ($CV=29,7\%$), jasno ukazuje da su vođenje dokumentacije i poznavanje regulative segmenti koji su u inicijalnom obrazovanju ostali na nivou teorijske apstrakcije, bez adekvatne praktične utemeljenosti.

U cilju utvrđivanja postojanja statistički značajnih razlika u samoprocjeni didaktičko-metodičkih kompetencija s obzirom na matični univerzitet ispitanika (Univerzitet u Tuzli i Univerzitet u Zenici), primijenjen je *t-test za nezavisne uzorke*. U Tabeli 2. izdvojene su dimenzije i čestice kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika na nivou $p<0,05$ i $p<0,01$, što predstavlja empirijsku osnovu za validaciju treće podhipoteze ovog istraživanja.

Tabela 2: Diferencijacija samoprocjene kompetencija s obzirom na univerzitet studiranja (t-test za nezavisne uzorke)

<i>Dimenzija / Čestica</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>	<i>MD</i>
REALIZACIJA NASTAVE				

Realizacija (ukupno)	4,265	62,6	0,000**	0,528
Upotreba nastavnih metoda	4,963	98,8	0,000**	0,554
Artikulacija časa	5,278	99	0,000**	0,787
PLANIRANJE NASTAVE				
Izrada operativnog plana	-	99	0,000**	-
	5,584			1,104
NORMATIVNO-PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE				
Poznavanje pedagoških standarda i normi	-	99	0,001**	-
	3,499			0,848
EVALUACIJA I PRAĆENJE				
Izrada instrumenata praćenja i ocjenjivanja	2,285	99	0,024*	0,396
Osposobljenost za kontinuirano praćenje učenikovog napretka	2,180	99	0,032*	0,396

Legenda: *t* – vrijednost t-testa; *df* – stepeni slobode; *p* – nivo statističke značajnosti; *MD* – razlika aritmetičkih sredina (Mean Difference). Pozitivne vrijednosti MD ukazuju na višu samoprocjenu studenata Univerziteta u Tuzli, dok negativne vrijednosti ukazuju na višu samoprocjenu studenata Univerziteta u Zenici. Kod čestica sa decimalnim vrijednostima *df* primijenjen je *Welchov t-test* zbog nejednakosti varijansi (Leveneov test $p < 0,05$) * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Statistička obrada podataka putem t-testa za nezavisne uzorke (*Tabela 2.*) ukazuje na postojanje statistički značajnih razlika u samoprocjeni kompetencija između studenata Univerziteta u Tuzli i Univerziteta u Zenici, čime se potvrđuje treća podhipoteza. Rezultati potvrđuju da studenti sa Univerziteta u Zenici iskazuju značajno viši nivo samoprocjene osposobljenosti u normativno-planskoj sferi. Statistički značajne razlike u korist zeničkih studenata zabilježene su kod čestica *Izrada operativnog plana* ($t = -5,584$; $p < 0,01$) i *Poznavanje pedagoških standarda i normi* ($t = -3,499$; $p < 0,01$). Negativan predznak razlike (MD) u *Tabeli 2.* direktno indicira samoprocjenu više osposobljenosti ispitanika iz Zenice u ovim domenama. Ovakvi nalazi sugerišu da veći fond sati metodičke prakse na Univerzitetu u Zenici omogućava studentima neposrednije ovladavanje tehničkim i normativnim aspektima profesije, što rezultira njihovom većom profesionalnom sigurnošću.

S druge strane, rezultati ukazuju na viši nivo samoprocjene osposobljenosti studenata Univerziteta u Tuzli u području neposredne realizacije nastave. Statistički visoka značajnost razlika u korist tuzlanskih studenata zabilježena je na ukupnom nivou ove dimenzije ($t=4,265$; $p<0,01$), a posebno se izdvaja kod čestica *Artikulacija časa* ($t=5,278$; $p<0,01$) i *Upotreba nastavnih metoda* ($t=4,963$; $p<0,01$). Pozitivne vrijednosti razlike (MD) potvrđuju da ovi ispitanici iskazuju veći stepen profesionalne sigurnosti u didaktičkom oblikovanju nastavnog procesa i samoj izvedbi časa. Ovakav nalaz sugerise da model obrazovanja na Univerzitetu u Tuzli stavlja snažniji akcenat na metodičko-praktičnu pripremu za rad u učionici, čime se kod studenata razvija viši nivo samopouzdanja za direktnu interakciju s učenicima. Rezultati u segmentu *Evaluacije* pokazuju umjerenu, ali statistički značajnu razliku ($p<0,05$). Studenti iz Tuzle pokazuju nešto višu sigurnost u izradi instrumenata i kontinuiranom praćenju učeničkih postignuća, što upućuje na to da je ovaj segment intenzivnije obrađen kroz teorijsko-metodičke vježbe na fakultetu.

Predstavljeni rezultati omogućavaju **potvrdu treće podhipoteze**, kojom je pretpostavljeno postojanje statistički značajnih razlika u samoprocjeni kompetencija s obzirom na Univerzitet na kojem studenti studiraju. Istraživanje je identifikovalo različite profile profesionalne osposobljenosti na oba univerziteta: dok rezultati studenata sa tuzlanskog univerziteta ukazuju na izraženiju sigurnost u području neposredne realizacije i evaluacije, kod studenata sa Univerziteta u Zenici evidentan je viši nivo samoprocijenjene kompetentnosti u administrativno-planskoj sferi. Sve ovo nam potvrđuje da institucionalni okvir i specifičnosti nastavnog plana (primarno fond sati prakse) predstavljaju snažan prediktor profesionalnog samopouzdanja budućih nastavnika. Ovakva polarizacija rezultata ukazuje na to da intenzivniji boravak u školskoj sredini (studenti Univerziteta u Zenici) primarno doprinosi ovladavanju sistemskim i normativnim aspektima profesije, dok fokusiran rad na metodičkim vježbama unutar fakulteta (studenti Univerziteta u Tuzli) rezultira višom samoprocjenom vještina realizacije nastave.

Dobijeni rezultati nedvosmisleno potvrđuju da nivo profesionalne sigurnosti budućih nastavnika direktno zavisi od specifičnih akcenata u njihovom inicijalnom obrazovanju, pri čemu se najveći izazov ogleda u premoštavanju jaza između metodičke vještine izvođenja nastave i poznavanja administrativno-pravnih okvira profesije.

ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Provedeno istraživanje omogućilo je sveobuhvatan uvid u samoprocjenu nivoa i strukture didaktičko-metodičkih kompetencija studenata na univerzitetima u Tuzli i Zenici. Na osnovu

statističke obrade podataka i kvalitativne analize odgovora ispitanika, izvedeni su zaključci koji direktno odgovaraju na postavljenu glavnu hipotezu i podhipoteze:

- Rezultati su potvrdili da studenti svoje kompetencije generalno procjenjuju na srednjem nivou razvijenosti, pri čemu visoko samopouzdanje u praktičnoj izvedbi biva balansirano izraženom nesigurnošću u administrativnim okvirima profesije. Također, utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika u samoprocjeni s obzirom na univerzitet studiranja, čime je *u potpunosti potvrđena glavna hipoteza*.
- Empirijski je dokazano postojanje različitog nivoa samoprocjene. Studenti se osjećaju najspremnijima za neposredan rad u učionici, dok njihova sigurnost drastično opada kada je u pitanju normativno-pedagoški rad.
- Potvrđen je značajan deficit u normativno-pedagoškim aspektima nastavničkog poziva. Studenti se osjećaju manje osposobljenima za vođenje dokumentacije i poznavanje regulative u odnosu na dimenzije planiranja i realizacije nastave, što ukazuje na potrebu za snažnijom praktičnom obukom u ovom segmentu.
- Utvrđene su statistički značajne razlike u odgovorima studenata između dva univerziteta, ali one su specifične. Studenti sa Univerziteta u Tuzli su iskazali veći stepen sigurnosti u realizaciji nastave i evaluaciji, dok su studenti sa Univerziteta u Zenici sigurniji u planiranju i poznavanju propisa. To potvrđuje da fond sati prakse i način rada na fakultetu direktno utiču na vrstu vještina koje studenti steknu.

Kao ključni nalaz koji nadopunjuje statističke podatke izdvaja se činjenica da je najveći broj ispitanih studenata, kao primarni način za unapređenje inicijalnog obrazovanja, naveo nužnost povećanja fonda sati prakse u školama. Ovaj subjektivni zahtjev studenata predstavlja direktan poziv na akciju i usklađivanje teorijskih kurikuluma sa realnim potrebama školske sredine.

Na osnovu izvedenih zaključaka, preporuke realizovanog istraživanja su:

1. Potrebno je transformisati administrativne protokole iz teorijskih jedinica u praktične vježbe rada sa realnom dokumentacijom (razredne i matične knjige).
2. Uvažavajući zahtjeve studenata i pozitivna iskustva zeničkog modela, neophodno je povećati broj sati boravka u školama uz mentorstvo koje obuhvata cjelokupno funkcionisanje ustanove.

3. Staviti snažniji metodički fokus na formativno vrednovanje i rad sa učenicima s poteškoćama, s obzirom na to da su ovi segmenti identifikovani kao zone niže profesionalne sigurnosti.
4. Podsticati saradnju između univerziteta radi ujednačavanja kvaliteta izlaznih kompetencija i stvaranja cjelovitog nastavničkog profila.

U konačnici, ovo istraživanje potvrđuje da se istinska profesionalna spremnost gradi u sinergiji čvrste didaktičke teorije i kontinuirane, sistemski vođene školske prakse, što ostaje imperativ za buduće reforme inicijalnog obrazovanja nastavnika.

LITERATURA

1. Babić, N. (2014). *Profesionalni razvoj odgajatelja i kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
2. Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
3. Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (8), 35–52.
4. Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page.
5. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 59(30), 79–93.
6. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikulumuma. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura* (str. 15–33). Školska knjiga.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 43–55.
8. Domović, V. (2002). *Školski kurikulum i profesionalni razvoj učitelja*. Institut za društvena istraživanja.
9. Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici. (2021). *Nastavni plan i program I ciklusa studija*. Preuzeto s <https://ff.unze.ba/>

10. Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli (2018). *Nastavni plan i program I ciklusa studija*
Preuzeto s <https://untz.ba/>
11. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
12. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Rebedo.
13. Korać, I. (2014). Različiti pristupi definisanja kompetencija nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 27(4), 63–71.
14. Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogical transformation of teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
15. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa.
16. Lončarić, D., & Pejić Papak, P. (2009). Profil savremenog učitelja. *Život i škola*, 55(22), 11–22.
17. Muratović, L. (2026). *Kurikulum: konceptualno-metodološka pitanja*. Printas.
18. Muratović, L., & Čaro, A. (2020). Kompetencije učitelja iz perspektive studenata razredne nastave. *Saznanje*, 12(2), 156–172.
19. Palekčić, M. (2005). *Obrazovanje i nastava: Teorijska promišljanja i empirijska istraživanja*. Erudita.
20. Pantić, N. (2012). Reforme obrazovanja učitelja između transformacija visokog obrazovanja i općeg obrazovanja u jugoistočnoj Europi. *CEPS Journal*, 2(4), 71–90.
21. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
22. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
23. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
24. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. TT Centar.
25. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
26. Valenčić Zuljan, M. (2001). Model povezivanja teorije i prakse u inicijalnom obrazovanju učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 12–25.

27. Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
28. Vijaya Kumari, S. N. (2014). Reflective teaching for professional development of teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3(3), 51–54.
29. Vizek Vidović, V. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika. *Odgojne znanosti*, 7(1), 15–30.
30. Vizek Vidović, V. (Ur.). (2009). *Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
31. Vizek Vidović, V., & Domović, V. (2007). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 185–198.
32. Vrcić-Matija, M., & Cvitković Kalanjoš, K. (2021). Izazovi inicijalnog obrazovanja učitelja. *Radovi Filozofskog fakulteta u Splitu*, 14, 115–130.
33. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture vaspitno-obrazovne ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

SELF-ASSESSMENT OF DIDACTIC-METHODICAL COMPETENCIES AMONG TEACHER EDUCATION STUDENTS

Abstract

Self-assessment of competencies among future professionals plays a crucial role in their professional development. It provides the foundation for reflective practice, enabling individuals to identify their own learning needs and actively direct their further development.

This paper presents the results of a study aimed at examining how final-year student teachers at the University of Tuzla and the University of Zenica perceive their didactic-methodical competencies. Special focus was placed on the critical evaluation of knowledge and skills in the domains of planning, implementation, evaluation, and the normative-pedagogical framework of teaching. The study was conducted on a sample of N=104 students using a specially designed survey questionnaire. Data were processed using descriptive statistics and independent samples t-tests. The results show that students demonstrate the highest level of proficiency in the field of direct classroom implementation, while they rate their competencies in the normative-administrative segment (record-keeping and knowledge of regulations) as the lowest. The analysis

identified statistically significant differences concerning the university of study. Students from the University of Tuzla express greater confidence in classroom implementation, while students from the University of Zenica show a higher level of competence in the planning and administrative sphere. As a key factor for improving initial teacher education, students unanimously highlighted the need to increase the number of hours dedicated to school practice.

The results indicate the necessity of balanced integration between methodical theory and more intensive practice in the real teaching context to ensure holistic professional readiness among future teachers.

Keywords: *self-assessment, didactic-methodical competencies, teacher education, initial teacher education, school practice.*