

Лидија Ђ. Златић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

СТАТУС ИСТРАЖИВАЊА КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА У ПРОТЕКЛИХ ДЕСЕТ ГОДИНА**

Апстракт: Сложеност нових улога наставника током његовог континуираног професионалног развоја подразумева такође високо развијене комуникационе вештине. У раду је дат кратак теоретски оквир развоја комуникационе компетенције наставника, а рад је имао примарно за циљ селекцију и анализу радова из области развоја комуникационе компетенције наставника протеклих десет година, превасходно на узорцима у високошколском образовању. Примењена је анализа садржаја. Резултати показују велику хетерогеност и диверзитет у приступима проучавању и унапређивању комуникационе компетенције наставника и будућих наставника. Истиче се потреба за прецизнијим одређењем компетенција како би се интензивније нагласио значај комуникације у високошколској настави.

Кључне речи: комуникациона компетентност, методе, мерење комуникационе компетентности, програми комуникационе компетентности.

УВОД – КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА

Комуникациона компетентност, као систем нужних компетенција јесте у наставном процесу и очекивани исход, али и алат остваривања циљева васпитања и образовања. Квалитет наставе препознаје се и по квалитету комуникације, по успостављеној и манифестној комуникационој компетентности актера наставног процеса, а посебно је значајна комуникациона компетентност наставника.

* lzlatiac@ptt.rs

** Рад је настао у оквиру пројектних активности које подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Уговор број 451-03-68/2022-14 од 17. 01. 2022. године.

Комуникационо компетентан наставник може успешно да контролише и фацилитира комуникационе процесе са ученицима, са колегама и родитељима. Наставници треба да овладају и ширим репертоаром комуникационих стратегија, а то значи да поседују знања о последицама својих акција, да познају међузависне кораке у постизању одређених циљева у комуникацији, да су способни да пронађу најбоље комуникационе алтернативе за одређену социјалну ситуацију или социјални проблем, да су способни да импровизују у тренутку и редифинишу планиране акције уважавајући новонастале измењене услове у социјалној ситуацији (Zlatić, 2011; Zlatić i Bjekić, 2015).

Разумевање наставних ситуација које захтевају развијене комуникационе вештине и знања наставника налаже праћење и унапређивање комуникационих вештина и у оквиру иницијалног образовања наставника, а посебно у оквиру стручног усавршавања наставника и самосталне професионалне праксе (Dernley & Matthew, 2007). Разлог за то је између осталог, што наставни рад, не доводи, сам по себи, до спонтане социјализације наставникове комуникације (Bjekić & Zlatić, 2006, 2010; Zlatić & Bjekić, 2015).

Истраживањем професионалног развоја наставника у земљама југоисточне Европе, у коме су учествовале и поједине високошколске институције из Србије, утврђено је да су наставници проценили да су на листи од 10 професионалних компетенција по значају за обављање професије наставника, комуникационе компетенције на четвртном месту. Истовремено, анализом студијских програма је утврђено да су почетком двадесетог века садржаји из области комуникационе компетентности, на десетом, последњем месту по заступљености у образовању будућих наставника (Zgaga, 2005).

Неопходност развијања комуникационих компетенција наставника је очигледна, јер наставници са вишим комуникационим компетенцијама су ефикаснији у свим сегментима наставе и имају развијене вештине обликовања и управљања наставном комуникацијом. Комуникациона компетенција наставника представља начин и за развијање комуникационих компетенција својих ученика. А истовремено, начини презентације комуникационих процеса и вештина повезане су и са индивидуалним ставовима, вредностима и селф-концептом студената и ученика. То захтева истовремено и опрезан приступ, јер ови наставни програми не мењају само оно што студенти и ученици знају, или шта треба да ураде, већ утичу и на лични доживљај себе, и на развој ученика као личности и индивидуе (Turebayeva & Doszhanova, 2013).

Папиеска (Papijeska, 2012) указује на кључну улогу наставника у развоју комуникационе компетентности ученика јер наставник: а) селекује средства и материјале који треба да допринесу развоју комуникационе компетентности и социјалне интеракције ученика; б) поставља задатке и започиње различите активности које ће омогућити рефлексiju ученика у односу на сопствена осећања.

Понашање наставника је повезано са оптималном социјалном и емоционалном климом у разреду и жељеним учениковим постигнућем. Социјалну климу у разреду одликује низак ниво социјалних конфликта и асоцијалног понашања, јака интересовања и усмереност на задатак, подржавање ученикових индивидуалних разлика и ученикових потреба (Andersen, Norton, Nussbaum, 1981, Abbot, O’ Donnell, Hawkins, Hill, Kosterman, Catalano, 1998, Jeninges & Greenberg, 2009). Наставников стил управљања разредом је веома важан фактор и школског постигнућа ученика, јер основни аспекти вештина управљања разредом – давање академске подршке, пружање емоционалне подршке (поготову емоционална експресивност, сензитивност и емоционална контрола), симултано праћење интеракције у оквиру разреда и управљање конфликтима су истовремено компоненте и комуникационе компетенције (Đigić & Stojiljković, 2011).

Програми комуникационе компетенције

Ценис и Гринберг (Jenis i Grinberg, 2009) су дали преглед бројних програма креираних и реализованих са циљем да промовишу социо-емоционално учење ради оснаживања социјално-емоционалне компетентности, а тиме да и превентивно делују на проблеме у понашању ученика.

Прегледи и анализе оваквих програма су показали да програми вежбања социјалних вештина обухватају широк спектар садржаја и метода који зависе и од теоријског приступа аутора програма. Поред ефеката које програми социјално-емоционалног учења и развоја имају на поједине аспекте социјално-комуникационих компетентности, овакви програми доприносе побољшању академског постигнућа ученика на стандардизованим тестовима. Евалуација квалитета ових програма показује да је утицај програма на ученике повезан са наставниковом социјално-емоционалном компетенцијом, пре свега са самосвешћу, социјалном свешноћу и управљањем међусобним односима међу људима (Jennings & Greenberg, 2009).

Лонгитудиналним проучавањем комуникационе компетентности студентата на колеџу (Rubin, Graham, Mignerey, 1990) добијено је да разумевање комуникације, курсеви из области комуникације и комуникационо искуство ван наставе, јесу предиктори успеха на колеџу. Повезујући развој вештина критичког мишљења са развојем њихових комуникационих вештина, ови аутори препознају доприносе развијености комуникационе компетентности унапређивању критичког мишљења и вештина решавања проблема. Истовремено, критичко мишљење утиче на све облике комуникације везано за употребу језика (говорење, слушање, читање, писање), тако да наставник може да развија и критичко мишљење и комуникационе вештине у току сваке интеракције (Yusuf & Adeoye, 2012).

Комуникациона компетентност, као и свака друга компетентност се одређује у односу на неки контекст примене; бројна су истраживања развоја комуникационе компетенције припадника различитих професионалних група, а највише комуникационе компетентности наставника, менаџера и медицинских радника (Bjekić & Zlatić, 2006b; Brown, 2013; Vangelisti, Daly, Friedrich, 1999; Greene, 2003; Darby, 2007; Zlatić, 2011; Zlatić i Bjekić, 2010; Zlatić, Bjekić Marinković, Bojović, 2014; Zlatić & Marinković, 2013; Lambert, Glacken, Mc Carron, 2019; Lim, Moriarty, Huthwite, 2011, Makoul, 2001; Malureanu & Anachi-Vasluiany, 2012; Hausberg, Herget, Kroger, Bulinger, Rose, Andreas, 2012; Wloszczak-Szbuzda & Jarosz, 2013).

Са аспекта различитих полазишта, постоји сагласност да је промоција концепта комуникационе компетентности и адекватно лобирање и деловање на образовну политику која треба ово да подржи, саставни и неопходни део развоја унапређивања комуникационе компетентности особа из различитих професионалних група. Док су на основном школском и средњошколском нивоу елементи комуникационог образовања интегрисани у различите наставне предмете, у високом образовању се издвајају посебни предмети. Међутим, највећи број посебних курсева из области комуникационог образовања је и даље интегрисано у високо образовање стручњака из медицине (и лекара и медицинских сестара). Заступљеност области комуникационог образовања наставника и наставе комуникације, у референтним публикацијама није сразмерна значају комуникационе компетенције наставника за квалитет система образовања (Zlatić & Bjekić, 2015).

Учење комуникационих вештина може да се одвија кроз све три форме образовања – и формалног и неформалног, као и информалног. Курсеви из области комуникације (комуникационо образовање, настава комуникације) имају у оквиру курикулума посебан статус, јер наглашавајући значај развоја комуникационих вештина, то доприноси значају трансферних вредности које формативно делују и на развој професионалног идентитета студената, али истовремено и на оне аспекте личног развоја који нису непосредно повезани са професијом, а јесу непосредно повезани са ставовима, уверењима и појмом о себи. Постављање циљева наставе комуникације, је и проблематично, јер је сама дисциплина разноврсна и еkleктичка, проистекла из различитих еkleктичких оријентација (Sprague, 1999). Настава комуникације треба да обезбеди развој професионалних вештина чиме је наглашена практична функција ових предмета и применљивост теорија комуникације у различитим радним контекстима, али и преобликовању социјалног контекста.

У актуелним наставним курсевима из области комуникација обично издвајају типове учења у три подручја ослањајући се на Блумову таксономију циљева и исхода образовања и васпитања: когнитивном, афективном и психомоторном (Mc Croskey, 1984; Sprague, 1992). Већина курсева креће се у когнитивном подручју, али настава комуникације нужно захтева и интеграцију циљева из афективног и психомоторног подручја. Когнитивни домен комуни-

кационог учења усмерен је ка усвајању циљева и разумевању. На најнижем нивоу (усвајања специфичних чињеница), усвајају се дефиниције комуникационих варијабли, невербалне комуникационе норме базиране на култури. На когнитивном нивоу који је фокусиран на принципе и генерализације, усвајају се знања о комуникационој кредибилности, промени комуникационих ставова, утицају медија на комуникациона понашања. На вишим нивоима когнитивне димензије, фокус је на анализи публице, одређивању погодне реакције на понашање других особа у интеракцији.

Домен психомоторног учења наглашава учење бихејвиоралних вештина, а у учењу у контексту афективног подручја, ученик/студент учи компоненте асертивности, развија разумевање потреба и осећања, овладава специфичним вештинама асертивног понашања и ставовима и осећањима која прожимају оваква понашања.

Методе у настави комуникације

Једна од посебних области проучавања комуникационе компетентности, а опет у склопу програма и курсева за развој комуникационих вештина јесте и коришћење појединих техника и метода у настави комуникације. Вангелисти и сарадници (Vangelisti, Daly, Friedrich, 1999) анализирали су наставне стратегије, средства и методе применљиве у настави комуникације.

Истраживања указују да је улога *debate* као стратегије поучавања/учења за развој критичког мишљења и аналитичких вештина у току образовања за тимски рад и комуникацију јако важна (Darby, 2007). Дебате представљају ефикасне педагошке стратегије у оквиру наставе комуникације јер се захтева од студената да преузму виши ниво одговорности за учење, да се активније укључе у наставу јер је потребно да разматрају различите приступе и активно слушају различита полазишта, припреме логичке аргументе, диференцирају субјективне од информација заснованих на чињеницама, постављају питања, интегришу релевантне информације, формулишу сопствена мишљења и закључке на основу евидентираних података.

Рефлексија, односно способност да се изврши преглед уназад у своју праксу и да се она размотри критички, аналитички, несубјективно, суштински је аспект решавања проблема и доношења одлука и у оквиру ефикасне комуникације са другима у пословном амбијенту (колегама, клијентима, ученицима, итд.) (Adams, Nestel, Wolf, 2006). Рефлективна пракса је суштинска одлика професионализма. Примењујући у настави приступ усмерен ка процени способности студената за рефлексију, аутори су утврдили да примена критичке рефлексије као метода поучавања/учења утиче и на развој комуникационих вештина студената свих професионалних опредељења, и да самосвест и критичка рефлексија имају модераторску функцију у интеграцији комуникационих вештина у пракси.

Најчешће су се развијали и реализовали наставни предмети/курсеви из области комуникације који су били фокусирани на поучавање студената у једној или неколико наредних тематских области (Vangelisti et al., 1999; Zlatić & Vjekić, 2015): јавни говор, интерперсонална комуникација, комуникација у мањим групама, реторика, персуазија, комуникација у организацији, невербална комуникација, интервјуисање, масовна комуникација, истраживање комуникације.

Дилеме о програмима развоја комуникационе компетентности

Једна од суштинских дилема у креирању курикулума за развој комуникационе компетентности јесте какав треба да буде однос теорије и вештина у курикулуму, а различити аутори јој и различито приступају. Николсан и Дак (Nicholsan & Duck, према: Vangelisti et al., 1999) решавали су ову дилему наглашавајући предности курикулума усмереног ка развоју вештина, али не занемарујући значај и важност теоријског оквира.

Курсеви који су усмерени на усвајање вештина ефикаснији су ако их прати више дискусије, охрабривање судената да препознају релевантне комуникационе процесе и појаве у оквиру својих односа и интеракција, охрабривање да препознају, анализирају и реагују ефикасније у свакодневним животним ситуацијама, да учествују у дискусији на часу, дају примере из свог искуства, препознају практичну ефикасност курсева у професионалним активностима. Студенти боље прихватају овакве курсеве зато што препознају практичну употребљивост у будућем професионалном деловању; узбуђени су када добију увиде о томе како могу да контролишу и управљају интеракционим процесима, а претходно су сматрали да су можда ван њихове контроле; такав ентузијазам је тешко остварити када је настава у виду теоријских предавања. На оваквим курсевима највише времена посвећује се активности и пракси, као и самоевалуацији специфичних комуникационих компетенција и саморефлексији.

Један од кључних момената је и да наставници морају бити у сваком тренутку свесни циљева, као и то да циљеви врло експлицитно треба да буду предочени ученицима јер се тиме избегава проблем са усвајањем вредности које имплицира садржај курса. Очито је да се ради о комплексној, еклектичкој дисциплини са пуно диверзитета у приступима, и персонална визија едукатора у овој области је нужна и истовремено интегрисана са добрим познавањем професије у чијем се образовању овај садржај реализује.

Поступци мерења и психолошки инструменти за мерење комуникационе компетентности

Централни садржаји који представљају предмет евалуације и мерења комуникационе компетентности наставника су: знања наставника о комуникацији, њихове комуникационе вештине, способности за комуницирање и комуникациона понашања. Свакако је потребно уважити посебности наведених метода и поступака мерења и искористити предности у планирању истраживачких процедура.

Проблем мерења комуникационе компетентности је предмет много шире расправе него што је тема овог рада и овде само указујемо на неке централне технике при мерењу комуникационе компетентности засноване на процењивању (Zlatić, 2011; Zlatić i Vjekić, 2015).

1. Самопроцена – када се мери интерперсонална свесност на основу различитих индикатора комуникационих процеса, феномена и знања, онда је валидна употреба инструмената на основу самопроцене (самоизвештавање – самопроцена комуникационе компетентности). Најбоље је користити за процену сопствених перформанси, оцену сопствених комуникационих способности, сагледавање сопствене улоге у интеракцији, као и општег склопа свог комуникационог понашања и способности.

2. Процена дата од стране блиског партнера у социјалној интеракцији (хоризонтална процена, процена од значајних других); већина аутора, бавећи се поузданошћу и ваљаношћу различитих приступа мерењу овог конструкта, препоручује употребу вишеструких метода и циљу побољшања тачности мерења. Партнерска процена је вероватно најпогоднија за специфичну контекстуалну или релациону евалуацију понашања. Посматрање понашања може бити најпогодније када је фокус на микропонашањима, и када су развијени сложени критеријуми евалуације.

3. Процена од стране групе посматрача уводи се да би се ублажила субјективност процена у претходна два мерења. Процена од стране других може бити спроведена путем:

- систематског посматрања;
- методом бихејвиоралне симулације – у оквиру којих се испитаницима представљају различите хипотетичке ситуације на које они треба да одговоре играњем улога или исказом шта би урадили у тој ситуацији;

Блат и Гринберг (Blat & Grinberg, 2007), артикулисали су технике за програм „Почување и учење комуникационих вештина”: 1) ученичке процене наставе (мишљење ученика о програму и наставнику исказано коришћењем стандардизованог инвентара); 2) упитник за наставникову самопроцену пре и

после реализације програма за процену компетентности; 3) интеракциона анализа фидбека о вештинама коришћењем видео-снимака и упитника за процену од стране других особа (за процену наставникових резултата); 4) стандардизовано испитивање (за процену комуникационих вештина).

Како је комуникациона компетентност сложен систем знања, вештина, способности и карактеристика, ставова, мотивационих диспозиција које обезбеђују успешну комуникацију, то је и лепеза инструмената за праћење и мерење тих комуникационих карактеристика широка. Најсистематизованије прегледе мерних инструмената комуникационе компетентности су дали Спицберг и Купач (Spitzbegr & Cupach, 1989) (81 мерни инструмент) и Ребака Рубин и сарадници (Rubin, Palmgreen, Sypher, 2004) (62 мере за опсервацију и мерење различитих аспеката комуникационе компетентности).

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА И МЕТОДОЛОГИЈА

Предмет истраживања су објављени научни радови у области развоја комуникационе компетентности наставника у протеклих десет година.

Извршена је селекција 20 радова из „Google Scholar” базе који се баве развојем комуникационе компетентности пре свега у наставничкој популацији, њиховим мерењем, мерењем ефеката програма комуникационе компетентности или одређених метода које су примењене у настави за унапређење комуникационе компетентности.

Основни критеријум за избор радова је био да су радови који се баве наведеним аспектима комуникационе компетентности наставника и студената будућих наставника објављени у протеклих десет година, првенствено на узорцима из високошколског образовања у различитим државама да бисмо направили критички осврт на досадашња истраживања и прегледе у тој области. Примењена је анализа садржаја изабраних научних чланака.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати показују нарастајући број истраживања која се односе на комуникациону компетенцију различитих професионалних профила, а посебно се односи на професије наставника, инжењера, економиста, менаџера и лекара. Преглед који су дали Дута и сарадници (Duta, Penisiora, Panisiora, 2015) показује да је број публикација који су индексирани у „Web of Science” и е-библиотеци нарастао у периоду од 2010–2019 (и до 5 пута). Број публикација и тема на Енглеском језику 2010. године је било 6.852, а 2019. године је порастао на 14,898. Број радова на руском језику из ове области повећане су 5 пута (2010 – 705; 2019 – 3933). Један од разлога оваквог пораста броја радова и

истраживачких тема је убрзана модернизацијом дигиталне технологије, која убрзано трансформише образовање, економију, менаџмент у организацијама.

Истраживање је показало велики диверзитет у приступима проучавању комуникационе компетентности наставника. За потребе овог рада селектоване радове смо класификовали у три категорије у односу на фокус њихових истраживања: истраживање метода које се користе у настави чији је циљ развијање комуникационе компетентности; истраживање начина мерења различитих комуникационих варијабли наставника или будућих наставника и истраживања која се баве развојем и применом програма за развој комуникационе компетенције и њиховим ефектима.

МЕТОДЕ У НАСТАВИ ЗА РАЗВИЈАЊЕ КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

У прегледу литературе, највећи број радова је покривао област метода које су коришћени у развоју комуникационих вештина, као и у мерењу њихових ефеката.

Једна од често примењиваних метода, тамо где садржај и концепт силабуса то дозвољава је драматизација (драма метод). Често је коришћена у комбинацији са другим методама али је ретко испитиван само њен ефекат. Батди и Елалди (Batdi & Elaldi, 2020) су испитивали ефекат учења курса драмских вештина на развој социјално-комуникационих вештина студената различитих студијских програма. Примењен је квантитативни и квалитативни истраживачки приступ. У квалитативном приступу у метааналитичкој фази проучене су 24 студије, 8 научних чланка, 19 мастер теза и 3 докторске дисертације које се односе на драму и на њен ефекат на комуникационе вештине. У дескриптивној фази студије примењена је *Скала за процену социјалних вештина (Social Skills Inventory, Kara & Cam, 2007, према: Batdi i Elaldi, 2020)* за процену нивоа социјалних вештина будућих наставника (групе: природне науке, математика, друштвене науке, страни језици). Скала се састоји из три дела: *Вештине које се односе на рад у групи*, *Вештине за започињање и одржавања односа* и *Социјалне вештине и само-контрола* (Batdi & Elaldi, 2020). Резултати су показали да је учење драмских вештина најеефикасније за унапређивање вештина тимског рада код свих студената (не постоји разлика између студената различитих студијских програма у односу на субдимензије скале). Квалитативна анализа одговора студената показује да они сматрају да курс драме „развија креативно мишљење, „обезбеђује околности да будеш креативан и оригиналан”, „обезбеђује подршку да се генеришу нове идеје” „обезбеђују перманентно учење”, „ствара навику да се постављају питања”. Када је у питању социјални домен курс унапређује „односе са пријатељима”, „обезбеђује околности да се формира група”, „обезбеђује комфорну комуникациону средину” (Batdi & Elaldi, 2020).

Поседовање комуникационих вештина је неопходно у учењу страног језика. Бисенбајева и други (Bissenbayeva et al., 2013) су путем различитих поступака (опсервација, анкетирање, интервјуисање студената и наставника, тестирањем знања студената) установили да студенти не испољавају важне елементе комуникационе компетентности у учењу страног језика (не показују способност да континуирано и убедљиво показују своје виђење проблема и да јасно искажу став, да реплицирају са логичним и рационалним аргументима, и не умеју да учествују у професионалној комуникацији). Из тог разлога се развој програма комуникационе компетентности показао као сврховит процес који захтева одређен педагошки напор. Спроведен је експеримент са паралелним групама, где су у експерименталној групи наставници током 6 семестара (по 6 сати) реализовали наставу уз примену активних метода учења (драматизација, дебата, вештина постављања питања) уз континуирану употребу видеоснимака у циљу унапређивања комуникационе компетентности студената док је у контролној групи настава била реализована на традиционалан начин. Резултати су показали да је код студената из експерименталне групе измењена и унапређена професионална комуникација и креативан став према комуникационој компетентности захваљујући употреби наведених метода учења.

Користан је и синегричан приступ Етзолда и Кригера (Etzold & Kruger, 2021) који презентује концепт семинара за развој комуникационе компетентности у иницијалном образовању наставника уз употребу специфичних метода учења као што су: видео-снимци, давање повратне информације и микронастава која је организована у вршњачком окружењу. Семинар је организован у оквиру мастер програма на FH University of Applied Sciences у Немачкој и спроведен је три пута. Акцент је стављен на креирање средине за учење. Студенти су индивидуално припремали и спроводили пет вршњачких микрочасова у низу и добијали су од својих вршњака брзу и конструктивну повратну информацију након сваког извођења. Квалитет повратних информација од вршњака допринео је томе да студенти који су учествовали у истраживању постали врло успешни у давању повратних информација на крају семинара. Захваљујући снимању сваког микрочаса, који је касније анализиран, студенти су добили дубљи увид у своје наставне вештине јер су њихови часови обсервирани из спољне перспективе. У чланку су детаљно објашњени кораци у методском приступу. У давању повратних информација студенти су водили рачуна о неколико аспеката у вези са демонстрираном наставном ситуацијом на сваком микрочасу: 1) јасан и неутралан опис феномена који се посматра; 2) референтна литература; 3) прецизна сугестија за унапређивање вештине приказане у оквиру микрочаса; 4) истицање везе са другим видео снимцима или секвенцама на истом видеу. Повратна информација је увек била усклађена са претходним теоријским дискусијама (свако предавање је имало свој теоријски део који се бавио вербалном, невербалном и паравербалном комуникацијом). Студенти су на крају добили простор за рефлектовање своје сопствене перформансе. Били су такође вођени рефлексивним питањима како би приказане

технике и методе трансформисали у реалну разредну климу. Снаге и слабости су опсервиране и анализирани, што је допринело повећаној свесности студентата сопственог комуникационог стила, већој ефикасности и прецизности у презентовању наставних садржаја, као и у давању повратних информација.

У студији Виртанена и Туњале (Virtanen & Tunjala, 2022) социјалне вештине су посматране као генеричке вештине. Студија је имала за циљ да утврди опажање студената о томе која врста педагошке праксе на факултету развија социјалне вештине (а да то нису курсеви намењени за учење социјалних вештина, већ општији курсеви). Узорак су чинила 264 студента из следећих области: хемија, спортско образовање, будући учитељи и менаџери у образовању. Помоћу упитника заснованог на самопроцени испитани су следећи аспекти: а) различити облици наставе и учења; б) карактеристике конструктивистичке средине за учење; в) карактеристике интегративне педагогије; г) позитивна атмосфера током курса. Од свих аспеката, показало се да педагошка пракса (хоспитовање) промовише учење социјалних вештина, а при том су најбитнија за учење, колаборативни рад и активне форме учења. Јако су важни и задаци за рад у малим групама који су на универзитетима редуковани из економских разлога.

Занимљив је приступ развоју који испитује организационе и наставне услове који погодују развоју комуникационе компетентности. Ауторима (Sherauzyina & Chugunova, 2021) је био циљ да развију теоретски заснован систем организационих и педагошких услова за развој социјалне и комуникационе компетенције мастер студената на Novograd State University. Пратили су четири структуралне компоненте комуникационих вештина путем самопроцене студената и мониторинга њихових комуникационих вештина од стране истраживача: комуникациону компетентност (способност да су у активној интеракцији са људима у свом окружењу и да рефлектују своју сопствену комуникациону стратегију), социјалну компетенцију (способност за остваривања социјалних интеракција), организациону компетенцију (способност да организују и управљају тимом), рефлексивну компетенцију (способност за анализа сопствене активности и активности колега). Аутори су пратили и обезбеђивали систем организационих и педагошких услова за развој комуникационе компетентности укључујући: законску основу образовних активности, креирање информационе и образовне средине, стварање компетитивне атмосфере у разреду и екстракурикуларне образовне активности, мониторинг развоја комуникационе компетентности мастер студената. Резултати су показали да ће ако се створе услови који погодују развоју комуникационих вештина, развој комуникационе и социјалне компетенције мастер студената бити ефикасан. (На почетку се констатовало да 57% мастер студената има просечан ниво спремности за комуникацију, нешто мање од 50% њих не зна како да користи савремену комуникациону технологију у процесу комуникације, нису знали како да рефлектују своју комуникациону стратегију, нису били спремни за тимски рад и сл). На крају студије у свим наведеним аспектима дошло је до значајног повећања индикатора ефикасности комуникационих вештина.

МЕРЕЊЕ КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Опажање неопходности поседовања комуникационих вештина у наставничкој професији истиче се у бројним студијама:

Студија Сусила и сарадника (Susilo, Sudrajat, Rohman, 2021) је имала за циљ да утврди како студенти будући учитељи процењују значај креативности и комуникационих вештина у професији наставника. Примењен је упитник самопроцене на узорку од 224 студента на одељењу биологије. Резултати су показали да су студенти будући наставници сагласни у ставу да је развој комуникационих вештина есенцијалан за будуће наставнике. Примењени упитник је допринео и подизању студендове свесности о важности креативности и комуникационих вештина за наставнике.

Студија која је користила сурвеј метод на узорку од 335 студената будућих учитеља (Winarto & Cahyono, 2020) имала је за циљ да утврди како будући учитељи опажају неопходност поседовања вештина решавања проблема и комуникационих вештина у наставничкој професији. Резултати су показали да су по мишљењу студената – будућих учитеља наставницима потребне вештине: успешно решавање проблема и персонална контрола. Студенти опажају да наставници који поседују вештине за успешно решавање проблема су способни и да воде ефикасно учење и да унапреде резултате учења ученика; уче их да конструишу своје знање и да преузму одговорност за усвајање знања, као и да их уче независности.

Студија (Eratay, 2011) која је имала за циљ да упореди процене студената будућих наставника са различитих година студија, области студија и различитог пола о значају комуникационим вештина њихових наставника. Примењена је Скала комуникационих вештина наставника *Teacher Communication Skills Scale* (Cetinkanat, 1987, према: Eratay, 2011). Од укупног броја студената, њих 431 је студирало на првој години, а 367 на четвртој години различитих департмана (предшколско образовање, образовање будућих учитеља, специјално образовање, математика, природне науке, турски језик) на Педагошком факултету на Abant Izzet Baysal University. Скала је обухватала следеће суб-димензије комуникационих вештина: емпатију, транспарентност, једнакост и димензију компетентности. Значајне разлике у проценама су се испољиле у односу на пол на следећим скалама: емпатија, транспарентност и компетентност, где су девојке ове димензије опајале као значајније. Није било значајних разлика између студената различитих година студија, они на сличан начин очекују присутност и развијеност ових комуникационих вештина код својих наставника. Резултати показују да будући наставници математике и будући учитељи највише издвајају ефикасност као најзначајнију комуникациону вештину наставника.

Занимљива је и студија коју су спровеле Јовановић и Вукић (Јовановић и Вукић, 2020) са студентима на Универзитету у Нишу који су имали директна искуства са менторством у изради завршних и мастер радова, истраживачких пројеката и докторских дисертација. Фокус истраживања је био на утврђивању ставова студената о: вештинама менторског комуницирања; начинима остваривања комуникације; стилевима комуникације у менторству и комуникационим аспектима квалитетног менторства. Иако резултати у истраживању показују да истраживану менторску праксу карактерише завидан ниво квалитетне комуникације, аутори издвајају одређене педагошке импликације. Потребно је континуирано педагошко-методичко оснаживање и подршка менторима и менторисанима; изграђивање квалитетнијих комуникационих односа, посебно у неговању међусобног поштовања, разумевања и поверења и у развијању емпатије и способности прихватања туђег мишљења и идеја.

Међу анализираним радовима, изабрали смо и неколико студија које мере различите предиктивне особине и за развијеност одређених комуникационих вештина.

У студији (Ozkaral & Ustu, 2019) која је проучавала везу између нивоа емоционалне интелигенције и комуникационих вештина студената будућих учитеља (узорак – 326 студента будућих учитеља). Аутори су пошли од важности поседовања и предиктивности емоционалне интелигенције за успешну комуникацију, при чему су обе важне у професионалној каријери учитеља. Емоционална интелигенција је један од битних аспеката од значаја за контролisanje наших емоција и једна од кључних унутрашњих потенцијала да се креира позитивна интеракција. Кључни фактори који чине везу између емоционалне интелигенције и комуникационих вештина су емпатија, адаптивност, позитивно размишљање, понашање у групи, решавање проблема. За процену наведених варијабла коришћени су инструменти *Скала емоционалне интелигенције (Emotional Intelligence Scala)* (Kaihan & Arslan, 2016, према: Ozkaral & Ustu, 2019) и *Скала комуникационих вештина (Communication Skills Inventory)* (Ersanli & Balci, 1998, према: Ozkaral & Ustu, 2019). Међу испитиваним емоционалним субдимензијама (емоционално разумевање, емоционална фацилитација, емоционална регулација) емоционално разумевање се показало као значајан предиктор комуникационих вештина студената. Није било значајних разлика у односу на пол и област студирања.

Дилан и Каур (Dhillan & Kaur, 2021) су извели студију која је имала за циљ да проучи ефекте наставничког комуникационог стила на наставничкову ефикасност. Аутори су пошли од поставке да комуникациони стил игра кључну улогу у преусмеравању перспективе са наставника ка студенту креирајући образовну средину која обезбеђује оптималне услове за учење, комуникацију и развија критичко мишљење и креативност код студената. Узорак је чинило 210 студената будућих наставника из различитих образовних области. Примењен је инструмент “Communication Sstyles Inventory” (De Vries, 2009,

према: Dhillon & Kaur, 2021). Скала је обухватала 6 субскала које су засноване на самопроцени: Експресивност, Прецизност, Вербална агресија, Постављање питања, Емоционалност и Импресија. Резултати указују на то да комуникациони стил има важан утицај на комуникациону ефикасност будућих наставника на субдимензијама Експресивност и Прецизност као најбољим стиловима за комуникацију, док Вербална агресивност има негативан аспект на образовну ефикасност. Није постојала разлика између студената по наведеним аспектима у односу на област студирања. Аутори сугеришу на значај освешћивања сопственог комуникационог стила код наставника због њихове веће ефикасности у разреду и демонстрације сопствених компетенција.

ПРОГРАМ ЗА РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Прегледом литературе, констатовали смо да је у радовима приказан мали број програма за развој комуникационих вештина који се изводе у оквиру високошколског образовања. Издвајамо неколико њих.

Андерсон је реализовао студију (Andersson, 2022) која је имала за циљ да евалуира промене у наставникове комуникационим вештинама у разреду на основу учешћа у програмима континуираног професионалног усавршавања. За самопроцену наставника у погледу комуникационих вештина у овој студији су примењени следећи инструменти: Наставников осећај о самоефикасности и Управљање разредом (*Teachers Sense of Subscal, Classroom Managment*, Teshanen and Moran, 2001, према: Andersson, 2022), Упитник за интеракцију у разреду – структурирана конзервација са наставницима на почетку и на крају програма. Садржаји у програму су били истовремено и средство рефлексije, јер су учесници били подељени у парове и давали су повратне информације један другом, а теме у програму су се односиле на следеће аспекте: наставникову вербалну и невербалну комуникацију, учење језика у разреду и стварање креативне средине за учење. Примењени програм је трајао 11 недеља који је реализовало 25 наставника са првом и другом године средње школе. Најзначајни резултат је постојање значајне разлике на нивоу целе групе наставника између пре и након програма у самоизвештавању. Наставници су показали значајно веће интересовање за методе које су били уведени у сесије. Независно од тога, наставници су врло позитивно оценили примењени програм професионалног развоја и истакли практичну страну програма, научених метода и доступних материјала. Самоевалуација наставника генерално репрезентује промене у наставниковом погледу комуникације и рефлексije. Тематска анализа указује на потребу дубљих увида у реципрочност утицаја учениковог и наставниковог понашања. Истраживању недостају квантитавне мере ефекта студије, као и питања релијабилности изабраних питања у упитницима за самопроцену, тј, њихове усклађености са садржајем курса.

Каталано и Каталано (Catalano & Catalano, 2018) су иницирали и развили програм за развој комуникационих вештина заснованог на различитим искуствима из праксе наставника и уоченим проблемима у комуникацији студената са школском и предшколском децом. Програм је обухватао следеће области: усмене комуникационе вештине, писане комуникационе вештине, развој емпатије, активно слушање, постављање питања и невербалну комуникацију. Програм је спроведен на узорку који је чинило 98 студената, будућих учитеља за основно и предшколско образовање. Ефикасност интервенционих активности је праћена на крају сваке активности преко показатеља остварених промена, као што су: стечена знања у областима које програм покрива, развој практичних и интелектуалних вештина, повећање развоја вештина, промена ставова према учењу и примена стечених знања и вештина у склопу педагошке праксе. Евалуација је спроведена путем упитника, писаних вежбања и алтернативних портфолио метода. Резултати су на крају програма показали значајан пораст у самовредновању комуникационих вештина студената. На крају програма је 66% студената саопштило да имају веома добре комуникационе вештине, док је на почетку свега 22% студената имало такву самопроцену. Такође се показало да је учешће у програмским активностима допринело развоју вештина рада у групи чему је допринело кооперативно учење као метод рада у оквиру програма.

ЗАКЉУЧАК

Преглед научних чланака који се баве развојем комуникационе компетентности студената у наставничкој професији, показује велику хетерогеност и диверзитет у налазима истраживања. Због боље систематизације груписали смо их у три категорије: а) радови који се баве истраживањем метода за унапређивање комуникационе компетенције наставника и будућих наставника; б) радови који се баве питањима мерења различитих компоненти комуникационе компетенције; в) радови у којима су приказани програми за развој комуникационе компетенције наставника и њихових ефеката.

У прегледаним радовима (ми смо за потребе овог чланка селектовали 20 научних радова) доминира истраживање метода за подстицање развоја комуникационе компетентности. То је било и очекивано јер овакав приступ не захтева комплетну промену наставне ситуације, већ измену у методском приступу и праћење ефеката на изабраним варијаблама комуникационе компетенције на селектованим узорцима у наставничкој професији. Захваљујући брзом развоју дигиталне технологије, све је чешћа употреба видео-записа који омогућавају одложену анализу и омогућавају боље увиде у сопствени комуникациони стил и комуникациону стратегију учесника.

Радови која се баве мерењем комуникационе компетентности у највећем степену се ослањају на скале процене развијене за потребе истраживања (најчешће су примењене скале самопроцене) или на скале процене на основу унапред одређених опсервабилних индикатора које прате истраживачи или на процене које се доносе на основу интервјуа са наставницима и студентима. Мањи је број истраживања који се бави мерењем различитих аспеката комуникационе компетенције на основу постојећих и већ примењених психолошких инструмената што представља недостајући квалитет.

У најмањем броју су заступљени комплетно развијени програми (или модификовани постојећи) програми који би покрили различите аспекте комуникационе компетенције са праћењем њихових ефеката у контролисаним условима. И то сматрамо недостајућим квалитетом, а унапређење у овом смислу захтева додатни захтев и додатни педагошки напор. Са друге стране велики је еклектицизам у овој области, а још увек не постоје јасно артикулисани стандарди компетенције за универзитетске наставнике. Стога се отвара простор за широк дијапазон различитих класификација компетенција и самим тим, за различите позиције комуникационих вештина у њима. У вези са тим треба нагласити потребу за прецизнијим одређењима стандарда компетенција којима би се указало на значај комуникације у високошколској настави (Трифуновић, 2017).

Уместо педагошких импликација које свакако проистичу из истраживања унапређивања комуникационе наставника, аутори овог рада се залажу за курсеве за оснаживање њихове комуникационе компетентности. Циљеве ових курсева треба постављати према бихејвиоралном критеријуму, захтевајући испуњење следећих услова: а) специфични циљеви морају да буду одређени помоћу појмова који описују коначна очекивана понашања као резултат учења; б) потребно је дефинисати и услове под којима ће се та понашања развијати; в) потребно је дефинисати и критеријуме процене остварености циљева, односно одредити критеријумске нивое који треба да буду постигнути да би се могло сматрати да је циљ остварен.

Литература

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R. & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 542–552.
- Adams, C., Nestel, D. & Wolf, P. (2006). Redflection: A Critical Proficiency Effential to the Effective Development of a High Competence in Communication. *Journal of Ver Medical Education*, 33(1), 669–695.
- Andersen, J. F., Norton, R. W. & Nussbaum, J. F. (1981). Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviors and student learning. *Communication Education*, 30(4), 377–392.
- Andersson, K. Sandgren, K., Rosqvist, I. Ahlander, L. V. Hansson, K. & Sahlen, B. (2022). Encancing teacher s classroom communication skills – Measuring the effect of continuied professional development programme for mainstream schol teachers. *Child Language Teaching and Therapy*, 1–14.
- Batdi, V. & Elaldi, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science* 6(3), 435–457.
- Bissenbayeva, Z., Ubniyazova, S., Saktaganov, B., Bimbagabetova, Z. & Baaytucaeva, A. (2013). Communicative Competence Development Model. *Procedia, Social and Behavioral Scieces*, 82, 942–945.
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2006a). Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike. U D. Golubović (ur.): *Tehničko (tehnoško) obrazovanje u Srbiji* (471– 478). Čačak: Tehnički fakultet.
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2006b). Effects of professional activities on the teachers communication competence devolpment. In M. Brajc (ed.): *Co-operative Partnership in Teacher Education* (163–172). Ljubljana: National School of Leadership in Education.
- Бјекић, Д. (1999). *Професионални развој наставника*. Едиција „Педагошке стазе“, Ужице: Учитељски факултет.
- Бјекић, Д. и Златић, Л. (2012). Мерење комуникационе компетентности наставника. У С. Стојиљковић, Ј. Тодоровић и Г. Ђигић (ур.): *Личност и образовно-васпитни рад* (9–28). Ниш: Филозофски факултет.
- Blatt, B. & Greenberg, I. (2007). A Multi-Level Assesment og a Program to Teach Medical Students to Teach. *Advances in Health Scienc Education*, 12(1), 7–18.
- Brown, D. (2013). *New Priorities for Teacher Training and School Curriculum*, Xlibris LLC.
- Catalano, C. & Catalano, H. (2018). Opportunites of a programme for development of communication skill of fututre teacher, education, Reflection, Development, Fifth Edition. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 110–123.

- Darby, M. (2007). Debate: a teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 78.
- Dearnley, C. & Matthew, B. (2007). Factors that contribute to undergraduate student success. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 377–391.
- Dhillon, N. & Kaur, G. (2021). Self –Assesment of Teachers Communication Style and Its Impact on Their Communication Effectiveness: A study of Indian Higher Educational Institutions. *SAGE open*, April-June 2021, 1–13.
- Djigić, G. i Stojiljković, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procesia -Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 819–828.
- Duta, N., Penisiora, G. & Panisiora, I. O. (2015). The Effective Commucitaion in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning to motivation. *Procedia-Social and Behavior Sciences*, 186, 1007–1015.
- Eratay, E. (2011). Comparison of perceptions of candidate teachers concering communication skilss. *E-Journal of New World Science Academy*, 6(2), 1879–1893.
- Etzold, D. & Kruger, M. (2021). Decvelopment of Communication in Pre-Service Vocational Education Teacher Training. *Higher Education Studies*, 11(4), 31–39.
- Greene, J. O. (2003). Models of Adult Communication Skill Acquisition: Practice and the Course of Performance Improvement. In O. J. Greene & R. B. Bureson (eds.): *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (51–93). London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Hausberg, M. C., Herget, A., Kroger, C., Bullinger, M., Rose, M. & Andreas, S. (2012). Enhancing medical students' communication skills: development and evaluation of an undergraduate training program. *BMC Medical Education*, 12(16), 1–9.
- Jennings, A. P. & Greenberg, T. M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jovanović, M. i Vukić, T. (2020). Komunikacioni aspect mentorskog odnosa u visokoškolskom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 69(1), 51–69.
- Kaur, G. & Dhillan, N. (2021). Self-assesments of teachers Communication Style and Its Impact on Their Communication Effectiveness: A study of Indian Gigher Institutions, Creative Common Atribution, 1–13, <https://us.sageup.com/en-us/nam/open-access-at-sage>.
- Lambert, V., Glacken, M. & McCarron, M. (2010). Communication between children and health professionals in child hospital setting: a Child Transition Communication Model. *Journal of Advanced Nursing*, 67(3), 569–582.
- Lim, B. T., Moriarty, H. & Huthwaite, M. (2011). “Being-in-role”: A teaching innovation to enhance empathic communication skills in medical students. *Medical Teacher, web paper*, 33 (663–669). Retrieved April 13, 2015 from the World Wide Web <http://informahealthcare.com/doi/pdf/10.3109/0142159X.2011.611193>.
- Makoul, G. (2001). The SEGUE Framework for teaching and assessing communication skills. *Patient Education and Counseling*, 45(2001), 23–34.

- Malureanu, F. & Enachi-Vasluianu, L. (2012). Ways of developing the communication competence in the initial teacher training program, *International Conference of Scientific Paper AFASES 2012, Brasov, 24–26 May 2012*. Retrieved April 7, 2015 from the World Wide Web http://www.afahc.ro/ro/afases/2012/socio/2.2/Malureanu_EnachiVasluianu%20Luiza.pdf.
- McCroskey, C. J. (1984). Communication Competence: The Elusive Construct. U. R. N. Bostrom (ed.): *Know in Competence in Communication, A multidisciplinary Approach* (259–269). Sage Publications.
- Oykaral, T. C. & Ūstu, H. (2019). Examination of the Relationship Between Teacher Candidates Emotional Intelligence and Communication Skills. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 232–240.
- Papieska, J. (2012). Children’s and teacher’s social competence in the context of teacher education. In J. Madalinska-Michalak, H. Niemi & S. Chong (eds.): *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe* (209–221). TEPE network and Lodz-Poland: University of Lodz.
- Rubin, R. B., Graham, E. E. & Mignerey, J. T. (1990). A longitudinal study of college students’ communication competence. *Communication Education*, 39(1), 1–14.
- Rubin, R. B., Palmgreen, P. & Sypher, H. E. (2004). *Communication Research Measures—a sourcebook*. Mahwah, New Jersey. London Lawrence Erlbaum Association publisher.
- Sherauzyina R. M. & Chugunuva, T. B. (2021). Organizational and Pedagogical Conditions for the Development of Social and Communicative Competence of Future Educational Managers, *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Educational-science-Industry”*, 430–435.
- Spitzberg, B. & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research, Recent Research in Psychology*. Springer-Verlag, Publisher.
- Sprague, J. (1999). The Goals of Communication Education. In A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (eds.): *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods* (15–31). Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Susilo, H., Sudrajat, K. A. & Rohman, F. (2021). The importance of developing creativity and communication skills for teacher: prospective teacher students perspective, *Cite as: AIP Conference Proceedings 2330*, <https://doi.org/10.1063/50043157>.
- Trifunović, V. (2017). Komunikacione kompetencije univerzitetskih nastavnika. *Pedagoška stvaranost*, LXIII(2), 120–131.
- Turebayeva, C. Z. & Doszhanova, S. Y. (2013). Forming Communicative Competence as a Condition for Successful Realization of Student’s Individuality. *World Applied Sciences Journal*, 21(9), 1316–1327.
- Vangelisti, A. L., Daly, J. A. & Friedrich, G. W. (1999). *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*. Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Virtanen, A. & Tunjala, P. (2022). Pedagogical Practice predicting perceived learning of social skills among university students. *International Journal of Education Research*, 1–9.
- Wiranto, W. & Cahyono, B. (2020). Perception of Problem Solving and Communication Prospective, *Proceedings of the 6th iNternational Conference on Science, Education and Technology* (Iset 2020), 120–124.
- Wloszczak-Szubbda, A. & Jarosz, M. (2013). Professional communication competences of physiotherapists – practice and educational perspectives. *Annals of Agriculture and Environmental Medicine*, 20(1), 189–194.
- Yusuf, E. A. & Adeoye, E. A. (2012). Developing Critical Thinking and Communication Skills in Students: Implication for Practice in Education. *African Research Review*, 6(1)24, 311–324.
- Zgaga, P. (2005). Obrazovanje nastavnika u zemljama jugoistočne Europe – trenutno stanje i pogled u budućnost, regionalni pregled, preuzeto 2007. ca http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/RegionalPrijevodHrv.pdf
- Zlatić, L. (2011). *Efekti programa razvoja komunikacione kompetencije studenata budućih učitelja*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2003). Procena komunikacionog ponašanja nastavnika. U *Komunikacija i mediji* (322–335). Jagodina: Učiteljski fakultet, Beograd: IPI.
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2007a). Nastava komunikacije u obrazovanju nastavnika, *Inovacije u nastavi*, 19(4), 14–27.
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2007b). Istorijski osvrt na teorijske i praktične okvire razvoja komunikacione kompetentnosti nastavnika. U K. Špijunović (ur.): *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt* (117–134). Užice: Učiteljski fakultet.
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2010). Status kategorija komunikacione kompetentnosti u studijskim programima učiteljskih fakulteta i stilovi rešavanja konflikata. Simpozijum *Ličnost i vaspitno-obrazovni rad*, VI konferencija sa međunarodnim učešćem „Dani primenjene psihologije”, 24–25, Septembar 2010, Niš, Knjiga rezimea, 77–78. Niš: Filozofski fakultet.
- Zlatić, L, Bjekić, D., Marinković, S. & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610.
- Zlatić, L. & Marinković, S. (2013). Communication Competence in Initial and In-Service Education of Teachers. *Current Trends in Educational Science and Practice*, 5, 94–103.
- Zlatić, L. i Bjekić, D. (2015). *Komunikaciona kompetentnost nastavnika: konceptualizacija, mere i razvoj*. Užice: Pedagoški fakultet.

Lidija Đ. Zlatić

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

THE STATUS OF RESEARCH ON THE COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS IN THE PAST DECADE

Summary

The complexity of new teachers' roles during their continuous professional development requires equally developed communication skills. The paper presents a short theoretical framework of the development of teachers' communication competences, and its primary aim was the selection and analysis of papers in the field of the development of teachers' communication competence within the past decade, using primarily samples in higher education. To this end, content analysis was carried out. The results show great heterogeneity and diversity in terms of approaches to studying and improving the communication competence of teachers and future teachers. There is a need for a more precise definition of these competences in order to emphasize the importance of communication in higher education teaching.

Keywords: *communication competence, methods, measuring communication competence, communication competence programs.*