

Мр Јелена Максимовић⁸
Филозофски факултет Ниш

УТИЦАЈ МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА НА УНАПРЕЂИВАЊЕ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ

Апстракт: *У овом раду разматра се утицај методолошке компетентности наставника на унапређивање школске праксе. При томе је указано и на значај методолошког образовања и методолошке културе у васпитно-образовном раду, као и на то колико спроведена истраживања доприносе откривању проблема и пропуста у пракси. У раду је разматрано и да ли наставници спроводе сопствена истраживања и резултате примењују у пракси или се у раду ослањају на резултате других истраживача.*

Кључне речи: методолошка компетентност, методолошко усавршавање наставника.

У В О Д

У свим школским системима увек постоји проблем уношења у наставну праксу стечених научних сазнања, резултата проучавања и истраживања. Професионални истраживачи објаве резултате до којих су дошли у релевантним научним и стручним часописима и ту се њихово истраживање завршава. Они не прате примену резултата проучавања и истраживања, до којих су дошли, у практичном раду стручњака у области наставе. Често то и не сматрају својом обавезом а још увек не постоји изграђени систем институција који би се о томе бринуо. Ангажовањем наставника у истраживачком наставном раду, правилним односима према њиховом раду, постојећи проблеми се могу знатно ублажити. До наведених промена у односу и схватању улоге наставника у педагошким проучавањима и истраживањима, по мишљењима неких методолога, дошло је избог тога што у педагошким истраживањима више није доминирајућа позитивистичка парадигма, већ парадигма разумевања и критичка парадигма.

Наставник је основни субјекат наставе и значајан чинилац њеног унапређивања, а то може постићи само истраживачким радом. Учествовање наставника у педагошким истраживањима уклапа се у потпуно нову концепцију о улози наставника у настави и образовању. Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност наставника-практичара подразумевају не само теоријска методолошка и статистичка знања, већ и сасвим конкретна знања која су потребна за избор и примену одговарајућих методолошких и статистичких

⁸ jmaximovic@filfak.ni.ac.yu

поступака, али истовремено и знања потребна за интерпретацију сређених и обрађених података истраживања и презентовање резултата на састанцима стручних актива, наставничких већа и на саветовањима. Ради се о конкретној методолошкој компетенцији наставника, која обухвата методолошку способност и методолошку културу.

Изграђена методолошка култура, информатичка писменост, статистичка логика, статистичко мишљење и вештина савладаности методолошких поступака представљају нужан предуслов истраживачких активности наставника. Знања из методологије се налазе у основама истраживачке делатности у свим наукама, а методолошка компетентност наставника је нужан услов за њихово стручно усавршавање, иновирање наставног процеса и усавршавање васпитно – образовне праксе.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Упркос потреби да школе постану покретачи промена то се не може увекочекивати, посебно у случају неуспешних школа. Таквим школама је потребна помоћ споља како би добиле самопоуздање и развиле неопходне компетенције потребне за наставак процеса промена (Hopkins in Harris, 2002:27). На темељу многих светских пројеката Харис (Harris, 2002:30-33) наводи следеће битне одлике успешно спроведених програма унапређивања школе: стварање заједничке визије унапређења школе, партиципација учитеља у управљању ивођењу школе, а посебно у вођењу промена, прилагођени програми промена који одговарају специфичним условима сваке поједине школе, постављање нагласка на резултате учења ученика, интервенисање на више нивоа (школском, разредном, појединих наставника), јасно артикулисање наставних стратегија, улагање у стручно усавршавање које се остварује у школи подсредством сарадничких односа и акција, стварање професионалних заједница које омогућавају сарадњу и умрежавање наставника, подстицање истраживања наставника која, када постану део свакодневне професионалне праксе, доприносе квалитету наставе и учења ученика.

Дуго се сматрало да научна истраживања подразумевају такав процес у којем истраживачи проучавају школску праксу, али избегавају сопствено учење у тој пракси. Кад би се и увеле одређене промене (нпр. кроз експериментална истраживања), тада би наставници-практичари у најбољем случају били задужени за уношење експерименталних чинилаца (независних варијабли), према строго задатим упутствима професионалних истраживача. Сами наставници при томе не могу битно утицати на аспекте научног истраживања, већ им је намењена улога корисника добијених решења.

Премда су научна истраживања, посебно експериментални приступ, изнедрила мноштво занимљивих резултата, упркос томе што је истраживачка методологија постала све савршенија, ствара се представа како наука и пракса немају пуно тога заједничког и да између њих постоји непремостиви јаз (Cunningham, 1993:8 & Fullan, 1993:135). Упркос проналасцима научно

верификованих решења, проблеми у пракси и даље опстају, јер их сами наставници-практичари не примећују као проблеме у пракси. Ако их уопште и уоче, решења која им нуде професионални истраживачи често им се чине неразумљива и непримењива њиховим специфичним условима.

У школи усмереној на промене наставници више не могу бити самокорисници резултата истраживања која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања. Преузимајући активну улогу у школском истраживањима наставници постају рефлексивни практичари (Schon, 1984), наставници истраживачи или акцијски истраживачи (McNiff, 2002). Упркос све већем разумевању значаја методолошке компетентности за развој педагошке науке у академским круговима, она су још врло мало заступљена у пракси наших наставника. Разлоге таквом стању можемо тражити у следећем:

1. Наставници, а посебно наставници у току студирања релативно слабо суупознати са специфичностима и могућностима остваривања истраживања.
2. Од просветних радника се не очекује да се баве истраживањима, већ им је то додатни посао за који нису плаћени.
3. Они који се одлуче да се баве истраживањима (нпр. у оквиру постдипломских или докторских студија), углавном немају никакву подршку у школама.
4. Дугогодишња пракса која је наставнике стављала у позицију да буду реализатори промена осмишљених изван школског контекста, такође не може допринети стварању креативне климе у нашим школама која је пресудан услов за остваривање истраживања.

Савремено друштво би требало да буде друштво које учи, а наставник не би требало само да буде занатлија чији је задатак остваривање туђих идеја, већ се од наставника очекује да буде креативан, рефлексиван, критички оријентисан професионалац, наставник акцијски истраживач, а од школе да буде у исто време место учења како деце тако и одраслих (Freire, 1993; Stoll & Fink, 2000), а за све ово потребно је опште методолошко образовање јер проблематика образовања наставника веома је комплексна. У оквиру ове проблематике стално се отварају фундаментална питања, као што су: где образовати наставнике (у школи или на универзитету), ко би требало да образује наставнике (научници или искусни практичари), шта чини базу професионалне компетенције наставника (академско или методичко образовање), који је оптималан однос традиције и иновативних идеја. Стручно усавршавање наставника, као организационо, систематско, континуирано обучавање, један је од основних предуслова за добру наставу (Круљ, 2003:143-150).

Са теоријско-методолошког становишта, различите моделе улоге наставника можемо свести на два основна облика: модернистичко-

објективистичкој парадигми својствен је трансмисијски, а постмодернистичко-конструктивистичкој парадигми својствен је модел критичког учитеља (Мушановић, 2001). Моделирање наставникове професије унутар поставки одређене парадигме/модела резултира одређеним премисама и одређеном типологијом курикулума и погледима на улогу наставника у реформи школе.

Трансмисијски модел наставника представља наставника као извор информација, преносиоца знања, природу његовог рада као посредовање, а стручно усавршавање ограничава на усвајање и примену експертских знања у пракси. Овакав модел наставника није активни координатор, већ пасивни потрошач технолошко-експертских знања. У склопу тако осмишљеног курикулума ограничава се аутономија рада наставника, као и стручно усавршавање. У складу са трансмисијским моделом наставника развија се извршитељ-извођач, наставник-предавач, преносилац знања, контролор. Трансмисијски или објективистички модел учења и поучавања, наставника дефинише као извор знања, а ученика као пасивног примаоца информација (Cunningham, 1996). Процес учења сагледава се као процес примања или усвајања информација од наставника и специјално дидактички припређених наставних извора.

Модел критичког наставника заснива се на професионалној аутономији наставника, односно унутар постмодернистичке, конструктивистичке, еколошке, развојно-хуманистичке парадигме. Модел критичког наставника доприноси професионалној аутономији у раду, обогаћивању садржаја и одговорности професионалног рада, усмерености на развој и промене, те на стручно усавршавање. Међу њима је професионална аутономија најважнија, а она подразумева самостално креирање разредних догађаја, стварање плана нових акција. У основи аутономије наставника и васпитно-образовног рада и наставе стоје методолошко образовање и методолошка компетентност. Критички модел учења и поучавања заснива се на концепцији активног учења за које наставник мора створити одговарајућу подстицајну средину, у којој ће ученици знања стицати различитим наставним стратегијама: решавањем проблема, истраживањем, критичким мишљењем, практичним радом.

Мур (Moore у Stoll & Fink, 2000:206-207) нуди смернице за које сматра да помажу усавршавању наставника. Она сматра да погодности за учење наставника би требало:

1. бити сарадничке – укључивати учеснике у дијагностицирање потреба, одлучивање, осмишљавање, имплементацију и евалуацију развоја наставника,
2. помоћи онима који уче да одреде смер и властите циљеве, служећи се професионалним садржајима да би задовољили своје потребе,
3. искористити искуства оних који уче а која би им морала послужити као полазиште,
4. неговати учествовање, при чему би они који уче одабрали методе учења и структурирали учење,

5. подстицати критичко, рефлексивно мишљење, чиме би помогли онима који уче да испитају културне и организацијске претпоставке као и властиту праксу,
6. неговати учење за акцију, уз могућности за одлучивање о стварним проблемима оних који уче.

На темељу претходно изнешених ставова јасно можемо увидети да уместо готових методичких и програмских садржаја и циљева, наставник-практичар активно ослушкује дечје мисли и осећања, посматра активности, уочава њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју. При томе "допушта изненађења у различитим непредвидивим ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће" (Schon, 1987).

Методолошку културу наставника можемо одредити као њихову способност и мотивисаност за коришћење научних педагошких знања за анализу, процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (Јовановић, 2003:203-219). Зависно од нивоа усвојености методолошких знања и овладаности технологијом педагошких истраживања, наставници могу самостално или као сарадници истраживачких тимова реализовати различите врсте истраживачких пројеката у настави и школи. Највише могућности натом плану има у остваривању, тзв. малих и акционих истраживања у школи. Овде је потребно подсетити на две често присутне заблуде:

1. да се наставници и без одговарајуће методолошке културе могу успешно бавити научно-истраживачким радом у области васпитања и образовања,
2. да је научно-истраживачки рад до те мере сложен да се наставници њиме никако не могу бавити.

Под методолошком компетентношћу наставника Кундачина подразумева признату способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности и праксе (Кундачина, 2003:221-235). Истина је да успешно бављење научно-истраживачким радом у области васпитања и образовања подразумева одговарајућу теоријско – педагошку и методолошку оспособљеност, доследно поштовање строгих методолошких процедура, као и одговарајућу истраживачку едукацију и креативност наставника – истраживача.

Нужна претпоставка за реализацију научно – истраживачких педагошких пројеката је поседовање одговарајуће методолошке културе која обухвата: умеће анализирања педагошке стварности, способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања и избора адекватних метода, процедура и инструмената истраживања. Стваралачку примену одређених теоријских поставки у конституисању истраживачких модела, објашњењу и презентацији резултата истраживања, као и утврђивању могућих модела и претпоставки за примену резултата истраживања у циљу унапређивања васпитно – образовне праксе. Због тога је методолошка култура значајна за педагошку праксу и педагошку теорију,

па је за уношење промена у образовању и васпитању посебан услов сарадња теоретичара и практичара.

Истраживања која се спроводе у школи вођена су намером наставника да усаврши властиту праксу. Усмерена су на решавање проблема које наставници сусрећу у свакодневном раду или на пројекте којима се уводе иновације у рад. Развојем схватања о школи, овим истраживањима постављени су нови циљеви: развој курикулума утемељеног на школи, стратегија професионалног образовања и усавршавања наставника, саставно планирање развоја до реформе школе. Све ово доприноси професионализацији наставничког позива, те увођењу истраживачке улоге наставника, развоју методолошке компетентности и методолошке културе наставника.

М Е Т О Д А

Предмет овог истраживања је утицај методолошке компетентности наставника на унапређивање школске праксе. Из постављеног предмета истраживања произлазе следећи задаци: **1.** утврдити шта утиче на изграђивање методолошке компетенције наставника, **2.** утврдити да ли наставници спроводе сопствена истраживања или користе истраживања других аутора, те да ли учествују у истраживањима која организују други истраживачи, **3.** које методе и технике наставници најрадије користе у истраживањима у школи.

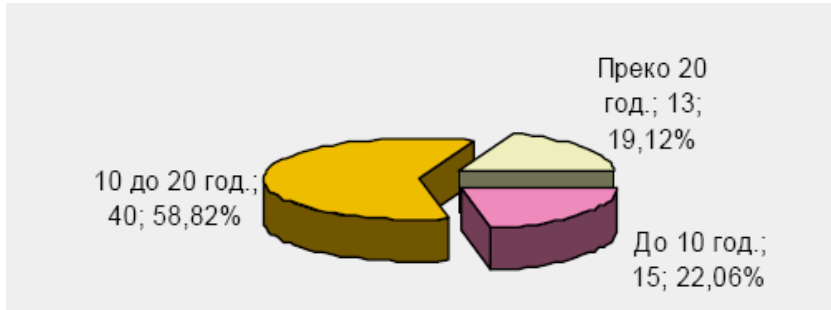
На основу предмета и задатака овог истраживања можемо поставити општу хипотезу којом се претпоставља да на изграђивање методолошке компетенције наставника утичу не само методолошка знања која поседују, већ и даље усавршавање, посећивање семинара, организовање истраживања и учествовање у истраживањима других истраживача.

Хипотезе у овом истраживању су: **1.** претпоставља се да на изграђивање методолошке компетенције наставника утиче стално методолошко усавршавање наставника током његовог практичног рада, **2.** претпоставља се да наставници теже стицању нових знања, те да спроводе сопствена истраживања, али и да често учествују у истраживањима које организују други истраживачи, **3.** претпоставља се да наставници у раду најрадије користе истраживачку технику анкетирање јер је захтева мало времена, а резултати добијени анкетом могу се применити у пракси. Варијабла у овом истраживању је дужина радног стажа наставника (три категорије: до 10 година, од 10 до 20 година стажа, преко 20 година стажа).

У овом истраживању коришћена је техника анкетирање и анкетом је испитано мишљење наставника о утицају методолошке компетентности на школску праксу. С обзиром на то да не постоје стандаризовани инструменти у овој области и с обзиром на природу истраживачког проблема, за ову прилику конструисан је упитник за наставнике (УпН).

Узорак истраживања чине 68 наставника нижих разреда основне школе, тј. наставници на територији града Ниша у школској 2007/2008. години.

Карактеристике одабраног узорка наставника приказане су у графикану који следи.



Графикон 1. Структура наставника према дужини радног стажа

Испитивана група наставника није хомогена по питању радног стажа у просвети о чему говоре и параметри χ^2 теста ($\chi^2=19,971$, $p<0,001$, $Df=2$). Уочљиво је да је скоро 2/3 испитаника, тј. 58,82% са радним стажом у просвети од 10 до 20 година, најмање испитаника је у групи преко 20 година радног стажа 19,12%, а у групидо 10 година радног стажа укупно је 19,12% испитаника.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПЕРТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

На питање отвореног типа у анкетном упитнику, које се односи на то шта утиче на изграђивање методолошке компетентности наставника, одговори су били следећи:

Табела 1. Изграђивање методолошке компетентности наставника

Шта утиче на изграђивање методолошке компетентности код наставника?	Радни стаж наставника (год.)		
	до 10 год.	од 10 до 20	преко 20
Иновације у васпитно-образовним раду	0 0,00%	7 17,50%	1 7,69%
Праћење промена у настави	7 46,67%	11 27,50%	8 61,54%
Учествовање у пројектима истраживања васпитно-образовне праксе и стално методолошко усавршавање	8 53,33%	22 55,00%	4 30,77%
Укупно	15 100,00%	40 100,00%	13 100,00%

наставници: ($\chi^2=7,592$, $p=0,108$, $Df=4$, $C=0,317$)

Изречунати $\chi^2=7,592$ са граничним хи квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободe $Df=4$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 статистички није значајан ($p=0,108$). Мада код наставника није утврђена статистички значајна разлика по овом питању у односу на дужину радног стажа, значајна вредност коефицијента контингенције $C=0,317$ захтева објашњење.

У овом делу рада полазимо од чињенице да су сви анкетирани наставници учествовали у неком од пројеката истраживања које је организовано од стране Министарства просвете или школе у којој су наставници запослени.

Учествовање у пројектима истраживања васпитно-образовне праксе и стално методолошко усавршавање представља пут изграђивања методолошке компетентности наставника, са чим се сложио највећи број наставника у школи (преко 50%).

На постављено питање да ли наставници спроводе сопствена истраживања или користе истраживања других истраживача добили смо следеће резултате:

Табела 2. *Да ли наставници спроводе сопствена истраживања или користе резултате других истраживача?*

Да ли наставници користе сопствена истраживања или користе истраживања других истраживача?	до 10 год.	од 10 до 20	преко 20
Не, не спроводимо сопствена истраж. и не користимо истраживања других истраживача у раду.	3 20,00%	4 10,00%	2 15,38%
Да, спроводимо сопствена истраж. али у раду користимо и резултате других истраживача.	8 53,33%	26 65,00%	10 76,92%
Да, спроводимо сопствена истраживања и резултате примењујемо у пракси	4 26,67%	10 25,00%	1 7,69%
Укупно	15 100,00%	40 100,00%	13 100,00%

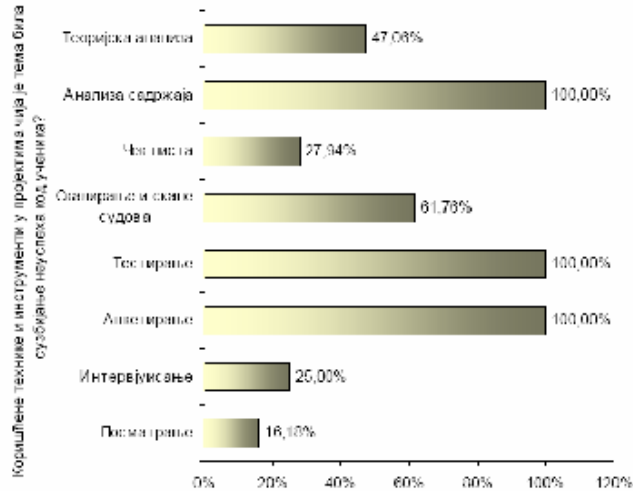
$$(\chi^2=2,998, p=0,558, \Delta f=4, C=0,205)$$

На основу поређења израчунатог $\chi^2=2,998$ са граничним хи-квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободe $\Delta f=4$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01, закључује се да нема статистички значајних разлика у спровођењу истраживања у школи у односу на дужину радног стажа наставника. Коефицијент корелације $C=0,205$ указује на слабу повезаност, а на ниску корелацију. Да наставници спроводе сопствена истраживања у школи и да у раду користе резултате других истраживача определио се највећи број испитаника (64%).

У постављеном питању у анкети: које методе и технике наставници најрадије користе у истраживањима у школи, добили смо следеће резултате.

Табела 3. *Користићене технике и инструменти у пројектима чија је тема била сузбијање неуспеха код ученика*

Технике и инструменти		
Посматрање	11	16,18%
Интервјуисање	17	25,00%
Анкетирање	68	100,00%
Тестирање	68	100,00%
Скалирање и скале судова	42	61,76%
Чек листа	19	27,94%
Анализа садржаја	68	100,00%
Теоријска анализа	32	47,06%



Графикон 2. Коришћене технике и инструменти у истраживањима

Сваки од испитаника је користио више метода током ових пројеката. Анкетирање, тестирање и анализу садржаја, користили су сви испитаници и ове технике су статистички чешће биле коришћене од свих осталих техника понаособ ($p < 0,001$).

ЗАКЉУЧАК

Да би наставници могли успешно да учествују у методичким проучавањима и истраживањима властите праксе, потребно је да се у току образовања и усавршавања уз рад за то посебно припреме. Они морају да стекну одређене знања, али и да поседују одређене лична својства. У изради истраживачког пројекта не могу да учествују без општег педагошког, дидактичког и методолошког знања. Посебно морају добро да познају уже методичко подручје које желе да истражују, а то није могуће без претходног стеченог методичког и методолошког образовања.

На основу њиховог мишљења и ставова можемо закључити да спровођење истраживања и учествовање у њима утиче на њихов практичан рад, да они тиме доприносе унапређивању васпитно-образовне праксе на подручју њиховог рада.

Мишљења наставника о методолошком образовању, усавршавању, о значају методолошких знања за побољшање квалитета њиховог рада, а самим тим и наставе, као и о унапређивању васпитне праксе су позитивна. На основу тога долазимо до закључка да наставници сматрају да су методолошки компетентни за активан истраживачки рад којим се унапређује васпитно-образовна пракса, јер је већина наставника изјавила да спроводи сопствена истраживања у школској пракси али и резултате других истраживача примењује у раду.

Анкетирање, тестирање и анализа садржаја су најчешће коришћене технике у раду наставника. Полазећи од тога да су и психолози и педагози склони анкетоманији, нисмо изненађени чињеницом да је анкетирање најпопуларнија техника и међу наставницима. Тестирање, такође представља технику која се веома често користи у раду наставника с обзиром на то да се провера знања и способности најпоузданије мери тестом. Анализа садржаја је показала да наставници праћењем релевантне стручне и научне литературе непрестано стреме изучавању проблема у пракси, иновирању наставног рада и унапређивању школске праксе.

Стручњаци у области образовања, они који раде у пракси, наставници и професори, највише су изложени перманентном усавршавању. Најчешће се ти облици усавршавања свode на предавања, семинаре, разрађене пакете нових метода или програма које би требало да примене у свом раду уз могућности да сами критички преиспитују и истражују сопствену праксу. Будући наставници разредне наставе морају да добију методолошка знања током студија, која имају форму практичне обуке за самостална истраживања, јер образовање није одвојено од истраживања, теорија од праксе, а практичари од истраживача.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Јовановић, Б. (2003):** "Педагошко мишљење и методолошка култура наставника", *Зборник радова*, Учитељски факултет, Ужице, 201-219.
2. **Kemmis, S. (1998):** „System and Lifeworld, and the Conditions of Learning in Late Modernity“, *Curriculum Studies*, 6 (3), 269-305.
3. **Kemmis, S. (1988):** „Action research“, in Keeves, P. *Educational Research, Methodology and Measurement, An International Handbook*, Pergamon Press, New York.
4. **Круљ, Р. С. (2003):** „Континуирано повезивање образовања и систематско усавршавање важан услов повећања стручне компетенције у раду наставника“, *Зборник радова*, Учитељски факултет, Ужице, 143-150.
5. **Кундачина, М. (2003):** „Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља“, *Зборник радова*, Учитељски факултет, Ужице, 221-235.
6. **Koenig, Eckard-Zedler, P. (2001):** *Теорије знаности о одгоју*, Educa, Zagreb.
7. **Lewin, K. (1935):** *A Dynamic Theory of Personality*, Mc Graw Hill, New York.
8. **McNiff, J. & Whitehead, J. (2002):** *Action research: Principles and practice*, Routledge/Falmer, London.
9. **Муџић, В. (1999):** *Увод у методологију истраживања одгоја и образовања*, EDUCA, Zagreb.
10. **Мушановић, М. (2001):** „Одгојно-образовне филозофије учитеља и акцијско истраживање“, *Међународни знанствени колоквиј*, Опатија.
11. **Noffke, S. (1994):** *Action research: Towards the next generation*, Educational Action Research, 2 (1), 9-21.

12. **Пешић, М. (2004):** *Педагогија у акцији*, Методолошки приручник, Београд.
13. **Šekulić-Majurec, A. (2000):** „Kvantitativan i/ili kvalitativan pristup istraživanjima pedagoških fenomena-neke aktuelne dileme“, *Napredak*, 141 (3), 289-300.
14. **Schon, D. (1983):** *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
15. **Schon, D. (1987):** *Education the reflective practitioner*, Oxford, San Francisko.
16. **Shulman, L. S. (1990):** *Paradigms and Programs*, New York: MacMillan Publishing Company.
17. **Stenhouse, L. (1975):** *Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Education, London.
18. **Stoll, L. & Reynolds, D. (1997):** *Connecting School Effectiveness and School Improvement*, in *Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's schools*, Townsend, Tony (p. 16-34), Routledge, London.
19. **Stoll, L. & Fink, D. (2000):** *Mijenjajmo naše škole*, Educa, Zagreb.
20. **Feiman-Nemser, S. (1990):** „Conceptual orientation in learning to teach“ in *Huston, R. Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, 222-249.
21. **Harris A. (2002):** *School improvement for real*, Routledge/Falmer, London, New York.
22. **Carr, W. & Kemmis, S. (1986):** *Becoming Critical*, The Falmer Press, London, Philadelphia.
23. **Cunningham, B. (1997):** „How do I express, communicate and legitimated as valid knowledge the spiritual qualities in my educational journey“, CARN Conference, London.

Jelena Maksimović, M.sc. Assistant
Philosophy Faculty, Niš

THE INFLUENCE OF METHODOLOGICAL COMPETENCY OF THE TEACHERS ON UPGRADING OF SCHOLL PRACTICE

Summary: *In this work it is reconsidered the influence of the methodological competency of the teachers on upgrading of school practice. It has also been spoken about significance of methodological education, as like about how much conducted research contribute to detecting of the problems and lapses in practice. In this work it has been also reconsidered if teachers are conducting their own research and if they apply the results of those research in practice, of they are relaying on results of other researchers in their work.*

Key words: methodological competency, methodological upgrading of teachers.