

**Слађана Б. Димитријевић\***

Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет,  
Институт за математику и информатику

**Јелена Д. Ђурђевић Николић\***

Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет,  
Институт за хемију

**Виолета М. Петровић\***

Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет,  
Институт за физику

## **СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ ПРЕМА ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКО-МЕТОДИЧКИМ САДРЖАЈИМА ЊИХОВОГ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА\*\***

**Апстракт:** Образовни систем уопште, па и иницијално образовање наставника предметне наставе, налази се у некој врсти сталне реформе. Прихватањем Болоњске декларације, а посебно у последњих 10 година активно се системски приступило стандардизовању обима психолошко-педагошко-методичких предмета, као и школске праксе. Међутим, чини се да је изостала опсежна анализа затеченог стања, као и резултата предузетих мера, тј. нема доступних емпиријских квантитативних и квалитативних података.

Циљ овог рада је да из перспективе наставника предметне наставе, који су дипломирали пре и после Болоњске реформе, а који раде у основним и средњим школама у Србији, сагледа њихово психолошко-педагошко-методичко иницијално образовање. У раду ће бити приказани емпиријски резултати прикупљени у пролеће 2017. године анкетним испитивањем 847 наставника предметне наставе 29 различитих предмета који раде у 77 места у Србији.

**Кључне речи:** ставови наставника предметне наставе, иницијално образовање наставника предметне наставе, психолошко-педагошко-методички предмети.

---

\* sladjana.dimitrijevic@pmf.kg.ac.rs

\* jelena.djurdjevic@pmf.kg.ac.rs

\* violeta.petrovick@gmail.com

\*\* Овај рад је финансијски подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-68/2020-14/200122).

## УВОД

Образовање сваке земље мора имати централну улогу у друштву. Чињеница је да нема ни економског напретка, ни културног развоја, као ни развоја и усавршавања појединца ако се у образовање не улаже и ако оно није полазна тачка из које крећу све остале реформе. Зато не изненађује да се образовни систем Републике Србије налази у континуалној реформи последњих двадесетак година. Управо је кроз овај процес у фокус стављено и питање врсте и обима компетенција наставника. У (Сл. гласник РС – Просветни гласник, 2018) се налазе *Стандарди компетенција за професију наставника и његовог професионалног развоја*, где су дефинисане четири кључне компетенције, од којих је компетенција *K1 за наставну област, предмет и предметну методiku*, тј. односи се пре свега на доменско знања/вештине/ставове наставника, док се остале компетенције начелно односе на педагошко-психолошке аспекте рада наставника (K2, K3, K4).

У *Стратегији образовања до 2020. године* (Сл. гласник РС – Просветни гласник, 2012) се, међу многим напоменама везаним за затечено стање ствари у образовању наставника разредне и предметне наставе, налази и следеће запажање: „Због неодговарајуће правне регулативе, односно недостатка стандарда за професију наставника, садашњи систем образовања наставника не даје квалитетно решење јер с једне стране, учитељски факултети стављају акценат на педагошке компетенције будућих учитеља и то уз значајан недостатак стручних компетенција, а са друге, факултети на којима се образују предметни наставници развијају, пре свега, стручне компетенције, занемарујући ППМ компетенције”. Међутим, у самој *Стратегији*, али и иначе, изостају јасне квантитативне и квалитативне анализе утемељене на конкретним подацима, а које подупиру овакве закључке. Такође, веома често се на различитим скуповима и састанцима износе у најмању руку непроверене и произвољне, а некад и нетачне информације, на основу којих се дају оцене курикулума факултета који школују наставнике предметне наставе, чиме се неретко прави искривљена слика компетентности дипломираних студената. Имајући све ово у виду, аутори су спровели истраживање у циљу прикупљања релевантних података о иницијалном образовању наставника предметне наставе и њиховим ставовима према психолошко-педагошко-методичким садржајима њиховог иницијалног образовања, како би на основу тих података били донети закључци, који би даље били презентовани стручној јавности и били коришћени при обликовању нових курикулума за наставничке профиле. Овај проблем је препознат и шире, тако да на светском нивоу последњих деценија многи истраживачи, дидактичари и предметни методичари, чине напоре да помире две крајности, образовну и васпитну улогу школе, како би се направио модел који би интегрисао оба приступа (Rollnick et al., 2016; Kelemen, 2015; Cramer et al., 2018).

Истраживања показују да наставници различито оцењују значај развоја предметно методичког и психолошко-педагошког дела наставничких компетенција током иницијалног образовања. У истраживању (Hultman et al., 2012) које је спроведено у Шведској, као одговор на препоруку ресорног министарства да се појача предметно методички део компетенција, анкетирани наставници истакли значај социјалних компетенција (креирање односа између ученика). Ово се донекле поклапа са резултатима истраживања спроведеног у Северној Македонији (Panev et al., 2015), у коме су учествовали наставници енглеског језика, који сматрају да је потребно више психолошко-педагошких предмета. Са друге стране у (Rollnick et al., 2016) се наглашава значај предметне методике. За разлику од поларисаних ставова у наведеним истраживањима (Kleickmann et al., 2012) наглашава се значај целовитости образовања наставника и покушава да се да одговор у којој мери појединачни аспекти утичу на комплетност наставника. Међутим, тренутно се чини да је немогуће направити општи модел наставе који би одговарао свим дисциплинама и образовним нивоима. Једно од решења би могло да буде, да се кренувши од неколико општих принципа, развијају модели за јасније дефинисан образовни контекст (Lupu, 2013).

Као резултат реформе, коју је *Стратегији образовања до 2020.* године фондирао, кроз процес акредитације, факултети који школују предметне и наставнике разредне наставе су морали да прецизније дефинишу припадајуће компетенције. Највећи квалитативни искорак је направљен нормирањем курикулума студијских програма за наставничке профиле, пре свега у домену психолошко-педагошко-методичких предмета и то пре свега дефинишући минимуме за психолошке и педагошке садржаје, као и минимум за стручну праксу која се реализује у школама (хоспитовање). Насупрот томе, нису утврђени минимуми за доменско знање, као ни за предметну методiku, иако наставници често баш те садржаје истичу као веома битне за своје професионално обликовање. У Пројекту (Pantić, 2012) који је објављен 2012. године јасно је од стране наставника препознато да: „Наставник треба да је стручан, да зна како да пренесе знање, да има свој приступ раду, али и да је добар комуникатор”. Предметна методика представља важан део образовања сваког наставника, даје јасну везу, представља мост, између психолошко-педагошког дела и доменског дела образовања наставника за одређени предмет. Ова дисциплина дате науке се пре свега бави теоријским и практичним аспектима наставе за одговарајући наставни предмет. У самом наставном процесу сваки школски предмет има нешто специфично што се мора неговати, сачувати и промовисати у раду са ученицима (Hultman et al., 2012). Принг (Pring, 2000) је једним примером илустровао суштину проблема: „Наставник не може предавати хемију ако не разуме основне концепте самог предмета”. Ово је у потпуности у складу са бројним студијама које предметну методiku и сматрају кључном за образовање наставника (Mudavanhu, 2015). Сведоци смо да најновији резултати истраживања (ПИСА, 2018) (Виденовић и Чапрић, 2020) показују да у Републици Србији у образовном систему и даље има доста простора за унапређење, тако да је неопходно дефинисати нову стратегију и мере за њену реализацију.

Један од путоказа могу да буду искуства наставника предметне наставе, који раде у школи, и која би могла да укажу на компетенције које треба оснаживати током иницијалног образовања будућих наставника. Циљ овог истраживања јесте и да у овом контексту потпомогне у прикупљању релевантних података.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

*Циљ и задаци истраживања.* Основни циљ истраживања је био утврђивање затеченог стања о садржајима ППМ образовања у оквиру иницијалног образовања запослених наставника предметне наставе у Републици Србији, као и њиховим ставовима према овом делу њиховог иницијалног образовања, односно евалуација тих садржаја из угла наставника са професионалним искуством у раду у просвети. Додатно, како је потписивање Болоњске декларације изазвало значајне промене у начину студирања и условило и промене самих студијских програма у Републици Србији, истраживање је требало да утврди да ли је и колико то утицало на део ППМ образовања наставника предметне наставе. Поред тога, требало је утврдити да ли су становишта предметних наставника различитих области и дисциплина слична, тј. да ли има општих места када је однос према ППМ садржајима у питању.

Циљ истраживања је операционализован на два основна истраживачка задатака.

1) Утврдити да ли су наставници предметне наставе током свог иницијалног образовања имали садржаје из психологије, педагогије, предметне методике и стучне праксе у школи. Додатно, анализирати:

- да ли је ситуација битно промењена новинама које је донела Болоњска декларација,
- да ли ситуација значајно варира у зависности од предмета који наставник предаје.

2) Утврдити и упоредити оцене којима су наставници предметне наставе оценили утицај садржаја психологије, педагогије и предметне методике на изградњу њихових стручних компетенција. Додатно, анализирати:

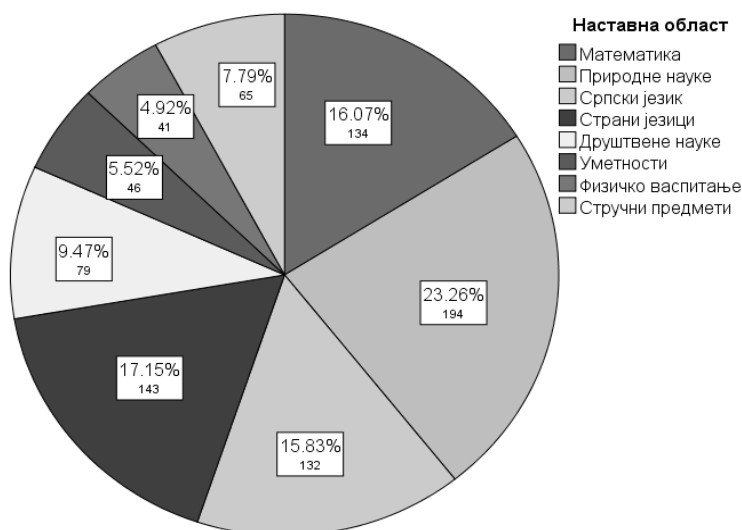
- да ли резултати значајно варирају у односу на то да ли иницијално образовање стечено по студијским програмима пре или после усвајања Болоњске декларације,
- да ли резултати значајно варирају у односу на предмет који наставник предаје.

*Узорак истраживања:* Истраживање је обављено током пролећа 2017. године на узорку од укупно 847 наставника предметне наставе основних и средњих школа (гимназија и средњих стручних школа). Сви резултати истраживања су добијени на основу добровољних и анонимних одговора испитаника.

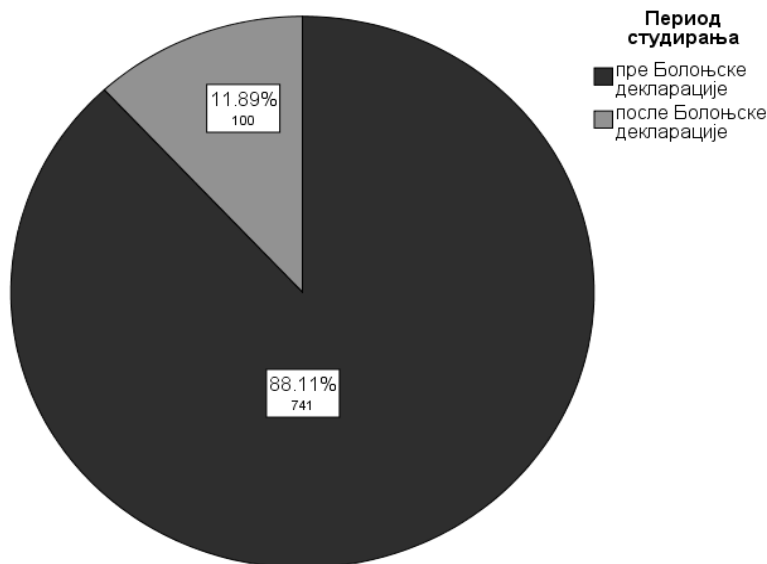
Узорком су обухваћени наставници 29 различитих предмета, и то свих општеобразовних и већине стручних предмета, при чему у узорку за сваки од државних универзитета има наставника који су на њему њему стекли своје иницијално образовање. Заступљени су сви крајеви Републике Србије, прецизније 77 места у Србији, па се може закључити да узорак јесте репрезентативан. Основни подаци о полу, типу школе у којој наставник ради дати су у Табели 1. Просечна старост испитаника је 41,79 година са стандардним одступањем 9,10 година, док је просечан стаж у просвети 14,27 година са стандардним одступањем 8,72 година. Подаци о броју наставника према уоченим областима предмета приказани су на Графикону 1, а подаци о томе да ли је иницијално образовање стечено по студијским програмима пре или после усвајања Болоњске декларације приказани су на Графикону 2.

Табела 1. Основни подаци о узорку

	Мушкарци	Жене	ОШ	Гимназија	Средње стручне школе	Ради у више типова школа
f	212	633	579	116	90	62
%	25	75	68,6	13,6	10,6	7,2



Графикон 1. Расподела наставника по наставним областима предмета



Графикон 2. Расподела наставника према периоду у ком су студирали

*Методe, технике и инструменти.* Методе коришћене у истраживању су дескриптивна, аналитичка и каузална, а подаци су прикупљени анкетаирањем, помоћу упитника који је конструисан за потребе истраживања у складу са дефинисаним задацима. Поред уводних питања у којима су давани подаци о полу, годишту, радном стажу у просвети, типу школе у којој наставник ради, месту у ком ради, предмету који предаје, завршеном факултету, податку да ли је иницијално образовање завршено по студијским програмима пре или по потписивању Болоњске декларације, наставници су давали податке о свом ППМ образовању у оквиру иницијалног образовања, као и изнели своје ставове о евалуацији тих садржаја у смислу стечених компетенција за наставника предметне наставе.

*Обрада података:* Добијени подаци су обрађени помоћу статистичког пакета SPSS 20. Дате су дескриптивне статистике, а од тестова су коришћени  $\chi^2$ -тест, Mann-Whitney-ев тест, Friedman-ов тест и Kruskal-Wallis-ов тест.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

### Садржаји психологије, педагогије, предметне методике и стручне праксе у школи у оквиру иницијалног образовања наставника предметне наставе

У оквиру првог истраживачког задатка испитивано је колико је испитаника слушало садржаје психологије, педагогије и предметне методике у

оквиру иницијалног образовања, као и колико њих је имало стручну праксу у школи (Табела 2). Уочава се да више од 84% испитаника имало ППМ садржаје у оквиру свог иницијалног образовања, а више од 75% је имало стручну праксу у школи. Ови подаци јасно указују да ППМ групација предмета евидентно јесте део иницијалног образовања наставника предметне наставе, те да се у стратегијама развоја образовног система може говорити пре свега о унапређењу овог дела иницијалног образовања, а не о увођењу.

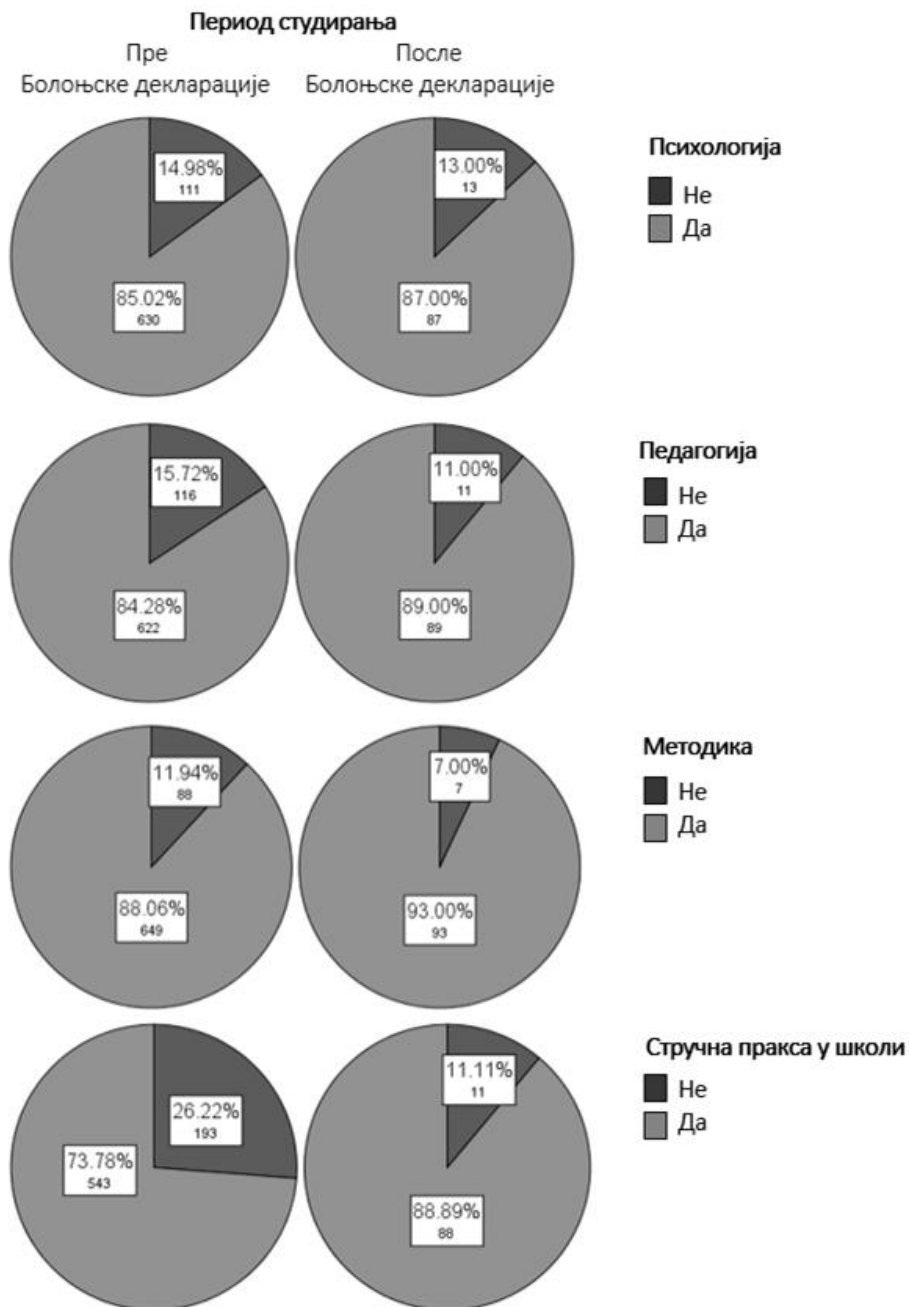
Табела 2. Учесталост ППМ садржаја у иницијалном образовању наставника

Иницијално образовање		Психологија	Педагогија	Предметна методика	Стручна пракса у школи
Да	f	721	715	746	635
	%	85,3	84,8	88,6	75,3
Не	f	124	128	96	207
	%	14,7	15,2	11,4	15,2

Основна хипотеза да су садржаји психологије, педагогије и предметне методике у сличном проценту постојали у иницијалном образовању и пре и после потписивања Болоњске декларације потврђене су  $\chi^2$ -тестовима. Насупрот томе, испитаници који су дипломирали по студијским програмима који су у складу са Болонском декларацијом у већем проценту (88,9%) су имали стручну праксу у школи у односу на претходни период (73,8%), што је такође било претпостављено (видети Табелу 3 и Графикон 3). Поред тога, број часова школске праксе је статистички значајно повећан (Mann-Whitney U = 17 122,5, p = 0,001 < 0,05, медијане пре Болоње је 12, а после 16, видети *графикон 4*). Свакако ово је веома позитивна промена у курикулумима и треба је додатно подржати, развијати и унапредити кроз ближу сарадњу универзитета са основним и средњим школама.

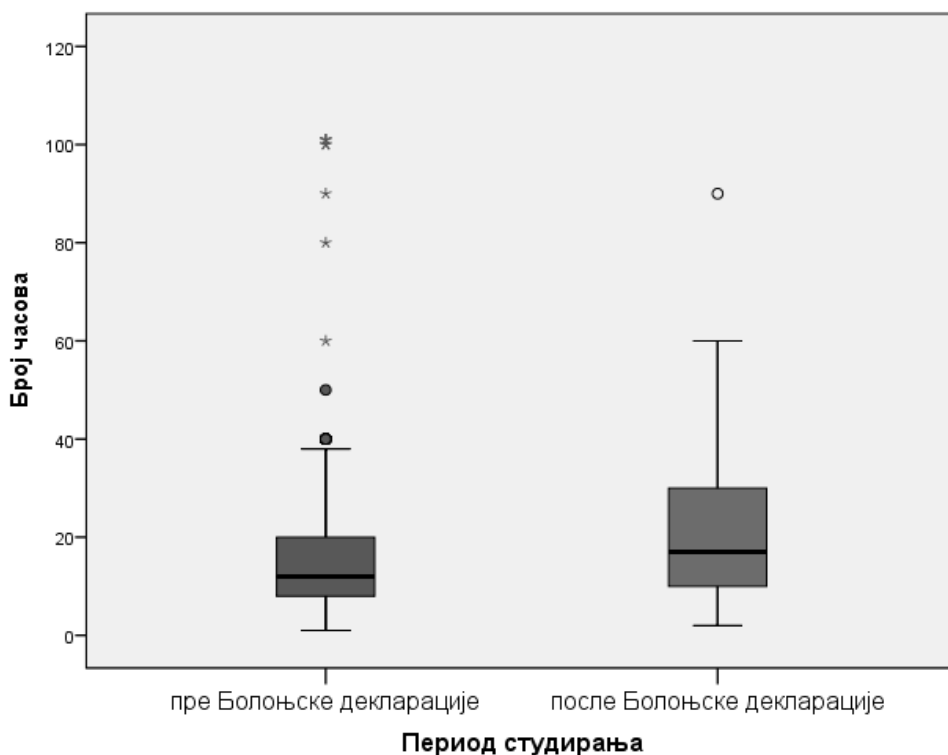
Табела 3. Резултати  $\chi^2$ -тестова (Јејтсова корекција) за иницијално образовање и ППМ предмете

	Психологија	Педагогија	Предметна методика	Стручна пракса у школи
SS	0,140	1,180	1,673	9,991
df	1	1	1	1
p	0,708	0,277	0,196	<b>0,002</b>
Phi				Phi = 0,114



Графикон 3. Распoдела наставника према слушању ППМ садржаја





*Графикон 4. Број часова стручне праксе у школи у односу на период студирања*

Како до скоро није постојао јасан норматив везан за ППМ садржаје и стручну праксу у школи анализирано је и колико су ови садржаји заступљени у студијским програмима различитих наставних области (видети Табелу 4).

*Табела 4. Заступљеност психологије, педагогије, предметне методике и стручне праксе у школи у студијским програмима груписаним у области*

		Психологија	Педагогија	Пред. методика	Стручна пракса
Српски језик	f	123	108	131	128
	%	93,2	82,4	99,2	97,0
Страни језици	f	124	128	131	99
	%	86,7	89,5	92,9	69,7
Математика	f	116	117	118	85
	%	86,6	88,0	88,7	63,4

		Психологија	Педагогија	Пред. методика	Стручна пракса
Природне науке	f	152	157	163	142
	%	78,4	81,4	84,5	74,4
Друштвене науке	f	75	75	74	67
	%	94,9	94,9	93,7	84,8
Уметности	f	42	44	44	36
	%	91,3	95,6	95,6	80,0
Физ. васпитање	f	41	41	40	38
	%	100	100	97,6	92,7
Уско стр. предмети	f	38	35	35	32
	%	59,4	53,9	53,9	50,0

Уочавамо да међу посматраним областима по резултатима битније одступају студијски програми који школују наставнике уско стручних предмета, што је и било очекивано, и код њих су најмање вредности процената оних који су имали ППМ садржаје и стручну праксу у школи. Код свих осталих области проценти за психологију, педагогију и предметну методика су већи од 78%, што се може сматрати задовољавајућим, али оставља и простор за унапређење. Највише проценте бележимо код наставника физичке културе, а природне науке, па и математика и страни језици, имају нешто ниже вредности процената заступљености у односу на српски језик и друштвене науке. Генерално, најмање је заступљена стручна пракса, али је она је и доживела највећи пораст после Болоње, тако да и ти подаци указују на то да се систем иницијалног образовања наставника предметне наставе креће у позитивном смеру.

#### **Евалуација садржаја психологије, педагогије, предметне методике и стручне праксе са аспекта стицања компетенција за наставнички позив**

У оквиру другог истраживачког задатка испитивани су ставови наставника према делу њиховог иницијалног образовања које се односи на ППМ области, које су они изражавали на скали Ликехертовог типа. Резултати указују на то да се наставници углавном слажу да су садржаји психологије, педагогије, предметне методике и стручне праксе имали значајан позитиван утицај на изградњу њихових компетенција за посао наставника предметне наставе (Табела 5). При томе је и потврђена хипотеза (Friedman test,  $Q = 140,734$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,0005$ ) да су у смислу стицања наставничких компетенција, у односу на психологију и педагогију, које су подједнако оцењене, издвајају и стручна пракса и предметна методика, која је најбоље оцењена.

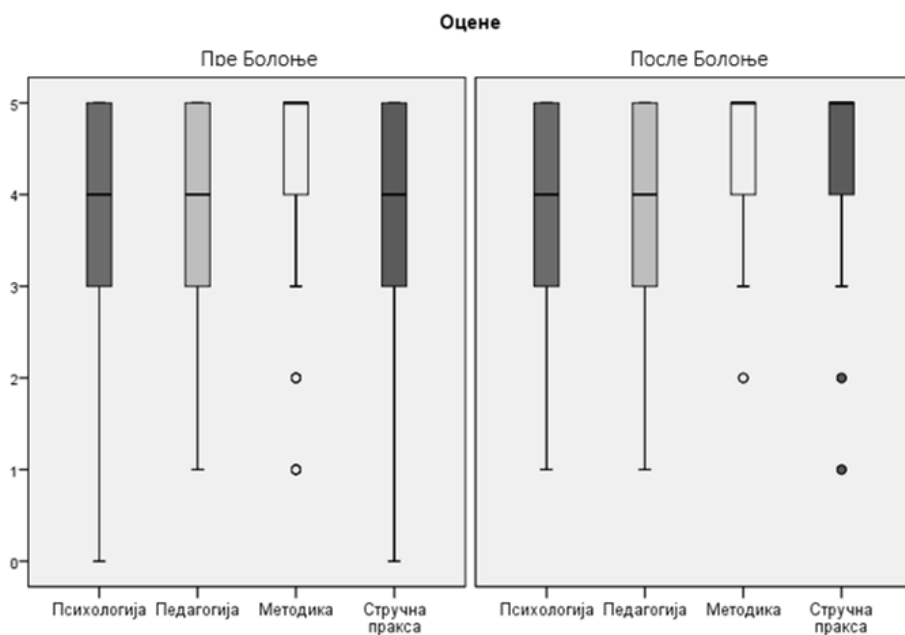
*Табела 5. Евалуација ППМ садржаја*

	Психологија	Педагогија	Пред. методика	Стручна пракса
Бр. испитаника	759	751	764	685
Медијана	4	4	5	4
Просечна в.	3,82	3,85	4,20	3,97
С. одступање	1,066	1,082	0,982	1,153

Битно је истаћи да су оцене за све четири области нешто веће код наставника који су студирали по Болоњи (видети Табелу 6), али се притом, статистички значајно се разликују само оцене стручне праксе (Mann-Whitney  $U = 31\ 727$ ,  $p = 0,005 < 0,05$ , медијане пре Болоње је 4, а после 5), што додатно говори о постигнутом унапређењу овог дела иницијалног образовања (видети Графикон 5).

*Табела 6. Евалуација ППМ садржаја у односу на Болоњу*

	Психологија		Педагогија		П. методика		Стручна пракса	
	пре	после	пре	после	пре	после	пре	после
Медијана	4	4	4	4	5	5	4	5
Просечна в.	3,87	3,87	3,89	3,96	4,26	4,32	3,94	4,24
С. одступање	1,074	1,062	1,093	0,975	0,957	0,838	1,153	1,025



Графикон 5. Оцена сврсисходности ППМ садржаја

Резултати добијени посматрано по предметним областима говоре у прилог хипотезе да се оцене ППМ предмета не разликују код наставника српског језика, страних језика, математике, природних наука и друштвених наука (Kruskal-Wallis, видети Табелу 7 и Табелу 8). Ово нас наводи на закључак да у овом случају становиште наставника не зависи од предметне области.

Табела 7. Резултати Kruskal-Wallis-ових тестова за наставну област и ППМ предмете

	Психологија	Педагогија	Предметна методика	Стручна пракса у школи
N	7,925	8,919	5,031	4,485
df	4	4	4	4
p	0,094	0,063	0,284	0,344

Табела 8. Евалуација ППМ садржаја наставника различитих  
 наставних области

		Психологија	Педагогија	Пред. методика	Стр. пракса у школи
Српски језик	Медијана	4	4	5	4
	Просечна в.	3,68	3,67	4,31	3,97
	С. одступање	1,072	1,163	0,872	1,124
Страни језици	Медијана	4	4	5	4
	Просечна в.	3,73	3,76	4,27	3,75
	С. одступање	1,005	1,068	1,036	1,242
Математика	Медијана	4	4	4	4
	Просечна в.	3,81	3,77	4,26	4,02
	С. одступање	1,043	1,136	0,814	1,247
Природне науке	Медијана	4	4	5	4
	Просечна в.	3,84	3,89	4,24	3,96
	С. одступање	1,041	1,030	0,951	1,055
Друштвене науке	Медијана	4	4	4	4
	Просечна в.	3,94	3,98	3,94	3,91
	С. одступање	1,184	1,097	1,088	1,071

## ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања показују да је већина наставника (88,11%) који раде у школама у Републици Србији завршила студије пре болоњског процеса и да су и ти наставници углавном имали (више од 84% њих) предмете који су обезбеђивали неопходне компетенције из ППМ области, супротно често даваним паушалним оценама. Такође, наставници, без обзира на период у ком су се школовали, као и област у оквиру које су се школовали, веома позитивно оцењују сврсисходност дела свог инцијалног образовања из ППМ области. Стога, свака реформа треба да има у виду значај овог дела иницијалног образовања, као и да се предметна методика намеће као својеврсни лидер у овој групацији. Наиме, предметна методика је најбоље оцењена код свих група наставника (било посматрано по периоду школовања, било по наставној области), медијана оцена за методикку је 5, а за педагогију и психологију је 4. Резултати јасно указују да додатно треба проширити део курикулума посвећеног одговарајућој предметној методици, а први корак би морао бити успостављање минималних захтева и за методичке садржаје у оквиру студијских програма. Истичемо да је једино стручна пракса у школи забележила и квантитативно повећање у смислу часова и квалитативно повећање у смислу оцене наставника (пре болоњског процеса медијана оцена је била 4, а после је 5), па се може закључити да

су промене у вези са стручном праксом најбољи аспект спроведених реформи и да тај тренд треба наставити и развијати кроз сарадњу институција до универзитетског и универзитетског образовања.

Дефинитивно, свака реформа образовног система, као изузетно комплексне и осетљиве структуре, мора се евалуирати на конкретним подацима, а свака стратегија планирати на тако донетим закључцима. При томе, у тражењу решења за дугогодишње нагомилане проблеме, морају се као кључна уважити и мишљења професионалаца, наставника у школама, који у пракси непосредно са ученицима (треба да) реализују планирано, а који често размишљају и ван оквира теорија.

## Литература

- Cramer, C. & Schreiber, F. (2018). Subject Didactics and Educational Sciences: Relationships and Their Implications for Teacher Education from the Viewpoint of Educational Sciences. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, Vol. 1, 150–164.
- Hultman, G., Löfgren, R. & Schoultz, J. (1994). Subject Didactics in Practice – Hidden in the Process. *Education Inquiry*, 3(1), 3–18.
- Kelemen, G. (2015). Developing Professional Knowledge in the Initial Teacher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 180, 357–364.
- Kleickmann, T. et al. (2012). Teachers’ Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 64, 90–106.
- Lupu, C. (2013). Epistemological and Psychological Fundamentals of the Didactics of Science. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 92, 490–494.
- Mudavanhu, Y. (2015). Differences in Perceptions of the Importance of Subject Matter Knowledge and How These Shaped Supervision and Assessment of Student Teachers on Teaching Practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 98–107.
- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 16/2018).
- Panev, V. et al. (2015). The Need of Strengthening the Pedagogical Competencies in Teaching From the English Teachers’ Perspective. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 43–50.
- Pantić, N. i Čekić Marković, J. (ur.) i sar. (2012). *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Pring, S. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Rollnick, M. & Mavhunga, E. (2016). The Place of Subject Matter Knowledge in Teacher Education. *The International Handbook on Teacher education Dordrecht: Springer*, 423–452.

*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 107/2012).

Виденовић, М. и Чапрић, Г. (2020). *ПИСА 2018 – Извештај за Републику Србију*, Београд.

**Sladana B. Dimitrijević**

University of Kragujevac, The Faculty of Natural Science and Mathematics

**Jelena D. Đurđević Nikolić**

University of Kragujevac, The Faculty of Natural Science and Mathematics

**Violeta M. Petrović**

University of Kragujevac, The Faculty of Natural Science and Mathematics

## **ATTITUDES OF THE SUBJECT TEACHERS TOWARDS THE PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL CONTENTS OF THEIR INITIAL EDUCATION**

### **Summary**

The education system in general, as well as the initial education of subject teachers, is undergoing a kind of constant reform. Since the adoption of the Bologna Declaration, especially in the last 10 years, significant systematic efforts have been made to standardize the scope of psychological, pedagogical and methodological courses, including school practice. However, there seems to be a lack of comprehensive analysis of the current situation, as well as of the results of the measures taken, i.e. there is no publicly presented empirical quantitative and/or qualitative data.

This paper aims to examine the current situation from the perspective of the subject teachers, who graduated before and after the Bologna reform and who work in primary and secondary schools in Serbia, concerning their psychological, pedagogical and methodological initial education. In this paper, we will present the empirical results collected in the spring of 2017 by a survey of 847 subject teachers of 29 different subjects working in 77 places in Serbia.

**Keywords:** *Attitudes of subject teachers, initial education of subject teachers, psychological-pedagogical-methodological subjects.*