

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ

Филозофски факултет

Бања Лука

Издавач:

Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Бања Лука

Главни уредник:

Проф. др Срђан Душанић

Одговорни уредник:

Проф. др Синиша Лакић

Рецензенти:

Академик проф. др Младен Вилотијевић
Академик проф. др Драго Бранковић

Лектор:

Проф. др Игор Симановић

За издавача:

Проф. др Срђан Душанић

Штампа:

ППГД "Комесграфика" д.о.о
Бања Лука

За штампарију:

Александра Савић

Тираж:

150

Драженко Јоргић

**П Е Д А Г О Ш К А
ЕВАЛУАЦИЈА И (АУТО)КОРЕКЦИЈА
(друго допуњено и измијењено издање)**

Бања Лука, 2020.

Садржај

Предговор.....	11
Увод.....	13
I Педагошка евалуација.....	15
Зашто педагошка евалуација?	15
Евалуација квалитета васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника	17
Појмовна разграничења	18
Развој вредновања наставника у пракси	21
<i>Вредновање наставника у прошлости</i>	22
<i>Савремена пракса вредновања наставника</i>	24
Класификација приступа вредновању.....	27
<i>Вредновање и самовредновање</i>	27
<i>Директно и индиректно вредновање</i>	29
<i>Континуирано и дисконтинуирано вредновање</i>	30
<i>Актери вредновања – евалуатори</i>	31
Инструментариј за вредновање квалитета васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника	35
Проблем објективности вредновања.....	39
Педагошке импликације и ефекти процеса вредновања	41
Значај повратне информације у евалуацији	42
Функције повратне информације.....	43
Врсте повратних информација у контексту вредновања квалитета васпитно-образовног рада наставника	45

Кибернетички значај повратног информисања	48
Ефекти повратног информисања	50
II (Ауто)корекција	52
Појмовна одређења.....	53
Проблем комплементарности аутокорекције и корекције васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника	54
Професионални развој наставника.....	55
Ваншколски утицаји на професионални развој наставника.....	58
Репрезентативне категорије васпитно-образовног рада наставника....	60
Мотивисање ученика	61
Креативност у настави	64
Стил вођења.....	67
Наставна комуникација	69
Објективност испитивања и оцјењивања ученика	71
Остале категорије васпитно-образовног рада наставника	74
Педагошко-андрагошке импликације (ауто)корекције васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника	75
Налази неких тангентних истраживања вредновања васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника	78
III Експериментална провјера	84
(Ре)методологија експерименталног истраживања	84
Резултати експерименталног истраживања.....	111
Квалитет васпитно-образовног рада наставника прије експеримента.....	111

Ставови и мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада.....	120
Релације школског успјеха ученика и одјељењског старјешинства са резултатима вредновања наставника.....	132
Утицај повратне информације ученичког вредновања наставника на (ауто)корекцију рада наставника.....	135
<i>Аутокорекције мотивисања ученика.....</i>	136
<i>Аутокорекције креативности у настави.....</i>	140
<i>Аутокорекције стила вођења.....</i>	143
<i>Аутокорекције наставне комуникације.....</i>	146
<i>Аутокорекције објективности испитивања и оцјењивања ученика.....</i>	150
<i>Аутокорективност васпитно-образовног рада наставника и прогрес школског успјеха ученика.....</i>	153
<i>Ставови и мишљења наставника о вредновању њиховог васпитно-образовног рада и професионалног развоја.....</i>	158
Закључак.....	163
Литература.....	170
Прилози.....	180
О аутору.....	233
Изводи из рецензија.....	235

Листа табела и графика

Табеле

Табела 1	Скупине узорка процјењиваних наставника
Табела 2	Полна структура скупине узорка процјењиваних наставника
Табела 3	Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на радни стаж наставника
Табела 4	Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на наставне предмете
Табела 5	Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање мотивисања ученика
Табела 6	Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање наставно-методичке креативности
Табела 7	Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање стила вођења
Табела 8	Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање наставне комуникације
Табела 9	Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика
Табела 10	Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставничког мотивисања ученика

Табела 11	Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставно-методичке креативности
Табела 12	Значајност разлика иницијалних и финалних стања стила вођења
Табела 13	Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставне комуникације
Табела 14	Значајност разлика иницијалних и финалних стања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика
Табела 15	Статистичка значајност варијабилности школског успјеха унутар и између група ученика-евалуатора
Табела 16	(Ауто)корекције мотивисања ученика (сви наставници у свим групама)
Табела 17	(Ауто)корекције наставно-методичке креативности (сви наставници у свим групама)
Табела 18	(Ауто)корекције стила вођења (сви наставници у свим групама)
Табела 19	(Ауто)корекције наставне комуникације (сви наставници у свим групама)
Табела 20	(Ауто)корекције објективности испитивања и оцјењивања ученика (сви наставници у свим групама)

Графикони

Графикон 1	Мишљења наставника о основној сврси вредновања рада наставника
Графикон 2	Мишљења наставника о учесталости вредновања рада наставника
Графикон 3	Повратно информисање наставника о квалитету њиховог рада у настави
Графикон 4	Мишљења наставника о тачности повратне информације о квалитету рада наставника
Графикон 5	Мишљења наставника о потреби нумеричког вредновања наставника
Графикон 6	Поузданост наставника у оцјене квалитета њиховог рада добијене од стране различитих евалуатора
Графикон 7	Мишљења наставника о најрелевантнијим извориштима оцјене квалитета њиховог рада
Графикон 8	Мишљења наставника о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика виших разреда
Графикон 9	Мишљења наставника о приоритетности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника
Графикон 10	Мишљења наставника о утицају повратног информисања на побољшање квалитета рада наставника
Графикон 11	Односи општих оцјена квалитета рада наставника од стране одјељења ученика према одјељењским старјешинама и према другим – паралелним наставницима
Графикон 12	Иницијална и финална стања наставничког мотивисања ученика

Графикон 13	Иницијална и финална стања наставно-методичке креативности
Графикон 14	Иницијална и финална стања стила вођења
Графикон 15	Иницијална и финална стања наставне комуникације
Графикон 16	Иницијална и финална стања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика
Графикон 17	Школски успјех ученика-евалуатора на крају првог и на крају другог полугодишта

Предговор

На самом почетку морам објаснити потенцијалним читаоцима зашто је морало настати друго издање књиге *Педагошка евалуација и (ауто)корекција*. Постоји неколико разлога, па ћу вам их овом приликом објаснити. Као што се види испод наслова, ријеч је о другом, и то допуњеном и измијењеном издању ове књиге. Први пут ова књига је публикована 2008. године. У том издању, у садржају исте, између двије корице приказани су теоријско-емпиријски прилози до 2004. године. Другачије речено, анализирана су теоријска гледишта до те 2004. године када је, исте године, изведено и експериментално истраживање утицаја учесталости повратног информисања наставника о ученичком вредновању њиховог рада на аутокорекцију педагошког дјеловања наставника.

Од 2004, па све до 2020. године, много тога се издешавало у подручју теорије педагошке евалуације, али имплицитно и у подручју (ауто)корекције наставничког понашања, дјеловања и њиховог професионалног развоја. Захваљујући новинама у теорији и новијим емпиријским показатељима на релацији педагошке евалуације и (ауто)корекције, наметнула ми се потреба да пишем одређене „допуне“ и извршим „измјене“ у том првом издању, како би настало друго издање ове књиге. Поред ове прилично дуге временске ленте у којој је било много научних доприноса развоју педагошке евалуације и (ауто)корекције, разлог за друго издање налази се и у мом стручном неуспјеху да убиједим ужу и ширу педагошку заједницу о неопходности системског укључивања ученика у основним, али и средњим школама, да вреднују своје наставнике. Надам се да ћу то успјети овим другим издањем.

И на крају, неколико реченица о томе шта сам то допунио и измијенио у првом издању, како би настало ово друго издање књиге. Допуне се углавном односе на накнадне анализе новијих теоријских гледишта о педагошкој евалуацији и (ауто)корекцији, с једне стране, али и приказе новијих истраживања на овим релацијама, с друге стране. То се поготово односило на период после 2004. године, када је био изведен експеримент са паралелним групама. Што се тиче измјена које су изведене на тексту првог издања, оне су углавном настале као резултат личне „(ауто)корекције“ конструкције одређених

параграфа, реченица, и синтагми, табеларно-графиконских приказа и емпиријског дијела, а поготово у методологији вредновања и повратног информисања наставника. Измјене које се односе на текст у наведеном методолошком дијелу су, у ствари, препоруке свим заинтересованим истраживачима, али и наставницима-практичарима како да проучавају и истражују педагошку евалуацију и (ауто)корекцију у временима која нам предстоје. Надам се да ће ово друго издање књиге *Педагошка евалуација и (ауто)корекција* доћи у руке што већег броја наставника како би могло, бар у скромним размјерама, помоћи наставницима у њиховом професионалном развоју.

Аутор

УВОД

Од када постоји школа (и настава), као институционални облик васпитања и образовања постојало је праћење, посматрање, испитивање и оцјењивање (*вредновање*) рада ученика. Васпитно-образовна постигнућа ученика *вреднована* су на различите конвенционалне и неконвенционалне начине (квалитативно – описним оцјењивањем, квантитативно – бројчаним показатељима, словним ознакама, бодовним показатељима, разним наградама, картицама различитих боја и слично).

Дуг временски период (до краја XIX вијека) у педагошкој теорији и пракси обиљежен је интенцијом да је ученик објект васпитања, да је битан дидактички материјализам и педагошки интелектуализам. Тада је владао конформистички принцип *“научићеш све на онај начин како те поучи твој поучаваатељ”*. Квалитет рада тадашњих поучаваатеља није оспораван, само је било битно да се пренесу знања и вјештине са поучаваатеља на ученике (поучавање).

Крајем XIX и почетком XX вијека педагошка мисао се полако “преусмјерава”. Јављају се покрети и правци који заговарају идеју да се педагошко дјеловање помјера са поучавања на учење, односно да се ученик све више третира као субјект васпитања, да их учитељи уче како да сами усвајају знања и вјештине.

Двадесети вијек није успио да буде “вијек дјетета”. Свима нам је познато да је то био вијек многобројних ратова, револуционарних похода, друштвених превирања, борбе капитализма и социјализма, идеолошких фанатизама и сличних друштвених “нуспојава”. Тежило се идеалном друштвеном и државном уређењу.

Трансформација друштвених идеологија, крећући се од тоталитаризма, централизма, анархије, аутократизма, “самоуправљања”, па све до демократизма, паралелно се одразила и на трансформацију педагошких гледишта. Почетак XXI вијека у сфери педагогије се замишља као вијек грађанског демократског васпитања, тј. надлазеће вријеме је вријеме демократске партиципације ученика, наставника и родитеља, вријеме кооперативности, интеракционизма, равноправности, солидарности, хуманизма, те развијености социјалних и емоционалних компетенција, како појединца, тако и друштва у цјелини.

Данас (XXI вијек) је у нашим школама углавном присутно нумеричко *вредновање* васпитно-образовних постигнућа ученика. Оцјене од 1 до 5 представљају, у ствари, квалитете ученичких постигнућа, крећући се од *недовољан* до *одличан*.

Шта је са наставницима? Ко њих *вреднује*? Како се они *вреднују*? Колико често се они *вреднују*? Каква су њихова постигнућа у погледу педагошког дјеловања? Да ли је квалитет ученичких постигнућа одраз квалитета педагошког дјеловања наставника или одраз сналажљивости и/или тешке присилне муке ученика? Како знати који је наставник *недовољан*, а који *одличан*? Које наставнике треба наградити? Може ли неко, чак и испод педагошки прихватљивог минимума да реализује наставу, а неко да се ипак максимално труди у педагошком дјеловању на ученике? Какви су онда међуљудски односи наставника, а раде за исте „паре“? Смију ли ученици *вредновати* наставнике? Имају ли, и ученици, и наставници “право” на повратну информацију (оцјену) о квалитету њиховог рада? Гдје је ту сада демократија, равноправност, кооперативност? Може ли се, уопште, говорити о социјалним и емоционалним компетенцијама, а да се само једна страна вреднује? Желимо ли се мијењати на боље? Желимо ли мијењати своје ЈА или наше МИ? Питања су бројна... Одговоре би требали наћи *сви МИ заједно*?!

Дакле, ово су још увијек недовољно отворени истраживачко-докимолошки проблеми, односно у педагошкој евалуацији постоји још увијек недовољно изучених питања и проблема, а посебно када се то односи на област вредновања рада наставника. Неопходна су теоријска и емпиријска “расвјетљавања” феномена вредновања квалитета васпитно-образовног рада наставника како би се изнашла најрелевантнија рјешења за педагошки објективно стимулисање и унапређивање рада наставника.

I ПЕДАГОШКА ЕВАЛУАЦИЈА

Зашто педагошка евалуација?

Рад наставника представља данас веома комплексан и врло одговоран посао. Историјски гледано, положај, улоге и функције наставника су се мијењале, и то првенствено под утицајем кретања општедруштвених вриједносних оријентација. Оно што је вијековима било друштвено актуелно одражавало се и на актуелности у наставничком позиву. Васпитно-образовни рад са дјецом, младима и одраслима био је само “продужена рука” тренутне идеологије хијерархијски виших државних инстанци. Како је изгледао живот једног друштва, међуљудски односи у њему, тренутни систем вриједности, моралне норме, тако је отприлике идентично изгледао и живот у школама, односи између наставника и ученика, њихове међусобне вриједносне оријентације као и школски морал.

Евалуација, односно вредновање наставника данас је незаобилазно у основним школама. Да бисмо сазнали како ко ради и гдје има простора да се коригује, али и унапређује рад неопходно је обезбиједити различите поступке вредновања наставника. Вредновање наставника у сваком моменту мора имати оправдан педагошки приступ, јер од вредновања наставника увелико зависи и унапређивање њихове праксе. Ефикасан систем евалуације наставника остварује двије ствари: осигурава квалитетну наставу и промовише професионално учење (Danielson and McGreal, 2000). Шта је евалуација? Најједноставније речено, евалуација је “систематска истрага о заслугама или вриједностима” (Одбор за стандарде о образовној евалуацији, 1994; према Guskey, 2002a).

Одувијек се очекивало (а то је увијек и била интенција) да наставници буду узорне личности у друштву. Од наставника се очекивало да буде широко и свестрано образован, високих интелектуалних способности, педагошко-психолошки и дидактичко-методички компетентан, те личност највиших етичких и естетских квалитета. Међутим, ови наведени потенцијали нису увијек били стварна слика у стварности. Увијек су постојала и размимоилажења између онога “како бисмо жељели да буде” и онога “како стварно јесте”. У једној школи сви наставници нису могли бити узорни. Увијек су постоја-

ли они добри наставници, и они, на жалост, мање добри. То најбоље свједоче ученици који су своја искуства из школовања “пером пре-нијели на папир”, а која су данас позната као један дјелић садржаја богате педагошке баштине (нпр. свједочења Светозара Марковића).

Квалитет рада наставника се по обавијештености јавности највише изражавао у учионичком простору. Тај простор између че-тири зида, наставник и ученици заједно са њим, чине простор најин-тензивнијег и најутицајнијег педагошког дјеловања. У том простору педагошко дјеловање треба усмјерити ка највишим квалитетима. У сваком случају, да би се квалитетно уздизали наставници, неопходно је вредновати квалитет васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника, повратно информисати наставнике о резултатима вредновања и подстицати (ауто)корективни рад.

Евалуација квалитета васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника

У организацији васпитно-образовног рада школе (било да се ради о основној, средњој, вишој, специјалној или некој другој) општепознато је да је рад у једној школској години немислив без познате тријаде: *планирање (програмирање), реализација и вредновање*. Све ове етапе међусобно су условљене и обезбјеђују позитиван трансфер на планирање, реализацију и вредновање наредних школских година. Вредновањем ће се доћи до показатеља колико је било добро и квалитетно планирање (програмирање) и сама реализација свих васпитно-образовних активности у једној школској години.

Основна функција вредновања је унапређивање васпитно-образовног рада. Вредновање треба да прати сваки корак педагошке, и не само педагошке дјелатности школе. Њиме се прибавља повратна информација о оствареним резултатима ученика и наставника, а та информација је мјера организованости васпитно-образовног рада као цијеловитог система. (Vilotijević, 1992: 3)

Систем васпитно-образовног рада чине елементи који интеракцијски дјелују да би се остварили сви планирани циљеви. Повратна информација о оствареним резултатима је резултат дјеловања и педагошко-психолошке службе, директора, родитеља, локалног окружења школе, ваншколских институција и слично. Постоје различите стратегије које оправдавају вредновање квалитета васпитно-образовног рада наставника. Тренутна позиција вредновања квалитета рада наставника у савременој школској пракси није довољно транспарентна, а постоји и још увијек недовољно разјашњених питања која се тичу стратегија и оправданости вредновања наставника. Занемарено је и процесуирање повратног информисања као једне од најбитнијих конституенти било ког приступа вредновању. Поред занемаривања повратне информације, не пружа се прилика и да се ученици доказују као објективни евалуатори квалитета рада њихових наставника. Постоји још мноштво недефинисаних питања која би се морала расвјетљавати и доводити у функцију обogaћивања теорије и праксе педагошке евалуације. За расвјетљавање тих бројних питања свакако су битна и мишљења наставника, јер управо од њиховог мишљења зависи до-

брим дијелом планирање стратегија вредновања њиховог рада, што ће сигурно и оправдавати смисао вредновања квалитета рада наставника (Јоргић, 2005в). Не смијемо заборавити да највећи удио реализације свих васпитно-образовних активности у школи представљају *наставни рад и ваннаставне активности*. Управо из овог контекста произилази значајност потребе активнијег вредновања у овом домену. Дакле, вредновање ученика и наставника представља основу за вредновање резултата наставног рада, а и ваннаставних активности. Вредновање ученика је у пракси познато као нумеричко оцјењивање остварених резултата на подручју усвајања знања, те развијања вјештина и усвајања навика, а које врше искључиво само наставници. Вредновање наставника је веома комплексан проблем који захтијева вишеструки приступ приликом разматрања овог феномена. Неопходно је разграничити и указати на значајност појма вредновања, а посебно са аспекта поимања вредновања рада наставника; говорити о обиљежјима вредновања рада наставника у прошлости и у савремено доба; посебно апострофирати класификацију поступака вредновања наставника; указати на методолошки и евалуацијски оправдану алтернативу примјене инструментарија за вредновање рада наставника; истаћи проблем објективности вредновања и осврнути се на педагошке импликације и ефекте процеса вредновања квалитета васпитно-образовног рада наставника.

Појмовна разграничења

Рад сваког човјека, па и наставника, одражава одређен ниво квалитета који уочавају појединци и мање или веће групе људи. Када говоримо о вредновању рада наставника, првенствено мислимо на одређене вриједности које су специфичне за сваког наставника.

Термин вриједност је латинског поријекла, односно настао од ријечи *valeo* што значи *крепак, јак, здрав, ваљан*. У филозофији овај термин има коријене у другој половини XIX вијека и служи као обухватни надомјесни термин за велике метафизичке појмове – лијепо, добро и истинито. Теоријска дискусија о вриједностима као посебном проблему започиње у кругу тзв. баденског новокантовства, код Лоцеа (Lotze), Рикерта (Rickert) и Винделбанда (Windelband). Основ-

но је питање било, како је могуће од фактичког вредновања доћи до објективно важећих вриједности. Филозофија се усмјерила и на проучавање феномена вриједности тако да је развила научну дисциплину која проучава вриједности – аксиологију.

Из домена педагошке аксиологије, аналогно етимолошком поријеклу и филозофским схватањима вриједности, можемо говорити о крепкости, јакости, здрављу, ваљаности, доброти и истинитостима које треба да идентификујемо и подстичемо у васпитању. Појам вредновање је глаголска именица настала од појма вриједност.

Вредновање (евалуација) у образовно-васпитном раду је цјеловит процес усмјерен на што објективније, непристрасније и прецизније утврђивање и мјерење учинака (резултата, ефеката) образовног и васпитног рада наставника и/или школа (у наставним и ваннаставним подручјима рада), на основу тачно утврђених критеријума (норми, стандарда), помоћу адекватних инструмената и поступака; саставни дио вредновања јесте и процјена (евалуација, просуђивање) добијених резултата да би се утврдили степен (ниво) и квалитет остварености постављеног васпитног циља и задатака од стране наставника, односно школа. (*Педагошки лексикон*, 1996: 73)

У монографијама, као и у енциклопедијској и лексикографској педагошкој литератури поред термина вредновање често је у употреби и термин евалуација чије се значење поистовјеђује са значењем термина вредновање. Често аутори термин евалуација дефинишу као дио вредновања, и обрнуто, термин вредновање као дио евалуације. Термин евалуација “има синонимно значење за појам вредновање” (Vilotijević, 1992: 100). И један и други термин, у суштини значе одређивање вриједности. Вредновање или евалуација је композитан процес који у себи садржи поступке евидентирања, провјеравања, мјерења и оцјењивања. Ови поступци односе се на процесе и резултате рада ученика и наставника. Сви наведени поступци врше се на основу утврђених критерија и уз примјену објективних поступака и инструмената.

Поред вредновања рада ученика, неопходно је у развијеном систему вредновања одређивати и вриједности рада наставника као активност комплементарну раду ученика. Систем вриједности који се

односи на рад наставника представљају најдоминантније преференције педагошког дјеловања у друштву просвјетних радника, односно све оно што се у просвјети, а и у цјелокупном друштву сматра пожељним и ваљаним.

У овом раду под појмом вредновање рада наставника подразумијева се процес перманентног праћења, провјеравања, мјерења, оцјењивања и евидентирања процеса и резултата педагошког дјеловања на основу утврђених критеријума и уз примјену адекватних поступака и инструмената, као и обликовање, презентовање и кориштење објективизираних повратних информација о томе.

Повратно информисање треба посматрати као неизоставни концепт процеса вредновања. Употреба термина “повратна информација” није монодисциплинарно детерминисана, већ налази своје упориште у више научних дисциплина. Феномен повратног информисања је саставни дио ужих и ширих подручја изучавања у психологији учења, кибернетици, теорији система, па чак и у педагошкој евалуацији. На славенском говорном подручју ријеч “повратна информација” се употребљава још и кроз термине “обратна веза” и “повратна спрега”. Значење повратне информације на другим језицима је сљедеће:

- *feedback или backfeed (енглески језик),*
- *Rückkoppelung (њемачки језик), и*
- *обратная связь (руски језик).*

У првобитној употреби термина повратна информација она је означавала дјеловање величина са излаза система на улаз истог система. Неки научници декларишу повратну информацију као метод управљања. “Творац кибернетике, Винер, истиче да је повратна информација метод управљања неким системом користећи се резултатима његовог ранијег дјеловања” (Кнежевић, 1973: 51). Оваквим дефинисањем повратну информацију посматрамо само као *поступак управљања и регулисања*. Неизоставна је констатација да повратна информација има изузетно значајну улогу у мноштву различитих система и организационих комплекса.

Оригинално значење *feedback-a* у теорији система јесте упознавање с подацима о томе на који начин један дио система функционише, притом се подразумијева да један дио има утицаја на све остале у систему, и да сваки дио

који ‘скреће’ с главног курса може бити замијењен бољим.
(Goleman, 1999: 143)

Из оваквог контекста слиједи чињеница да је повратна информација (feedback) *уознавалац* о функционисању одређеног система, гдје се усред одређених аномалија систем може “дићи” на бољи ниво. Организацијски гледано, повратна информација је незаобилазна ставка и у интерперсоналним односима. Големан истиче да је:

фидбек жила куцавица организације – преношење информације која људима даје до знања да ли успјешно обављају посао, или можда треба да га усаврше или потпуно другачије осмисле. Без фидбека људи су у помрчини; они не знају шта њихов шеф жели, шта њихови сарадници мисле о њима, нити шта се од њих очекује, док се проблеми, временом, увећавају. (Goleman, 1999: 143–144)

Овакво тумачење повратне информације (feedback-a) ставља исту у позицију хуманизације интерперсоналних односа. У педагогији, односно у евалуацијском контексту повратна информација заузима веома важно и неизоставно мјесто. Она је и обратна веза, и повратна спрега, и поступак управљања и регулисања, и упознавалац о функционисању наставног система, као и “жила куцавица” наставних система и цјелокупне организације васпитно-образовног рада школе. Ако узмемо у обзир наставу и свеукупно њено окружење онда повратна информација представља кључни комуникацијски конструкт. Приликом вредновања рада наставника она представља повратни комуникацијски сигнал који има за посљедицу управљање, као и регулисање тренутно затеченог стања педагошког дјеловања наставника. Овако посматрана повратна информација имплицира постојање двају њених димензија, и то: комуникацијска веза и латентни и/или интенционални метод управљања и регулисања рада наставника.

Развој вредновања наставника у пракси

У многим наукама, па и у педагогији, познат је раскорак између научне теорије и праксе. Дешавало се да се теорија и пракса упоредо развијају, да теорија “гура” праксу напријед, а такође и да пракса

“гура” теорију. Пракса васпитно-образовних активности, гледано у историјској ретроспективи није увијек садржавала у себи многобројне теоријске погледе. Своју развојност, пракса је често црпила из “себе саме”. Сматра се да се са појавом школе као друштвене институције, те васпитањем и образовањем дјеце и младих у њој, појављује и вредновање рада школе. Дакле, отада постоји школа постоји и вредновање. Историјски гледано, друштвене околности утицале су на оријентисаност према процесу вредновања. Пошто је дуго времена ученик био објекат васпитања, тако је био и усмјерен процес вредновања. Кроз историју праксе вредновања доминирало је углавном вредновање рада ученика, док је вредновање рада наставника имало латентну димензију. Касније, с развојем и промјенама вриједносних оријентација посвећивала се пажња и вредновању квалитета васпитно-образовног рада наставника. Ово вредновање је често застајало, али је доживљавало и промјене у новим друштвеним условима. Када говоримо о оправданости и значају вредновања рада наставника у школама, неопходно је анализирати и дугогодишњу праксу вредновања у прошлости и у условима савременог друштвеног контекста.

Вредновање наставника у прошлости

Вредновање педагошког рада школе, укључујући и рад наставника на просторима бивших југословенских република према писаним изворима датира из прве половине XIX вијека. Тачније, из 1838. године у Србији постоје први писани извори о оцјењивању наставника. Тада су за наставнике средњих и стручних школа надзорници подносили Министарству просвјете тзв. “Кандуит-листе”. У почетним фазама оцјењивања наставника пажња се посвећивала способности, марљивости и владању наставника. Кандуит-листе су се држале у тајности све док кнез Милош није одлучио да се учине јавним. У то вријеме (све до 1873) оцјене за учитеље су биле: одличан, врло добар, прилежан, слаб и рђав (Vilotijević, 1992).

У пучким школама Хрватске је 1889. године уведена “књига опажених мана и недостатака педагошко-дидактичке нарави”. У ту књигу су школски надзорници биљежили примједбе приликом визите. Касније је ова књига названа “контролном књигом”. У српским вјероисповједним школама Војводине била је уведена “књига опажај-

них мана и недостатака у погледу васпитања и наставе у школи”. Све до 1919. године наставници у школама Војводине нису били повратно информисани о њиховим оцјенама. У Словенији је једно вријеме оцјењивање наставника од стране надзорника вршено према инструкцијама из Беча. Оцјене су евидентирани у “књизи о способностима учитеља”. Јавно оцјењивање учитеља уведено је наредбом Покрајинске владе за Словенију. Босна и Херцеговина је статус оцјењивања наставника имала као и у Словенији. У Црној Гори је постојало више законских аката којима је регулисано оцјењивање наставника. Учители су оцјењивали ревизори, а директори су оцјењивали остале школе. Према Закону о народним школама из 1919. године у Краљевини Југославији су учитељи оцјењивани оцјенама одличан, врло добар, добар, недовољан и рђав (Vilotijević, 1992).

Послије Другог свјетског рата систем вредновања се није много измијенио у односу на претходни период. Наставнике су и даље писмено оцјењивали надзорници. Законом о јавним службеницима уведене су оцјене “нарочито се истиче”, “истиче се” и “задовољава”. Ово оцјењивање је било све до средине шездесетих година (Vilotijević, 1992).

Од 1967. године разрађује се систем спољног вредновања рада школе. Јак утицај на разрађивање и имплементацију спољног вредновања рада школе имало је доношење Закона о финансирању образовања. Тада је било предвиђено да се дјелатност школа финансира на основу програма и резултата рада. У свим југословенским републикама претходно је експериментално провјераван концепт спољног вредновања школа уз обимне припреме путем организованих семинара и савјетовања. Развијен је и инструментариј за комплексније вредновање рада школе.

Инструментариј за вредновање обухватио је и низ питања: годишње програмирање рада, рад наставника и разредног старјешине, реализацију фонда часова, праћење индивидуалног развоја ученика, сарадња са родитељима, културна и јавна дјелатност, број изречених стимулативних и дисциплинских мјера ученицима, професионалну оријентацију, организовање друштвено-корисног рада, постојање школског листа и томе слично. (Vilotijević, 1992: 51)

Наставнике су вредновали савјетници на основу анализе документације и сачињеног инструментарија за вредновање. Тада су се школе рангирале према моделу који је утврђен у материјалима за вредновање рада школе (Вилотијевић и Бранковић, 2004).

Из овог кратког приказа вредновања рада наставника у бившим југословенским републикама, у периоду XIX и XX вијека, можемо закључити (на основу постојећих писаних извора) да се вредновању рада наставника ипак посвећивала одређена пажња. Доминирало је спољно вредновање од стране надзорника, те комисија састављених од представника заједница образовања, педагошких завода, заједница школа, па и представника родитеља. Углавном је било описно оцјењивање које је доживјело више различитих форми. Оцјењивање је у почетку било тајно, а касније су оцјене имале јавни карактер. Највећа слабост вредновања рада наставника у прошлости је што се дужи период вредновање задржавало на нивоу дескрипције и квантификације, а није било у потпуности усмјерено ка унапређивању васпитно-образовног рада школе.

Савремена пракса вредновања наставника

Вредновање је саставни дио процеса васпитно-образовног рада у свим основним школама. Ипак, данас, у XXI вијеку, у савременој школској пракси процес вредновања има доста недоречених, недефинисаних и несистематизованих проблемских питања. Основни проблеми односе се на планирање и реализацију вредновања, континуитет и дисконтинуитет вредновања, методолошку релевантност вредновања, објективност вредновања, оправданост вредновања, улоге у вредновању, повратну информисаност вредновања, као и стимулативно-корективну функцију вредновања.

Битна смјерница приликом вредновања професионалног развоја наставника односи се на прикупљање и анализирање доказа о коришћењу нових знања и вјештина. Затим битно је одредити најбоље методе за прикупљање ових доказа, *када* треба да се прикупљају и *како* се могу користити за пружање конструктивних повратних информација (Guskey, 1998). Вредновање наставника треба да постане саставни дио процеса њиховог професионалног развоја. Систематско

прикупљање и анализирање доказа да би се информисало шта раде наставници мора постати централна компонента у технологији професионалног развоја. Онај ко вреднује наставнике треба да пружи доказе и да документује разлику између доброг и „трулог“. Евалуација је кључна, не само да би се направиле те разлике, већ и да се објасни како и зашто су се догодиле (Guskey and Sparks, 2000). Критикујући уобичајену праксу вредновања наставника од стране директора као евалуатора, Маршал упозорава да је дошло вријеме да се поново размишља о супервизији и вредновању наставника. Он истиче да мора доћи до одређених измјена. Потребно је поједноставити супервизију и евалуацију тако да директори могу да троше своје вријеме радећи оно што ће бити најкорисније: брзо и ефикасно водити евиденцију о томе шта се заиста дешава у учионицама, дајући наставницима константну повратну информацију, праведно просуђујући и добијању правог мишљења о учинку наставника. Маршал генерално истиче да је боља континуирана **повратна информација** „лицем у лице“ него достављање истих у писаном облику, и то уобичајено **једном годишње** (Marshall, 2005). У савременој пракси не постоје стандарди занимања наставника. Ефикасно вредновање наставника је оно које је организовано око кључних питања, а она се односе на професионалне стандарде наставника (Shinkfield and Stufflebeam, 2012).

У данашњој школској пракси акценат је дат на вредновање рада и учења ученика. Евалуатори су наставници и они врше вредновање рада ученика. Првенствено се вреднују образовна постигнућа ученика и њихово владање, док је тотално занемарено вредновање васпитних ефеката и развоја функционалних димензија личности ученика. Резултати ученичких постигнућа документују се и приказују у виду квантитативних (бројчане оцјене) и квалитативних (описне оцјене) показатеља. Сваки ученик, у току школске године добија повратне информације о својим постигнућима тако да има прилику за евентуалне аутокорекције својих постигнућа, било да се ради о образовним исходима или о владању. Слика вредновања рада наставника и њиховог професионалног развоја, у условима савремене школске праксе је потпуно другачија у односу на вредновање рада ученика. Вредновање рада наставника често је несистематизовано, непланско, па и нефункционално. Не зна се права сврха њиховог вредновања, а поставља се и питање релевантности вредновања, узимајући у обзир како се оно данас врши. Евалуатори рада наставника су најчешће

директори, њихови помоћници, школски педагози и надзорници из педагошког завода. Вредновање рада наставника врши се директним и индиректним путем. Директно вредновање подразумејева хоспитовање на часовима редовне наставе и ваннаставних активности, укључујући и анализирање спроведеног хоспитовања. Хоспитовање врше већ поменути директори, помоћници, педагози и надзорници. Највећа слабост директног вредновања је што се процјена квалитета рада наставника врши најчешће на основу хоспитовања “само једног наставног часа” у току цијеле школске године. Потпуно је необјективно анализирати рад једног наставника на основу процјене само једног или евентуално нешто више часова. Још једна од слабости оваквог вредновања је што су најчешће овакви часови на којима се врши хоспитовање “идеално методички дизајнирани” од стране наставника, па се добија увид о узорном и идеалном наставном часу, а произилази и висока оцјена о раду наставника. У школској пракси је присутно и индиректно вредновање рада наставника. Индиректно вредновање подразумејева оцјењивање квалитета рада наставника преко ученичких постигнућа и периодичних секундарних школских активности. Резултати са школских, општинских и регионалних такмичења ученика по наставним предметима, одраз су и квалитета рада њихових наставника. Организовање хуманитарних акција, излета и екскурзија, рада у ваннаставним активностима, друштвено-корисног рада, дежурстава наставника, културно-јавне дјелатности школе, сарадње школе и породице, сарадње са локалном заједницом и ваншколским институцијама, такође имплицирају индиректне показатеље квалитета рада наставника. Основни проблем вредновања рада наставника у савременој школској пракси је што не постоје јединствени критерији вредновања за све наставнике и што није разрађена стимулативна функција вредновања, тако да данас имамо често ситуацију да неки наставници савјесно и перфектно обављају свој посао, а опет, с друге стране, неки наставници посао само “одрађују”, па ни сами нисмо упознати како одрађују свој посао.

Класификација приступа вредновању

У педагошкој теорији, прошлој и садашњој пракси вредновања спомиње се, а и у будућности можемо назирати неколико приступа вредновању квалитета васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника. Све те приступе можемо класификовати у одређене групе приступа. Наиме, да бисмо вршили класификацију приступа морамо се придржавати одређених *критерија* класификације. Критерији могу бити различити и на основу њих вршимо разврставање приступа вредновању рада наставника у одређене класе. Приликом класификације приступа вредновању рада наставника можемо говорити о неколико битних критерија. Као најистакнутије, а препознатљиве у теорији и пракси евалуације, можемо издвојити следеће критерије:

- усмјереност вредновања (вредновање и самовредновање);
- посредност-непосредност вредновања (директно и индиректно);
- временска динамика вредновања (континуирано и дисконтинуирано);
- персонална надлежност и иницираност вредновања (актери вредновања – евалуатори).

Сви наведени критерији класификације указују на значај оправданости приступа вредновању и сврсисходности унапређивања васпитно-образовног процеса путем евалуације.

Вредновање и самовредновање

Узимајући *усмјереност* као критериј класификације приступа вредновању рада наставника, можемо говорити о два усмјерења у вредновању. Ако је вредновање усмјерено од одређених особа према наставницима, онда говоримо о *вредновању*, а у супротном, ако је вредновање усмјерено од стране самог наставника, односно да он сам себе вреднује, тада говоримо о приступу *самовредновања*.

Процјене квалитета рада наставника из више извора (супервизори, наставници, ученици, родитељи) пружају могућност за ефикасније побољшање наставе и документовање њеног квалитета (Wilkerson et al., 2000). Приступ *вредновању* који је усмјерен од других особа

према наставницима много је чешће истицан у теорији евалуације и примјењиван у пракси школског васпитања. Одређивање вриједности квалитета рада наставника је искључиво пасиван дисконтинуиран процес у којем се након, што систематског, што несистематског посматрања од стране директора и/или педагога, добија слика квалитета рада наставног особља у једној школи. Школски надзорници као спољни савјетници веома ријетко врше вредновање рада наставника. Један од великих проблема вредновања рада наставника од стране директора и/или педагога је што се веома мало може проникнути у срж наставног процеса. Веома мало, или скоро никако се не посматра васпитни процес у настави, а знамо да је настава најдоминантнији дио свих васпитно-образовних активности школе у једној школској години. Квалитет рада наставника првенствено је одраз пасивног вредновања ваннаставног процеса. Наиме, процеси и динамизми васпитног дјеловања најдоминантнији и најинтензивнији су у учионицама, односно у настави. Оцјењујући одређене квалитете код наставника, а обраћајући пажњу на ваннаставни контекст наставничког дјеловања и не узимајући доминантно у обзир наставни контекст, смјерница је погрешног и необјективног вредновања које даје „крњу“ слику квалитета педагошког дјеловања наставника. Пут ка ефектном унапређивању васпитно-образовне праксе, ипак води преко комплекснијег приступа вредновању рада наставника.

У случајевима када наставник сам процјењује свој рад, тада говоримо о *самовредновању*. Самовредновање је веома ријетко примјењивано у пракси школског васпитања. Сматра се да је самовредновање допуна вредновању да би се добила свеобухватнија слика квалитета рада. Међутим, постављамо питање колико је релевантно и функционално самопроцјењивање наставника. Не смијемо заборавити чињеницу да људи понекад уобичавају да себе прецјењују, неки потцјењују, а одређен број људи има и реалну слику о себи. Управо због особености прецјењивања и потцјењивања самог себе самовредновање треба посматрати на релацији интеграције са „спољним“ вредновањем (како други вреднују наставнике). На тај начин се тражи веза вредновања и самовредновања, односно на неки начин се испитује комплементарност поступака вредновања и самовредновања. У пракси је поступак самовредновања неизоставан, управо због интенције да се добије увид у сличности и разлике процјењивања квалитета рада од стране самог себе у односу на процјењивање од стране других особа. На овај начин се наставници усмјеравају ка реалној слици о себи.

Директно и индиректно вредновање

Посредност, односно непосредност можемо узети за критериј класификације приступа вредновању рада наставника. Тада говоримо о директном и индиректном вредновању. Тангентни термини за ова два приступа су такође и активно и пасивно вредновање, као и интенционално и спонтано вредновање.

Директно вредновање је рјеђе заступљено у пракси вредновања рада наставника. Оно представља непосредан, активан и интенционалан пут посматрања, мјерења и оцјењивања квалитета педагошког дјеловања наставника у једној школи или шире. Приликом овог вредновања и наставници и евалуатори су свјесни контекста директног пута добијања повратне информације о квалитету рада наставника. Ово вредновање се врши у току васпитно-образовног процеса, „ad hoc” пресеком, тако да је резултат вредновања само тренутно стање затечено у том моменту. Велика слабост овог вредновања је што се не добија увид у квалитет континуираног педагошког дјеловања у претходном периоду васпитно-образовног процеса. Најчешће се директно вредновање врши хоспитовањем у процесу редовне наставе од стране директора и/или педагога школе. Понекад то врше и школски надзорници. Слабост хоспитовања у редовној настави је што се у току школске године најчешће хоспитује “само један школски час” по једном наставнику.

Индиректно вредновање рада наставника је чешће заступљено него директно. Овај приступ представља посредан и пасиван пут вредновања. Најчешће је, генерално гледано, пракса школског вредновања изражена индиректним путем. Квалитет рада наставника се у овом случају оцјењује преко посредних резултата. Тада мислимо на резултате васпитно-образовних постигнућа ученика, њихових постигнућа на разноврсним школским и општинским такмичењима, дидактичко-методичке опремљености и уређености школских учионица, успјешности сарадње наставника и породице, наставника и ваншколских институција, организовања излета и екскурзија, резултата рада школских секција, остварења друштвено-корисног рада, реализовања програма културно-јавне дјелатности, иницирања и организовања хуманитарних акција, и сл. Висина квалитета реализације свих ових активности “може, а и не мора” бити одраз квалитета интенционалности и инвентивности наставника. Проблем је што се не могу код свих

наставника континуирано пратити све претходно наведене активности, па се вредновање често врши ретроактивним путем, односно по сјећању или анализом приказаних резултата у школској педагошкој документацији.

Директно и индиректно вредновање не треба посматрати као два одвојена приступа вредновању. Наиме, ова два приступа имају и позитивне стране, па све те позитивне стране треба искористити и оба приступа интегративно посматрати ради објективнијег вредновања рада наставника.

Континуирано и дисконтинуирано вредновање

Ако је временска динамика критериј класификације приступа вредновању рада наставника, тада можемо говорити о континуираном и дисконтинуираном вредновању. Оба ова приступа су присутна у савременој школској пракси.

Континуирано вредновање подразумијева посматрање, мјерење и оцјењивање квалитета педагошког дјеловања наставника у одређеном “нераскидивом” времену. Ово вредновање се не прекида, већ траје дуже вријеме. Најчешће се врши када су у питању наставници-приправници који су тек почели да раде. Њима је у почетку неопходна помоћ осталих наставника и стручних сарадника. Такви наставници се чешће вреднују како би добијали што више повратних информација о резултатима свога рада да би могли правовремено да врше корекције евентуалних грешака у своме раду. Континуирано вредновање је веома ријетко заступљено у школској пракси, јер је веома тешко пратити рад већег броја наставника. Отежано је вредновати сваког наставника дужи временски период, и то без прекида. Најчешће се примјењује с одређеним циљем када неку појаву или групу појава треба посматрати дуже вријеме, што је најчешће смјерница у акционим школским истраживањима.

Дисконтинуирано вредновање је често заступљено у школској пракси, и то из разлога што га је лакше спроводити него континуирано. Проводи се и у назначено и неназначено вријеме, и активно и пасивно, односно директно или индиректно. Не постоје унапријед одређени и нормирани “временски размаци” између два вредновања.

Обично кратко трају, али имају строго дефинисан циљ вредновања. У пракси је то често случај код хоспитовања у редовној настави или приликом посматрања рада школских секција приликом припремања школских приредби. Ово вредновање можемо назвати и “блиц-вредновање”, јер се често не зна ни вријеме, ни трајање, а ни лоцираност вредновања.

Без обзира на дужину трајања, односно на испрекиданост посматрања квалитета рада наставника, свака повратна информација, било да је добијена након дужег или краћег времена може да буде одличан индикатор за предузимање адекватних педагошких мјера у сврху позитивног кориговања васпитно-образовног процеса, као и унапређивања исходишних резултата свих активности у школској пракси.

Актери вредновања – евалуатори

Персонална позиционираност је, такође, један од критерија класификације приступа вредновању рада наставника. Актери вредновања могу бити различите особе на различитим позицијама у васпитно-образовном процесу. Може се говорити о сљедећим актерима, односно евалуаторима педагошког дјеловања наставника:

- *школски надзорници,*
- *директори школа,*
- *школски педагози,*
- *родитељи (старатељи) ученика,*
- *наставници,*
- *ученици,*
- *остале особе ван школе.*

Према позицији у којој се налазе у односу на актере вредновања, наставници се могу вредновати на три начина, и то: “одозго”, из истог нивоа и “одоздо”. Школски надзорници веома ријетко вреднују квалитет рада наставника. Они врше евалуацију рада наставника према

предвиђеним програмским захтјевима педагошког завода. Због великог броја програмских захтјева веома ријетко су у могућности да вреднују све наставнике у једној школи. Дешава се да једном годишње, само неколико наставника, у једном хоспитованом часу буде “под надзором” школских надзорника. Овим вредновањем не могу се доносити прецизне и објективне оцјене квалитета рада наставника, већ се може само “грубо” снимити тренутно, често пројектовано стање дидактичко-методичке компетентности и креативности наставника. Директори школа су чешће у прилици да вреднују своје наставнике, и то управо из разлога што свакодневно раде заједно са њима. Све резултате које наставници постижу директори могу директно и индиректно, односно континуирано и дисконтинуирано да посматрају, мјере и оцјењују. Велики хендикеп у вредновању рада наставника од стране директора је што директори немају довољно простора и времена да посматрају чешће наставни процес који је управо и најдоминантнији дио свих васпитно-образовних активности у једној школи. На овај начин директори немају објективан увид у квалитет реализације наставних циљева. Школски педагози, заједно са школским надзорницима и директорима, врше вредновање рада наставника “одозго”. Програмски задаци педагога и директора су веома идентични у погледу односа према вредновању рада наставника. Предност школских педагога у односу на директоре је што чешће могу посматрати наставни и ваннаставни рад него директори, и то управо због тога што су данашњи директори веома заузети по питању школског менаџмента, односно управљања и руковођења школом. Школски педагози свјесно и несвјесно посматрају сваку дјелатност наставника, а и не само њих, него и ученика и њихових родитеља. Вредновање наставника врше директно, индиректно, континуирано и дисконтинуирано. Приликом вредновања користе се и разним стандардизованим и нестандардизованим евалуационим инструментаријем. И родитељи (старијељи) ученика су у прилици да вреднују квалитет рада одјељењских старјешина њихове дјеце. Утиске о квалитету педагошког дјеловања наставника најчешће добијају на родитељским састанцима, информативним састанцима, кроз разговоре са својом дјецом, а такође и путем посматрања школских приредби, организовања излета и екскурзија и слично. Међусобни контакти наставника у току сваког радног дана су прилика за међусобно вредновање наставника, и то, овај пут из истог нивоа. Сваки сусрет између наставника пружа прилику за повратну

информацију како ко ради или како ко планира радити. Наставници најчешће добијају информације од ученика и родитеља о квалитету рада других наставника, па на тај начин индиректно вреднују друге наставнике. Узорни наставници, на овај начин могу да потакну мање узорне наставнике на креативнији и инвентивнији рад. Мало који наставник ће дозволити да примијете други наставници нижи квалитет рада него код осталих наставника.

У школској пракси је веома занемарено вредновање рада наставника од стране **ученика**. Занемарује се њихово мишљење, јер они процјењују “одоздо”, а такође је занемарена чињеница да је сав васпитно-образовни процес усмјерен управо само “због њих и за њих”. Највећа предност вредновања рада наставника од стране ученика је због тога што су ученици константно у раду са наставницима, константно их посматрају и у наставном и ваннаставном процесу, те они могу да дају и најрелевантније оцјене квалитета педагошког дјеловања наставника. Оцјењивање наставника од стране ученика првобитно се разматрало у високом образовању, па тек послије у нижим нивоима образовања. Обимна литература окружује проблематику оцјењивања наставника од стране студената. Истраживања у овој области започела су још 1936. године и настављена су без престанка. Количина истраживања указује на значај оцјењивања наставника у високом образовању, а што је сада стандард за универзитете (McPherson, 2006). Извјештаји ученика могу додати много корисних информација о квалитету рада наставника. Међутим, иако су погледи ученика потенцијално важни у евалуацији наставника, није много труда уложено у развоју принципа и праксе овог извора података о квалитету рада наставника. Сматра се да би **оцјене ученика** требало да буду укључене као опциони извор података за неке сврхе оцјењивања наставника (Peterson et al., 2000). Радак и Флатер наглашавају да би се управљало побољшањем школе, морају се школе сагледати из **перспективе ученика**, а то значи прилагодити се њиховим искуствима и погледима и стварати нови ред искустава за њих као активне саучеснике (Rudduck and Flutter, 2000). Истраживања показују да квалитет оцјена наставничког понашања има високу предиктивну валидност. Резултати показују да се понашање наставника добро процјењује када се оцјене ученика саберу на нивоу учионице. Квалитет збирних оцјена ученика је добар као и квалитет података спољних посматрача. Предиктивна валидност збирних оцјена ученика већа је од предиктивне валидно-

сти екстерних опажања када се мотивација субјекта узима као зависна варијабла (De Jong and Westerhof, 2001). Ученици као консултанци могу бити популарни за развој школе. Једна од најчешћих употреба консултација са ученицима била је као начин да наставници **сакупе повратне информације од ученика** о ефикасности различитих аспеката праксе. У једној основној школи је од ученика затражено да размисле о начинима учења који би им били најкориснији и најзанимљивији. Као резултат ових повратних информација ученика, наставници су увели више групног рада и активности користећи информатичку технологију кроз наставни план и програм (Flutter and Ruddock, 2004). Извјештаји директора не промовишу адекватне информације о квалитету подучавања. Добра евалуација подразумева више извора и података као што су анкете, међунаставничке процјене, подаци о постигнућу ученика. Техника вишеструког прикупљања података (са више извора: родитељи, ученици, други наставници, и сл.) једна је од веома корисних у односу на извјештаје директора (Peterson, 2004). У компаративном испитивању валидности ученичког и наставничког оцјењивања квалитета наставе испоставило се да су њихове три заједничке димензије: појава проблема у управљању учионицом, степен когнитивне аутономије током предавања и темпо интеракције. У погледу *когнитивне активације*, изгледа да су извјештаји ученика најбољи извор информација о томе да ли су задаци и интеракције погодни и прихватљиви за њих (Kunter and Baumert, 2006). Консултације са ученицима могу бити од користи и у побољшању учења у учионици, што на неки начин доводи и до трансформације односа између наставника и ученика (Rudduck and McIntyre, 2007). За професионални развој наставника веома је битан и тзв. „глас ученика“. Принцип „гласа ученика“ стекао је значајан профил у посљедње двије деценије XX вијека и његови кључни принципи за подстицање савјетовања и учешћа ученика су видљиви у званичној политици и смјерницама у многим земљама свијета. **Стратегије гласа ученика** омогућиле су наставницима да боље разумију процесе подучавања и учења и помогле им да промијене начин на који мисле о ученицима и њиховом учењу (Flutter, 2007). Показало се да се **перспектива наставника може мијењати ако се уважава глас ученика**. Браг истиче да је подришка наставника ученичком гласу пресудна у осигуравању његовог успјеха и одрживости (Bragg, 2007). Приликом интерног вредновања наставника, за разлику од екстерног, битно је и подстицати самоини-

цијативу наставника да сами себе вреднују, како би њихов рад могао бити више регулисан самоконтролом, а не контролом од других (Јоргић, 2010).

Вредновање рада наставника врше и особе ван школе. У овом случају се ради о спонтаном вредновању, гдје свака информација може бити од користи за унапређивање рада наставника. Наставници повремено у свом радном опусу имају директно или индиректно контакте са особама као што су: родитељи, представници мјесне заједнице, представници дома здравља, ваншколски стручни сарадници, организационо особље из позоришта или биоскопа, књижевници, новинари, медијске личности, организационо особље Црвеног крста, представници невладиног сектора, особље из графичко-издавачких кућа и слично. Све информације од ових особа, а и шире од њих могу да “процуре” и до школе, што може бити позитиван и/или негативан импулс за школу.

Као што видимо, наставници су изложени вредновању од стране бројних особа и са различитих позиција. Све информације које долазе од свих наведених актера вредновања су у сваком случају корисне, и то управо из разлога планирања педагошких мјера за унапређивање рада наставника, њиховог професионалног развоја, а самим тим и цјелокупног васпитно-образовног процеса и школског миљеа уопште.

Инструментариј за вредновање квалитета васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника

Приликом праћења, “снимања” и вредновања квалитета васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника неопходан је “писани траг” како би се вршиле детаљне анализе не само рада појединаца, него и цјелокупног школског састава наставника. У ову сврху, што је сасвим методолошки оправдано, користе се бројни инструменти за евалуацију. Ови инструменти се међусобно разликују, јер им је различита намјена у процесу вредновања. Могу се посматрати, односно регистровати различите димензије испољавања педагошког дјеловања наставника и њиховог професионалног развоја.

Када је у питању високо образовање Ричардсон истиче да је изводљиво конструисати упитнике са врло широким опсегом примјенљивости. Наглашава да су у примјени инструмената двије групе проблематичне: постдипломски истраживачи и студенти на даљину. Главна питања око примјене инструмената су: интерпретација повратних информација, институционалне структуре награђивања, објављивање повратних информација и осјећај власништва над повратним информацијама и наставника и ученика (Richardson, 2005). Прикупљање повратних информација од студената може се вршити различитим техникама и инструментима. Један необичан примјер инструмента за прикупљање повратних информација је и тзв. „Образац Н“. То је једноставан алат за оцјењивање који се може користити са појединцима или чешће са групама ученика. Састоји се од „Н“ облика нацртаног на папиру, са питањем које ће се поставити на врху, једна је страна резервисана за позитивне коментаре, једна је за негативне, а средња је намијењена побољшању. ‘Хоризонтална трака’ овог обрасца омогућава квантитативно рангирање (од 0 до 10) постављеног питања. Ова техника са овим обрасцем, у ствари, комбинује квалитативни и полуквантитативни приступ вредновању наставника (Nuxham et al., 2008).

За евалуацију организације наставних часова, за евалуацију осталих аспеката наставних часова, као и за праћење примјене иновација у наставном процесу Вилотијевић наводи сљедеће инструменте (Vilotijević, 1992):

- *FLAS* (Фландерсов систем категорија за анализу интеракције на часу);
- чек-листа за евалуацију наставниковог планирања васпитно-образовног рада;
- скала за евалуацију комуникације и интеракције на часу;
- скала за евалуацију самосталног рада ученика на часовима;
- скала за евалуацију часа на коме се примјењује програмирана настава (аутори: Милијевић – Вилотијевић);
- скала за евалуацију индивидуализоване и проблемске наставе;
- скала за евалуацију мисаоне активности ученика на часу;
- Џарвисов систем категорија посматрања (интеракција ученика и наставника);

- листа категорија за процјењивање наставних часова (Füglister и Messner);
- скала за евалуацију наставног часа;
- протокол за праћење артикулације наставног часа (аутор: Леона Урошевић);
- дидактичко-методички лист о праћењу организације и структуре наставног часа (аутор: Светозар Милијевић);
- чек-листа за евалуацију часова на којима се примјењују организационе и техничке иновације (аутори: Милијевић – Вилотијевић);
- евидентна листа за евалуацију часа на коме се примјењује проблемска настава (аутори: Милијевић – Вилотијевић);
- мрежаста евидентна листа за свакодневно праћење како и колико наставници примјењују иновације;
- евидентна листа за праћење примјене иновација календарског типа (аутори: Милијевић – Вилотијевић);
- евидентна листа кумулативног карактера примјене иновација на нивоу школе.

Вредновање квалитета педагошког дјеловања наставника може се посматрати кроз инвентарисање планирања, програмирања и припремања наставе као и путем праћења, “снимања” и вредновања рада наставника, те **процјењивања личности наставника**. У том погледу, Поткоњак и Трнавац (1998) говоре о следећим инструментима:

- ТОПИК – ТЕСТ – 1998 (тест опште педагошке информисаности и културе); топик – кључ;
- инвентарна листа питања за прегледање планова рада наставника и писаних припрема за час (урађено према сличним упутствима стручних служби које прате рад наставника у школама);
- упитник МОН (мишљења ученика о наставницима – стереотипи о наставницима);
- протокол за снимање, анализирање и процјењивање наставног часа;
- упитник о запажањима на наставном часу;

- скалер опште процјене педагошке адекватности наставниковог рада (према В. Јурићу);
- скалер за оцјењивање – ОН/ПН;
- упитник С. Н. (својства наставника);
- анкетни лист за наставнике (СО – МБ);
- анкетни лист за ученике (СО – МБ);
- скала процјењивања наставника – СПН;
- скала процјене личних карактеристика наставника
- уједначавање критерија оцјењивања (Бечки оглед);
- скалер за ученике основне школе – допунска и додатна настава (др Милутин Ђорђевић);
- скалер за праћење допунске и додатне наставе;
- упитник о раду и усавршавању учитеља и наставника;
- чек-листа за посматрање учениковог понашања на часу.

Анализирајући садржаје и техничка рјешења многобројних инструмената можемо закључити да се рад наставника може посматрати и вредновати са разних аспеката, било да се ради о наставном или ван-наставном контексту. Тако, једног наставника, или више наставника уопштено можемо процјењивати путем евидентираних интеракција на часу, евидентности планирања васпитно-образовног рада, комуникативности, иницираности самосталног рада ученика, апликативности наставних система, иницираности мисаоне активности ученика, адекватности артикулације наставног часа, организованости и структурираности часа, техничке иновативности, опште педагошке информисаности и културе наставника, процијењености личних карактеристика наставника, праћења професионалног развоја наставника, и слично. Намјену свих могућих инструмената за вредновање рада наставника треба искључиво преусмјеравати у виду “катализатора” њиховог професионалног развоја, а никако их често искориштавати за “скривену непедagoшку дескрипцију” када резултати вредновања постоје “само ради себе”, а не као повратна информација свим наставницима.

Проблем објективности вредновања

Вредновање педагошког дјеловања наставника веома је осјетљив процес, и то, управо из разлога што се вредновање мора вршити по принципу што веће објективности. Једно од битних обиљежја вредновања је повратно информисање. Сваки наставник који се вреднује треба да добије повратну информацију о квалитету свога рада. Та повратна информација би морала да буде веома брза, правовремена, чешће иницирана и да има оправдање кроз што већи број аргумената који стоје иза сваке повратне информације.

Популарни начини вредновања наставника препуни су нетачности и недоследности. Из тих разлога, а и због подизања нивоа објективности вредновања неопходно је „вредновати вредновање“ наставника. Тако се могу идентификовати бољи приступи вредновању наставника, као што су: детаљно писане повратне информације наставницима, више запажања у учионици током године од стране стручних евалуатора, пружање благовремене и смислене повратне информације наставнику, обезбјеђивање јасних стандарда, обезбјеђивање сталне повратне информације и могућности за ревизију рада, обезбјеђивање збирних података за важне интерпретације, евалуација заснована на стандардима, системи који подржавају експертизу о евалуацији и добро утемељене одлуке, обезбјеђивање обуке евалуатора, учесталије оцјењивање и повратно информисање, и слични приступи (Darling-Hammond et al., 2012).

Вриједност квалитета нечијег рада не процјењује се једнострано, једним методолошким приступом, једним критеријем и на основу субјективног мишљења појединаца. Да би се квалитетно, односно објективно вршило вредновање рада наставника мора се обратити пажња на неколико неизбјежних принципа приликом планирања, реализације и вредновања процеса вредновања:

- у евалуацији укључити родитеље (старатеље), ученике, директоре, школске
- педагоге, надзорнике, спољне институције, а и саме наставнике;
- комбиновати квалитативне и квантитативне показатеље процеса процјењивања и мјерења појава у наставном раду;

- кретати се од дисконтинуираног ка континуираном посматрању и мјерењу појава;
- вредновати све наставнике, а не само одређену групу наставника;
- вршити синтезу директних и индиректних показатеља процеса посматрања и мјерења појава;
- компаративно анализирати и усаглашавати поступке евалуације и самоевалуације наставника;
- примјењивати евалуациони инструментариј за мјерење не само једне појаве, него за већи број појава, односно категорија педагошког дјеловања наставника;
- често, и са већим бројем аргумената повратно информисати наставнике о резултатима вредновања њиховог рада;
- комбиновати колективно, групно и индивидуално повратно информисање наставника о резултатима вредновања њиховог рада;
- унапријед се усаглашавати са наставницима о најприхватљивијим (алтернативним) могућим варијантама вредновања педагошког дјеловања наставника, као и о могућим стимулативним мјерама за наставнике који квалитетно раде, и слично.

Сви претходно споменути предложени принципи за објективније вредновање значајан су искорак у регулисању могућих странпутица приликом вредновања рада наставника. Систематски организованим, испланираним, континуираним и мултиметодским приступом могуће је објективизирати процес вредновања, што је одличан предуслов одржавања позитивне педагошке климе у школи и стабилних и квалитетних међуљудских односа и интеракција.

Педагошке импликације и ефекти процеса вредновања

Већ је дуго времена познато, и у теорији, и у педагошкој пракси, да је васпитно-образовни рад наставника незамислив без вредновања. Зашто вредновати? Могу ли се васпитно-образовни интеракцијски односи између ученика, наставника и родитеља одвијати “сами од себе”, да све буде безгрешно, без икаквих проблема и без икакве контроле? Могу ли ти односи бити самоодрживи и самоусавршавајући? Наиме, да би правилно и квалитетно код других изграђивали позитивне и високе вриједности морамо и сами имати позитивне и високе вриједности које ће нас одликовати као успјешне педагоге.

Смит је описао модел о начинима на које би наставницима на универзитетима могло бити омогућено и да буду мотивисани да се дубоко укључе у активности евалуације и унапређења наставе. Осигурање квалитета наставе и учења захтијева не само прикупљање података, већ и систем који обезбјеђује интерпретацију и одговор на те податке. За универзитетске менаџере фокус је на перформансама агрегатне јединице, било да је то цијела институција, факултет, студијски програм или друга мања јединица. Сами извјештаји о резултатима, како Смит истиче, дају мало савјета особљу шта да раде у вези с њима и шта кажу о својој наставној пракси. Дати савјети су обично кратки, писани описи ефикасне праксе у оквиру мјерене димензије, и могу бити допуњени референцама за даље читање (Smith, 2008).

У организацији васпитно-образовног рада школе вредновање не треба посматрати као завршну етапу свих активности у току једне школске године, већ вредновање треба да буде континуирани и саставни дио свих активности. Вредновање не треба посматрати као етапу, већ као процес. У том процесу веома важан детаљ представља вредновање педагошког дјеловања наставника. Наставнички позив захтијева стално стручно и педагошко усавршавање. У једној школи нису сви наставници исти. Они се међусобно разликују, те их ученици различито доживљавају. Постоје успјешни, мање успјешни, па чак и неуспјешни наставници. Велики је хендикеп за школу, а посебно за ученике постојање неадекватног и неадаптибилног педагошког дјеловања наставника. Могу и ученици утицати на побољшање педагошког дјеловања наставника, и то вредновањем наставника, уз услов

да се свим наставницима правовремено обезбјеђује транспарентна повратна информација о ефектима ученичког вредновања педагошког дјеловања наставника.

Један од круцијалних задатака сваке школе је стварање што повољнијих услова за рад. Поред техничко-технолошког унапређивања рада школа, константно је присутна тенденција унапређивања међуљудских односа и педагошки професионалног опхођења у школи. Наставници морају бити велики педагози. Императив “великог педагога” је управо и разлог да вршимо вредновање наставника. Резултати вредновања представљају основу за предузимање корективних и стимулативних педагошких “мјера”, и то све у сврху унапређивања васпитно-образовног процеса.

Идеал сваке школе је да од успјешних ствара још успјешније раднике, а исто тако и да оне мање успјешне или неуспјешне наставнике усмјерава ка квалитетним и успјешним правцима. Није срамота бити неуспјешан наставник, већа је срамота бити несвјестан чињенице да сте стварно неуспјешан. Дакле, вредновањем наставника, стварамо могућност да повратно информишемо наставнике о квалитету њиховог педагошког рада, што је предуслов за унапређивање васпитно-образовног рада и изграђивање позитивне педагошке климе у школи. Од високих педагошких вриједности наставника можемо очекивати позитивне вриједности и висока васпитно-образовна постигнућа ученика.

Значај повратне информације у евалуацији

Сви интеракцијски и комуникациони процеси садрже у себи одређен квантитет, а исто тако и квалитет повратних информација које се међусобно могу разликовати по обиму, структури и функционалности. Схватања о значајности повратне информације имају дуг развојни пут са различитим усмјеравајућим оријентацијама и апликативним конотацијама. Развојни пут разраде структуре и функције повратне информације кретао се кроз психолошку, педагошку и кибернетичку теорију и праксу (Пресијево поткрепљење засновано на Торндајковом закону ефекта; Скинерово линеарно програмирање процеса учења;

Краудерово разгранато програмирање процеса учења; адаптивно програмирање – диференцирање не само програма већ и ученика путем повратне информације; представници педагошке кибернетике – кибернетичка функција повратне информације; проналажење извјесних аналогича између психопедагошких и кибернетичких теорија – покушаји совјетских педагога; настојања алгоритамског и хеуристичког програмирања да повратна информација преузме функцију универзалне регулације поступка у одређеном систему информација или функцију универзалности индивидуалних путева). Поред психолошких, педагошких и кибернетичких схватања о значају повратне информације, исто тако, незаобилазна су и схватања значајности повратне информације у *педагошкој евалуацији*, односно у свим могућим поступцима вредновања. Повратна информација о вриједности квалитета педагошког дјеловања наставника је саставни дио процеса вредновања. Њену значајност наглашавамо кроз сљедећа проблемска питања:

- функције повратне информације,
- врсте повратних информација у контексту вредновања квалитета васпитно-образовног рада наставника,
- кибернетички значај повратног информисања,
- ефекти повратног информисања.

Вредновање квалитета педагошког дјеловања наставника је незамисливо без повратног информисања које управо и даје смисао и сврху процесу вредновања.

Функције повратне информације

Према математичким схватањима функција се посматра као повезаност између двије величине, односно шта ће бити са величином Y ако се претходно величина X процесуира по неком дефинисаном обрасцу (нпр. $Y = X + a$, гдје $X + a$ представља неки дефинисани образац). Функционалност се у математици најчешће приказује нумерички и графички. Слично схватање је и у педагошкој евалуацији. Ако тренутно стање, нпр. педагошког дјеловања наставника процесуира-

мо дефинисаним обрасцем – повратном информацијом о квалитету рада наставника, добијамо излазну величину (након неког извјесног времена дјеловања повратне информације) у виду истог или другачијег стања педагошког дјеловања наставника.

Кибернетичка схватања о функционалности повратне информације углавном се крећу око сличних закључака. “То функционисање је тројако: управљање, регулација и контрола” (Knežević, 1973: 53). Управљање, регулација и контрола нису само кибернетички феномени, него исти налазе своју сврху и у педагошком вредновању. У савременој пракси вредновања квалитета рада наставника није довољно расвјетљаван значај повратног информисања наставника у основним школама. Тачније, није указивано на могућности аутокорекције квалитета педагошког дјеловања наставника основних школа под утицајем повратног информисања о резултатима вредновања квалитета њиховог рада. Повратне информације које су брзе, континуиране, дате од више особа различитих преокупација, експлицитне и транспарентне у приступима вредновању процеса и исходишних резултата педагошког дјеловања наставника представљају одличну покретачку снагу усавршавања теорије и праксе педагошке евалуације. Ефикасно ће бити оно повратно информисање које код великог броја наставника изгради потребу о самоиницирању комплексног вредновања самог себе, који ће бити спремни сами себе усавршавати, а не да их други на то приморавају (Јоргић, 2005а). За постојање ефикасног система рада наставника веома битно је и да постоје дефинисани стандарди њиховог рада. Једна од карактеристика коректног система вредновања перформанси наставника је и **учесталост** и редовност повратних информација наставницима о томе да ли и како се њихови наступи сусрећу, премашују или не испуњавају стандарде (Weisberg et al., 2009).

Повратна информација у контексту вредновања квалитета васпитно-образовног рада наставника своју функционалност оправдава, не само у наставном процесу, него и ван њега. Можемо се сложити са чињеницом да су *основне функције* повратне информације у поступцима вредновања наставника следеће:

- повратно информативна и самоинформативна,
- контролна и самоконтролна,
- управљачка и самоуправљачка,

- мотивациона,
- корекциона и аутокорекциона.

Све наведене функције повратне информације у поступцима вредновања наставника треба двојако посматрати. Као прво, информисање, контрола, управљање и корекција су аспекти који су од значаја за систем који управља радом наставника (управа школе), а, као друго, самоинформисање, самоконтрола, самоуправљање, мотивисање и аутокорекција су аспекти који су усмјерени од самог наставника или система којим се управља (или који сам са собом управља), и ови аспекти управо треба да постану приоритетне функције повратне информације. На основу самоиницирања повратне информације, наставник у будућности треба сам себе да надограђује, а не да га други на то приморавају.

Врсте повратних информација у контексту вредновања квалитета васпитно-образовног рада наставника

Колико ће се успјешно један наставник информисати, контролисати, њиме управљати, мотивисати и у крајњем случају кориговати његов рад, у великој мјери зависи и од врсте повратне информације. Постоје различити критерији разврставања повратних информација.

Ослањајући се на општа кибернетичка, начела и на принципијелно одређивање могућности коришћења повратне информације у настави, може се закључити да повратну информацију карактерише:

- а) степен усвојености повратне информације [...],*
- б) сложеност повратне информације,*
- в) временска димензионалност,*
- г) однос према систему којим се управља,*
- д) степен фиксираности повратне информације. (Кнежевић, 1973: 60)*

Ови наведени критерији разврставања повратних информација, ипак, односе се на ученике као систем којим се управља приликом процеса наставног учења. Према степену усвојености повратна информација може бити спољашња и унутрашња; по сложености може бити проста и сложена, односно линеарна и разграната; према временској димензионалности може бити без закашњења и са закашњењем; према критерију односа према систему повратна информација може бити позитивна или негативна; степен фиксираности повратне информације разврстава исту на основну и помоћну (Кнежевић, 1973). Слично разврставање повратних информација је и у контексту вредновања наставника.

Кандидати за наставнике могу бити и повратно информисани од стране тзв. супервизора, и то путем слушања аудио записа њихових предавања. Такође, поред ове врсте повратне информације постојале су раније и студије о ефектима видео-повратних информација (Morse, 1970). Интервенције од стране консултаната могу такође бити корисне наставницима. Свакодневно добијање повратних информација од стране консултаната, али и у одсуству консултаната писменим путем (DiGennaro et al., 2005) побољшава перформансе наставника и изазива промјене које могу дуже трајати (Witt et al., 1997), али побољшава и перформансе ученика (Noell et al., 1997). Када говоримо о временској димензији повратне информације могу бити на нивоу сваког часа, дана, седмице (Mortenson and Witt, 1998), мјесеца, полугодишта и школске године. Повратне информације добијене од консултаната током краћих дневних састанака са наставницима могу бити веома корисне. Посебну важност има праћење примјене третмана након консултација (Noell et al., 2000). Систематска претрага емпиријске литературе показала је да су карактеристике повратних информација које су проучаване спадале у сљедеће категорије: (а) природа повратне информације, (б) временске димензије повратне информације, и (в) ко даје повратне информације. Обећавајуће праксе за повратне информације наставницима укључују повратне информације које су биле специфичне, позитивне и/или **корективне** (Scheeler et al., 2004). У литератури се истиче да повратне информације о учинку обухватају неколико компоненти укључујући: (а) преглед података, (б) похвале за исправну имплементацију, (в) **корективне повратне информације**, и (г) адресирање питања или коментара (Coddington et al., 2005). У вредновању наставника могу се користити и вербалне и графичке

повратне информације о њиховим перформансама. Оне се могу користити одвојено, али и у комбинацији (Hagermoser Sanetti et al., 2007). У поступцима вредновања рада наставника можемо говорити о сљедећим *критеријима* разврставања повратних информација:

- усвојеност повратне информације од стране наставника,
- сложеност повратне информације,
- временска димензионираност,
- посредност-непосредност,
- персонална реализованост вредновања за повратну информацију,
- исходишни однос према квалитету рада наставника.

Према *усвојености* повратне информације од стране наставника она се креће од спољашње ка унутрашњој. Спољашња повратна информација прелази у унутрашњу када је наставник свјестан значења информације и кад предузима одређене активности које су у вези са спољашњом повратном информацијом. Повратне информације према *сложености* могу бити просте (нпр. да – не, успјешно – неуспјешно, тачно – нетачно, оцјене 5-4-3-2-1, и слично) и сложене (са много додатних објашњења), линеарне и разгранате, имплицитне или експлицитне. Приликом повратног информисања треба тежити да повратна информација буде што мање сложена, али ипак што више експлицитна. Треба се кретати од квантитативних (нумеричких) ка квалитативним (текстуално-декларативним и експликативним) повратним информацијама. *Вријеме* је такође битна димензија повратног информисања. Тада можемо говорити о *учесталости* повратних информација (Scheeler et al., 2004), односно о континуираним и дисконтинуираним повратним информацијама. Приликом повратног информисања треба тежити да повратна информација не касни, и да се тзв. “мртво вријеме” сведе на минимум. Према критерију *посредности*, односно *непосредности* (Scheeler and Lee, 2002) повратне информације дијелимо на директне (оне које наставници свјесно и интенционално добијају) и на индиректне (оне које несвјесно добијају, нпр. резултати ученичких образовних постигнућа, квалитет ликовних радова ученика, резултати са такмичења ученика, степен сарадње родитеља/старатеља са одјељењским старјешиним, уопштено – ни на кога усмјерено оглашавање података на огласној плочи у зборници или на наставничком вијећу и сл.). Наставнике могу вредновати *различити актери* у вас-

питно-образовном процесу, тако да се и повратна информација у поступцима вредновања иницира од различитих особа (Scheeler et al., 2004). Тада разликујемо повратне информације које су резултат вредновања од стране ученика, других наставника, родитеља/старатеља, школских педагога, директора, надзорника и сл. Резултати вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника могу бити различити. Повратна информација, с обзиром на *исходишни однос према квалитету рада наставника* може бити позитивна или негативна. Позитивна, у сваком случају, дјелује подстицајно, док негативна за собом повлачи низ **корективних** (Scheeler et al., 2004), односно ауто-корективних педагошких “мјера”.

Генерализујући разноврсност повратних информација по различитим карактеристикама можемо закључити да свака повратна информација има своје предности, али и недостатке. Основна је тежња да повратна информација буде што више интериоризована од стране наставника (од спољашње ка унутрашњој), проста, али и експлицитна, континуирана, што више директна, вредновањем мултиперсонално иницирана, са тенденцијом да се креће (уз претходна кориговања наставника као система) ка позитивном исходишном односу према квалитету васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника.

Кибернетички значај повратног информисања

Постоје различита схватања о односу кибернетике и педагогије. “Та различитост схватања испољава се и у коришћењу већег броја термина: кибернетичка педагогија, педагошка кибернетика, кибернетички аспекти наставе, кибернетички приступ настави, алгоритмизација наставе и др.” (Бранковић, 1999: 188). Кибернетички аспекти имају своју аналогију и у педагошкој евалуацији, односно у поступцима вредновања квалитета васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника. Постоји изузетно велики број дефиниција кибернетике. Велики број дефиниција детерминише кибернетику као науку “која се бави проучавањем заједничких принципа и законитости управљања, преношења и обраде информација у техничким, биолошким и економским системима” (*Педагошки лексикон*, 1996: 228). Дакле, ако говоримо о примјени кибернетике у поступцима вредновања

рада наставника, тада узимамо у обзир управљање, преношење и обраду информација у систему какав је, у овом случају, наставник. Досадашња кибернетичка педагогија је углавном била оријентисана на ученика као систем којим се управља да би се на што једноставнији и економичнији начин моделовао процес наставног учења. Међутим, могуће је, што данашња савремена васпитно-образовна пракса и доказује, да је и наставник, такође, систем којим се управља. У про-свјетној хијерархији постоји и систем који је изнад наставника, односно систем који управља наставницима.

Технологија може бити од користи за испоруку **непосредних** корективних повратних информација у стручном усавршавању наставника. Тако се нпр. испоруком путем бежичног *FM* система за слушање може одређивати ефекат непосредних корективних повратних информација (Scheeler and Lee, 2002). Приликом стручног усавршавања наставника непосредно повратно информисање може се обављати и путем веб-камера и технологије „буба“ у ушима. Ово укључује надзор над више наставника у већим школама, распоређеним у широком географском подручју, те непосредно информисање наставника на удаљеним локацијама (Scheeler et al., 2012).

Повратна информација у поступцима вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника и њиховог професионалног развоја представља кључну комуникациону везу између излазних величина (резултата вредновања рада наставника) и цјелокупног моделовања наставног рада (од улазних величина, па током цијелог процеса наставног рада). Путем повратне информације може се управљати системом какав је и сам наставник. Основна тенденција је да систем “не искаче” из општеприхваћене педагошке равнотеже. Поставља се питање, може ли систем сам да управља собом путем повратног информисања, или да врши одређене аутокорекције услед нарушавања системске равнотеже. О овом питању ће бити више ријечи у емпиријском дијелу ове књиге. У сваком случају, неизоставна је констатација да се може моделовати процес наставног рада путем повратног информисања. Повратна информација служи као индикатор за управљање (па чак и самоуправљање), корекцију (аутокорекцију) и контролу (самоконтролу) система – наставника да би исти континуирано унапређивао квалитет свог педагошког дјеловања и своје професионалне компетенције до тог нивоа да на крају сам иницира вредновање свога рада, а не да то други раде умјесто њега. Код на-

ставника треба изградити свијест о потреби самоиницирања вредновања процеса и исходишних резултата свог властитог рада у настави, ваннаставним и ваншколским активностима.

Ефекти повратног информисања

Повратну информацију не треба круто схватити само као информацију која се “враћа” искључиво “само наставнику”. Она треба да се “одбија” и “шири” даље од наставника, односно према ученицима, родитељима/старатељима, управи школе, осталим наставницима, надзорницима, па чак и ван школских зидина. Сви васпитни утицаји у школи не смију се задржавати и “херметички затварати” само у школским учионицама. Повратна информација треба да је транспарентна и свима доступна. О квалитету рада наставника треба да се “нашироко” упознајемо. Чињеница о постојању мање успјешних, успјешних и високо успјешних наставника не смије бити табу тема. Вредновање рада наставника је само једна од могућности изграђивања могућности дјелотворније методичке професионализације у школском васпитно-образовном раду. Искориштавањем свих предности повратног информисања у поступцима вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника могуће је педагошку евалуацију усмјеравати ка изграђивању “отвореног друштва наставника”. Свијест о оправданости поступака вредновања, а посебно значаја повратног информисања треба да је дубоко разјашњена код сваког наставника. Свака повратна информација, било да је позитивног или негативног поларитета, прије свега је информација, а иза тога, она је управљач педагошког дјеловања; она утиче на евентуалне корекције (аутокорекције); регулише и наставни и ваннаставни рад; врши контролу (утиче на самоконтролу); када је позитивна освјежава пријатним емоцијама и покреће на још продуктивнији рад; када је негативна она покреће бројна питања узрока негативности и тражења рационалних рјешења за елиминисање тих узрока.

Повратне информације достављене наставницима могу бити позитивне, али и негативне. Врсте и учесталост повратних информација имају различите ефекте на задовољства наставника њима (Wise et al., 1985). Доказано је да је савјетовање наставника са повратним

информацијама о њиховом учинку ефикасније од традиционалног савјетовања у одсуству повратних информација (Jones et al., 1997). Директна обука и интегритет третмана одражава се на резултате третмана у школским консултацијама. Из ранијих истраживања аутори (Martens et al., 1997; према Sterling-Turner et al., 2002) указали су да је употреба повратних информација била ефикасна за повећање вербалне похвале наставника. Постављање циљева и давање повратних информација ученицима постиже жељене промјене у понашању ученика током (Martens et al., 1997) и након консултација (Noell et al., 2005). Од врсте тренинга наставника може да зависи и интегритет претходног третмана. Тренинг са повратним информацијама је ефикаснији од нпр. тренинга поучавања и моделовања тренинга (Sterling-Turner et al., 2001). Наставници различито реагују на повратне информације. Развијена је типологија одговора предавача (Arthur, 2009), повезана са концептима перформативности и професионализма, а састоји се од четири могуће реакције: срамота, кривица, прикривање и преиспитивање (негативна као нешто позитивно).

У блиској будућности, повратно информисање ће заузимати сигурно значајно мјесто у педагошкој евалуацији. Све повратне информације које су брзе, континуиране, дате од више особа различитих преокупација, експлицитне и транспарентне у поступцима вредновања процеса и исходишних резултата педагошког дјеловања наставника, представљају одличну покретачку снагу усавршавања теорије и праксе педагошке евалуације. Ефикасно ће бити оно повратно информисање које код великог броја наставника изгради потребу о самоиницирању комплексног вредновања самог себе, који ће бити спремни сами себе усавршавати, а не да их други на то приморавају.

II (АУТО)КОРЕКЦИЈА

Наставник је личност која прије свега треба да буде успјешан педагог, па тек онда успјешан наставник. Васпитни утицај на ученике и остале актере у васпитном процесу подразумијева широке и свестрано развијене, одрживе и савременим захтјевима прилагодљиве педагошке компетенције сваког наставника. Образовање ученика и изграђивање позитивних особина личности ученика у великој мјери може да зависи и од концепта педагошког дјеловања наставника. Свако одступање од општеприхваћених педагошких стандарда васпитног дјеловања на ученике повлачи за собом и одређена одступања од таксономијски разрађених циљева и задатака наставног плана и програма, што се одражава и на психофизички развој ученика. Због могућих одступања у педагошком дјеловању наставника предузимају се различите корективне (чак и аутокорективне) педагошке мјере у сврху елиминисања тих одступања. (Ауто)корективност педагошког дјеловања наставника подразумијева разматрање и прецизније анализирање сљедећих аспеката битних за ово проблемско подручје, и то:

- појмовна одређења,
- проблем комплементарности аутокорекције и корекције васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника,
- професионални развој наставника,
- ваншколски утицаји на професионални развој наставника,
- репрезентативне категорије васпитно-образовног рада наставника,
- педагошко-андрагошке импликације (ауто)корекције васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника.

Колико год да је успјешно педагошко дјеловање наставника (ауто)корективним приступом исто се може подићи на још виши ниво. (Ауто)корекцију педагошког дјеловања наставника треба схватити као сасвим нормалну појаву у низу педагошких мјера унапређивања васпитно-образовног процеса.

Појмовна одређења

За експлицитније разумијевање феномена (ауто)корективности педагошког дјеловања наставника неопходно је прецизније дефинисати појмове *корекција*, *аутокорекција* и *педагошко дјеловање наставника*.

Корекција, односно корективност подразумева континуирани низ стимулативних педагошких мјера предузетих у сврху регулисања васпитних утицаја наставника. Ове педагошке мјере најчешће “наступају” када педагошко дјеловање наставника скреће са “трачница” општеприхваћених имплицитних педагошких стандарда. Корекција је иницирана и спроводи се од стране школских педагога, директора и педагошких надзорника. Дакле, она представља утицаје на наставнике од стране особа које нису директно у настави.

Аутокорекција, за разлику од корекције педагошког дјеловања наставника, представља пожељнији и прихватљивији континуирани низ самостимулативних педагошких мјера регулисања васпитних утицаја наставника. Треба нагласити да континуираност ових мјера представља, у ствари, перманентност професионалног и личног усавршавања наставника. Свијест о изходним резултатима вредновања квалитета педагошког дјеловања представља за наставника полазну основу “да ли хоће или неће” бити аутокорективности. Овај феномен не вриједи за све наставнике, јер по својој природи „додирује“ личну диференцираност етичког увјерења и дјеловања наставника. Дакле, постоје наставници који желе да мијењају свој рад и, исто тако, они који то не желе, јер су константно задовољни истим. Можемо рећи да је аутокорекција интер и интра персонално диференциран континуиран низ педагошких мјера предузетих у сврху саморегулисања васпитних утицаја наставника. Њу иницира наставник *од себе према себи самом*.

Како је педагогија наука о васпитању, из тог контекста иманентно је и својство да је свако педагошко дјеловање, у ствари, васпитно дјеловање. Да бисмо васпитали друге (ученике) морамо узорно изгледати и примјерено васпитно дјеловати. Педагошко дјеловање наставника представља свеукупност наставниковог изгледа, понашања и васпитног поступања према ученицима у сврху рационалног обра-

зовања и развијања позитивних особина личности ученика. Збирним прегледом свих наведених појмовних разграничења можемо закључити да је (ауто)корекција педагошког дјеловања наставника интер и интра персонално диференциран континуиран низ педагошких мјера предузетих у сврху регулисања и унапређивања свеукупности наставниковог понашања и васпитног поступања према ученицима да би се ученици рационално образовали и васпитали.

Проблем комплементарности аутокорекције и корекције васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника

Повратна информација о резултатима вредновања рада наставника може да има различита обиљежја која су за неке наставнике прихватљива, за неке не, док се одређен број њих, вјероватно, односи према повратној информацији потпуно индолентно. Да би се унапређивало педагошко дјеловање наставника неопходно је међусобно ускладити поступке корекције и аутокорекције.

Једна од истакнутих категорија педагошког дјеловања коју настојимо усавршавати код наставника свакако је наставнометодичка креативност. Корекција, односно аутокорекција ове креативности могућа је под утицајем ученичког вредновања и повратног информисања, без обзира колико наставници били креативни или не (Јоргић, 2005г). Сличне могућности су и код корекције и аутокорекције наставног стила вођења (Јоргић, 2008). Неки наставници ће се вјероватно преиспитивати и дјеловати сами на себе у погледу развоја своје креативности, док ће за друге наставнике вјероватно требати више спољног стимуланса у том развоју. Вјероватно је да у школској пракси постоје наставници који уопште не реагују на повратне информације. Исто тако, вјероватно је да неки ријетко или сасвим мало реагују, док поједини доста често и интензивно реагују на повратне информације. Дакле, можемо претпоставити да постоје наставници који, у мањој или већој мјери, желе и покушавају да коригују свој рад, док исто тако постоје наставници који никако не реагују, односно не коригују свој рад. Наведене групе наставника су полазна основа за рјешавање

проблема комплементарности аутокорекције и корекције педагошког дјеловања наставника. Ове двије мјере регулисања васпитних утицаја наставника треба да су континуирано усклађене, односно да су повезане и да једна другу надопуњују. Другим ријечима, потребно је доzirати аутокорекцију и корекцију рада наставника. На оне наставнике који су “тешки за сарадњу” треба више и стрпљивије корективно дјеловати. За наставнике који су примијећени да желе сами себе да усавршавају није потребно интензивирати корективни рад, они ће вјероватно вршити корекцију свога рада сами од себе.

Не треба заборавити да се, и аутокорекција, и корекција, индивидуализовано дозирају. Сваки наставник је “посебна прича”, па на неке треба мање, а на неке више утицати да се (у евентуалним ситуацијама одступања од педагошки прихватљивог дјеловања) коригује њихов рад. Основни задатак школских педагога је да у школској пракси идентификују наставнике који су склони да сами унапређују свој рад, као и оне са којима треба много и стрпљиво да се ради да би се унаприједио њихов рад.

Професионални развој наставника

Познато је да је посао школског педагога сложен и врло одговоран. Школски педагози, иначе, представљају “спону” између ученика, родитеља/старатеља, наставника, стручних органа, управе школе, ваншколских институција и слично. Посматрано из угла „издвајања“ свог радног времена они веома много времена посвећују управо и професионалном развоју наставника. То чине и на експлицитне, али и имплицитне начине.

Анализом различитих пракси професионалног развоја наставника у другој половини прошлог вијека идентификовано је пет модела професионалног развоја. То су: 1) индивидуално усавршавање кадра, 2) посматрање, 3) укљученост у процес развоја/унапређивања, 4) обука и 5) истрага/испитивање (Sparks and Loucks-Horsley, 1989). Спаркс и Лоукс-Хорсли такође закључују да многи наставници у свом професионалном развоју добијају мало или немају повратне информације о свом учинку у учионици. Професионални развој наставника

има значајну улогу и у клими образовних реформи. У поређењу са сложеношћу и двосмисленошћу најамбициознијих реформи, професионални развој је пречесто био суштински слаб и политички маргиналан. Професионални развој мора бити конструисан на начин који продубљује дискусију, отвара расправе и обогаћује низ могућности за дјеловање (Little, 1993).

Аутокорекција и корекција педагошког дјеловања наставника треба да нађу своје мјесто у инструктивно-педагошком раду са наставницима. “Педагошко-инструктивни рад је, у ствари, помагање и инструкција у рјешавању различитих тешкоћа и проблема у васпитно-образовном раду и заједничко изналажење рјешења за унапређивање тог процеса” (Трнавац, 1996: 107). Као што видимо, акценат се даје кооперативности, односно заједничком рјешавању могућих проблема од стране школског педагога и наставника. Путем инструктивно-педагошког рада са наставницима уједно се врши и унапређивање васпитно-образовног рада, како наставника, тако имплиците и школских педагога. Једни на друге, обострано, инвентивно и иновативно дјелују.

Функцију унапређивања васпитно-образовног рада школског педагога подијелићемо на два нивоа: а) **корективно унапређивање**, када је васпитно-образовни рад испод оптималног, могућег и очекиваног нивоа, и б) **иновативно унапређивање**, када је васпитно-образовни рад задовољавајући и на нивоу очекиваног, али је неопходно даље усавршавање јер је оно као континуална карактеристика у самој природи тога рада и рада наставника. (Трнавац, 1996: 107)

Студије базиране на истраживањима су именовале шест фактора као велики потенцијал за резултате успјеха у дизајнирању професионалног развоја наставника који функционише. То су: форма, трајање, учествовање, фокус на садржај, активно учење и кохерентност (Birman et al., 2000). Програми професионалног развоја наставника се према њиховим структуралним карактеристикама разликују од случаја до случаја. Према групи аутора (Garet et al., 2001), структуралне карактеристике програма професионалног развоја наставника које значајно утичу на учење наставника су: (а) облик активности (нпр. радионица насупрот студијској групи); (б) колективно учешће наставника из исте школе, разреда или предмета; и (в) трајање активности. Џојс и

Шауерс сматрају да су кључни елементи успјешног професионалног развоја наставника заједничко планирање и развој ресурса заједно са међусобним посматрањем и учењем једних од других (Joyce & Showers, 2002). Резултати трогодишње лонгитудиналне студије показују да је професионални развој ефикаснији када наставници учествују са другима из своје школе (Desimone et al., 2002). Дизајнирање моћног професионалног развоја за наставнике помаже побољшању учења и наставника и ученика. До значајних ефеката долази се када се професионалном учењу даје довољно времена у току радног дана и када се професионални развој одвија кроз процесе као што су радионице, вођене међусобним посматрањем наставника сличне старости (peer) уз помоћ повратних информација (Sparks, 2002). Гаскеј истиче да су специфичне процедуре за пружање повратних информација о резултатима рада наставника од суштинског значаја за успјех било којег напора у професионалном развоју (Guskey, 2002a). Он исто тако закључује да се међу карактеристикама професионалног развоја наставника најчешће наводе побољшање наставних садржаја и педагошких знања. С друге стране, пружање довољног времена и других ресурса истиче као битним за ефикасан професионални развој (Guskey, 2003). На ефикасност рада наставника утичу одређени фактори специфични у самом програму професионалног развоја. Према резултатима истраживачке студије (Ingvarson et al., 2005) међу тим факторима издвајају се контекстуални фактори (нпр. школска подршка), структуралне карактеристике програма (нпр. дужина) и карактеристике процеса (нпр. садржај, повратне информације, праћење, и сл.). Утврђено је да су укључивање наставника у планирању имплементације и пружање техничке подршке од значаја за промовисање имплементације програма професионалног развоја наставника (Penuel et al., 2007). „За ефикасан професионални развој потребно је доста времена, а то вријеме мора бити добро организовано, пажљиво структурисано, намјерно усмјерено и усмјерено на садржај или педагогију или обоје“ (Guskey and Yoon, 2009: 499). Примјери најбољих пракси су добродошли и у случају професионалног развоја. Професионални развој наставника је кључ за реформе у настави и учењу, чинећи кључним да користимо најбољу праксу за мјерење њених ефеката (Desimone, 2009).

Инструктивно-педагошки рад са наставницима може бити, и превентиван (да би се унапријед спријечила могућност непедагошког дјеловања наставника), и интервентан (када је већ идентификовано

непедагошко дјеловање). Дакле, било да је ријеч о одступању и/или уравнотежености педагошког дјеловања наставника у односу на оптимални, могући и очекивани ниво дјеловања неизоставна је помоћ школског педагога наставницима у заједничком рјешавању могућих проблема припремања – планирања, реализације и вредновања васпитно-образовних активности. Може се закључити да инструктивно-педагошки рад са наставницима представља, у ствари, интерну и индиректну димензију професионалног развоја наставника.

Ваншколски утицаји на професионални развој наставника

Интерно стручно усавршавање, односно оно које се врши у школи, углавном се реализује дјеловањем појединих стручних тијела као што су, на примјер: наставничко вијеће, одјељењско вијеће, разредно вијеће, стручни активи наставника, као и још увијек укоријењеним “ресавским моделом” писања стручних тема једном у току школске године. Интерно или унутрашње усавршавање је дио подручја инструктивно-педагошког рада школског педагога са наставницима, односно дио професионалног развоја наставника. Поред интерних, постоје и екстерни (ваншколски) утицаји на стручно усавршавање наставника. Ваншколски утицаји, а између осталог и екстерно вредновање и повратно информисање још су једна од могућности, како за стручно усавршавање, тако и за (ауто)корекцију педагошког дјеловања наставника. Ово усавршавање се реализује на различитим стручним скуповима, и то: стручним активима, савјетовањима, округлим столовима, семинарима, предавањима, течајевима, консултацијама, као и на студијским путовањима.

У погледу ваншколских утицаја на професионални развој, Фулан наглашава да школе требају бити тзв. „професионалне заједнице за учење“. Подстицање културе сарадње, међушколског учења, или оно што се назива латерална изградња капацитета, кључно је за професионални развој наставника. Латералну изградњу капацитета сматра битном стратегијом за подстицање професионалне заједнице за учење на ширем плану. За трансформацију система неопходно је и

интра и интер школско учење (Fullan, 2001). Стручно усавршавање, било да је интерно и/или екстерно

подразумијева перманентно образовање наставника. Оно се спроводи због немогућности да се у току школовања стекну потпуна знања довољна за радни вијек и за све послове и радне задатке који им се могу повјерити. Промјене у научним достигнућима захтијевају стално увођење новина у све програме школовања. Посебно је значајно да наставници стичу нова знања из методике због тога што је то услов унапређења васпитно-образовног рада и повећања његове ефикасности. (Дмитровић, 2004: 207–208)

Ниједно тренутно стечено знање и способности нису вјечне људске категорије. Морају се стално надограђивати. “Стално стручно усавршавање је неминовност. Подизање квалитета наставе, њене рационализације, осавремењавања, интензификације и ефикасности нема без сталног стручног усавршавања. Оно мора добити обиљежја личне културе сваког појединца” (Милијевић, 2002: 201). Предузимање корективних и иновативних педагошких мјера је могуће и путем ваншколског стручног усавршавања. Организатори и координатори ваншколског стручног усавршавања су: Министарство просвјете и културе, Министарство науке и технологије, Републички педагошки завод, наставнички факултети, институти, владине и невладине организације, приватне образовне агенције, телевизија, радио и штампани образовни програми, као и међународне агенције и асоцијације. Сви наведени организатори и координатори својим јавним вредновањем наставничког рада могу послужити и као модел повратног информисања како би се вршио утицај на (ауто)корективност педагошког дјеловања наставника.

Ваншколски утицаји представљају надоградњу школским утицајима на професионални развој наставника и заједно чине један систем усавршавања. Дакле, ваншколско или екстерно стручно усавршавање наставника треба посматрати као још једно превентивно рјешење да “не дође” до негативног, активно традиционалног и конзервативно заступљеног непедогошког дјеловања наставника.

Репрезентативне категорије васпитно-образовног рада наставника

Претходно је наглашено да педагошко дјеловање наставника чини свеукупност наставниковог изгледа, понашања и васпитног поступања према ученицима у сврху рационалног образовања и развијања позитивних особина личности ученика. Најбитнији моменат у педагошком дјеловању наставника, свакако представља васпитно поступање према ученицима. Разлоге за то налазимо првенствено због чињенице што је настава најдоминантнији дио свих васпитно-образовних активности у школи. Она заузима најдоминантније мјесто, па је и васпитно поступање најдоминантније у процесу наставе.

Педагошко дјеловање наставника представља *систем* великог броја категорија које имплицирају аспекте изгледа, понашања и васпитног поступања према ученицима. Ипак, постоје одређене *глобалне категорије* које су у фокусу теорије и праксе дидактичких и методичких проучавања и емпиријских истраживања. Те глобалне категорије могу се сматрати репрезентативним категоријама педагошког дјеловања наставника, а то су:

- мотивисање ученика,
- креативност у настави,
- стил вођења,
- наставна комуникација,
- објективност испитивања и оцјењивања ученика.

Све ове наведене категорије су међусобно условљене и повезане. Велика је вјероватноћа да једна на другу утичу, како по смјеру, тако и по интензитету. Међутим, не треба заборавити и остале категорије педагошког дјеловања наставника, јер и оне представљају одређен допринос рационалнијем образовању и развијању позитивних особина личности ученика.

Мотивисање ученика

Постоје различита изворишта покретања, одржавања и понављања одређених активности ученика. Ученици се различито активирају у раду, учењу, хобију, игри и слично. Извори мотивације долазе из различитих праваца.

Последњих година велики број аутора, такође, заступа становиште да постоје вишеструки извори наше мотивације. Они се налазе у биолошким потребама организма, у когнитивним процесима, потребама за растом и развојем, такође у потреби за компетенцијом, те, на крају, и у стеченим потребама за акцијом. Оно што обједињује различите изворе мотивисаног понашања и што најзад даје смисао и трајање аутономним мотивима јесте усмјереност на будућност. (Савић, 2000: 22)

Сваки ученик својим краткорочним и дугорочним, како имплицитним тако и експлицитним циљевима, на неки начин, пројектује своју ближу и даљу будућност. Познавање многобројних изворишта мотивације ученика велики је предуслов покретања активности ученика за радом и учењем као најистакнутијим аспектима ученичког ангажовања у школи.

Мотивисање ученика у наставном процесу, а и ван њега, може бити вањско и унутрашње. Вањско мотивисање представља читав систем мјера и поступака које предузима наставник у сврху покретања, одржавања и понављања активизације рада и учења код ученика. За разлику од вањског мотивисања, унутрашње мотивисање ученика је активизација рада и учења која долази из саме личности ученика, односно сама активност рада и учења је на неки начин сатисфакција за ученика. Унутрашња мотивација се сматра примарном, док се вањска сматра секундарном. Прелаз са вањске на унутрашњу мотивацију данас представља велику побједу и идеал наставника у васпитно-образовном процесу.

Веома тешко је изводити наставу тако да је ученик активан ради саме активности. У теорији унутрашње мотивације постоје различита, али једним дијелом и слична схватања о унутрашњим узрочницима мотивисаног понашања и дјеловања. У најрепрезентативнијим

теоријским схватањима наглашава се да су то: когнитивна дисонанца, оптимална будност, оптимална стимулација, адаптациони ниво – постигнуће, експлоративна активност, когнитивна иновација, редукција неизвјесности, компетенција, компетенција и самодетерминација, персонална узрочност и флоу доживљај (Сузић, 1998). Да би се ученик “уводио” у оваква стања, неопходно је ипак стварати наставне и ваннаставне ситуације које ће ангажовати ученике ради саме ситуације.

Поред унутрашњих покретача на активност ученика у наставном и ваннаставном процесу, незаобилазни су и вањски покретачи. Искуство школског живота и рада показало је да су најрелевантнији сљедећи вањски мотиви у раду са ученицима, и то: признање и похвале ученицима, школско оцјењивање, награђивање ученика, дипломе, плакете, пехари, излети и екскурзије, школа у природи, графикони школских постигнућа, школске приредбе, издавање школског листа, изложбе, изглед и опремљеност учионица, школски ентеријер и екстеријер, међуљудски односи и педагошка клима у школи, и слично.

Како је настава најдоминантнији дио свих васпитно-образовних активности у једној школи, оправдано је да се мотивисању ученика у настави посвети највећа пажња. Велики задатак наставника је да преусмјерава вањску мотивацију ка унутрашњој, што није нимало лако урадити. Не може се рачунати да су ученици дошли у школу мотивисани и да код њих доминира унутрашња мотивација. Веома је тешко идентификовати природу унутрашње мотивације сваког ученика. Сваки ученик се различито покреће на неку активност. Многи ученици, такође, имају и изграђен осјећај инфериорности за поједине активности у настави. “Дјеца често не вјерују да могу савладати неко градиво или проблем, сумњају у своје способности. Ова имплицитна увјерења ученика најчешће остају непозната за наставнике” (Сузић, 1998: 326). Са ученицима се мора често разговарати о њиховим проблемима како би се “развијале” разне предрасуде и стварале ситуације прихватања и перзистенције у наставном раду. Прије свега, ученици морају добро познавати и вољети свога наставника. На тај начин ће наставник придобијати своје ученике за сарадњу.

Теорија избора каже да ћемо пуно радити за оне до којих нам је стало (припадање), за оне које поштујемо и који поштују нас (моћ), за оне с којима се смијемо (забава), за оне који нам допуштају мислити и дјеловати за себе (слобо-

да), и за оне који нам помажу одржати се на животу (преживљавање). Колико се споменутих потреба задовољи у нашем односу према руководиоцу који од нас тражи да нешто учинимо, толико ћемо за њега радити. (Glasser, 1999: 43–44)

Дакле, однос наставника према ученицима у наставном процесу треба да задовољи потребе за припадањем, моћи, забавом, слободом и преживљавањем да би се мотивисали ученици у наставном раду и учењу. Бројне су активности и ситуације у којима наставници треба да врше испреплитање вањског и унутрашњег мотивисања ученика. Да би се ученици у наставном процесу континуирано покретали на рад и учење неопходно је:

- градиво презентовати да се не чини несавладивим;
- поучавање и учење чинити компатибилним са предзнањем ученика;
- прилагодити наставу когнитивном стилу ученика;
- континуирано давање повратне информације о напредовању ученика;
- конципирати наставу са оптимумом успјеха и минимумом неуспјеха;
- стварати проблемске ситуације које изазивају радозналост и истраживање;
- пружање оптимума чињеница за асимилацију и акомодацију;
- повезивати наставне циљеве са циљевима ученика;
- толерисати грешке ученика;
- адекватно и оптимално похваљивање ученика чак и за веома мале подухвате;
- индивидуализовати наставу;
- развити слободу тражења помоћи кад је неопходна да ученици не би крили незнање;
- стварати ситуације изазова;
- наставу организовати као радионицу, игру, забаву, хумор и слично.

Неисцрпне су могућности инвентивног мотивисања ученика, али је веома значајно да сваки наставник може, уз веома мало “јефтиног труда” подстицати велики број ученика у настави. Све претходно наведене активности наставника не могу бити, ни у ком случају, отежавајуће околности у раду наставника.

Креативност у настави

Настава није непромјењив процес. Како се мијења цивилизовано друштво, тако је и настава као педагошки и друштвени феномен изложен промјенама у схватањима и односима према њој и у њој самој.

Свијет око разреда стално се мијења; сам наставник се мијења. Начин на који наставник поступа у свим овим промјењивим условима пружа му много прилика да ‘буде креативан’. Он се упушта у стваралачки процес ако свјесно одбија алтернативу прибјегавања рутинском, уобичајеном реаговању и умјесто тога свјесно доноси одлуку засновану на испитивању старих и нових фактора који су присутни у датој ситуацији. Ако реагује на неуобичајен начин или ако се ради о реакцији која ће помоћи другим наставницима да преузму конструктивнију акцију у сличној ситуацији, онда се за наставника може рећи да је показао више креативности но раније или више но што су показали други наставници. (Мајл, 1968: 7–8)

Креативност наставника у настави не треба посматрати као процес повезивања раније неповезаних ствари, односно искључиво као процес стварања новог у настави свог предмета. Онај наставник који “одступа” од уобичајених традиционалних и конзервативних модела извођења наставе, који наставу повремено чини иновативном, можемо рећи да је више или мање креативан. У свим *наставним* предметима *методичка креативност* наставника испољава се на различите, па и специфичне начине иманентне појединим предметима. Знања и способности сваког наставника нису вјечна. Континуиране промјене и нова сазнања у дидактици и методикама појединих наставних предмета и васпитно-образовних подручја намећу и потребу прогресивног мијењања личности наставника.

Креативан наставник никада није задовољан својим знањем. Он стално трага за новим информацијама *коригујући* свој рад и развијајући стваралачке способности ученика. У примјени методичких и других иновација уноси нове елементе које самостално бира (ствара). Он првенствено има организаторску и педагошку функцију, покретач је стваралачких активности ученика. (Stevanović, 1986: 87)

Поред мијењања уобичајених традиционалних наставних активности, наставник мора радити и на мијењању своје личности, односно елиминисању застарјелих модела понашања и дјеловања. Свако покретање и организовање креативних активности код ученика, је управо и доказ креативног усмјеравања наставника на иновативно извођење наставе. Моноличан и стереотипан наставник није прихватљив за ученике, јер су и они сами склони, у мањој или већој мјери креативном дјеловању, па и сами желе таквог наставника. Дјеца воле необичне ситуације и ситуације стварања нечег новог.

Креативност у настави подразумева повезивање различитих педагошких парадигми које данас интегрисано представљају битну педагошку интенцију за унапређивање квалитета васпитно-образовног процеса. Бред Грин говори о неколико битних нових парадигми за стварање квалитетних школа, а то су:

1. Од “задовољавајућег” према квалитету;
2. Од испразног ка квалитетном раду;
3. Од вањске мотивације ка унутрашњој;
4. Од приступа “извана према унутра” ка приступу “изнутра према вани”;
5. Од индивидуалног рада и такмичења ка тимском раду и сарадњи;
6. Од шефа ка водитељу;
7. Од страха према повјерењу;
8. Од тражења замјерки и рјешења “побједник – губитник” ка налажењу рјешења “побједник – побједник”;
9. Од вредновања са стране према заједничком вредновању и самовредновању;
10. Друге значајне парадигме и повезивање у цјелину (Greene, 1996).

Ове нове парадигме требамо посматрати и као дидактичко-методичке смјернице у раду креативних наставника. У нашим школама, још увијек је присутна појава, негдје више а негдје мање, старомодног схватања и руковођења наставним процесом. Дешава се да ученици у појединим учионицама, још увијек константно сједе “у потиљак”; да се ученицима диктира “у перо”; да доминира фронтални облик наставног рада и искључиво једносмјерно информисање од наставника ка одјељењу ученика; да је доминантна монолошка наставна метода (усмено излагање наставника); да су најдоминантнија наставна средства и извори знања само наставникова ријеч и уџбеник; да се његује култура ученичког ћутања и конформистичког прихватања; да је присутна строга дисциплина; да се доминантно вреднује искључиво репродукција; те се дешавају још свакојаке нуспојаве. Само, мање или више креативни наставници боре се за елиминисање оваквих, још увијек и нажалост, у одређеној мјери, присутних појава. Креативност наставника у било ком наставном предмету доћи ће до изражаја када се у настави буду имплементирале (често наглашаване као иновативне) слједеће активности:

- примјена различитих наставних облика, као и чешћа и дидактички релевантна смјена истих,
- примјена више различитих наставних метода,
- кориштење више аудитивних, визуелних и аудиовизуелних медија,
- стимулисање вишесмјерне и разноврсне комуникације у настави,
- подстицање и унапређивање активног и интерактивног учења (проблемска настава, егземпларна настава, програмирана настава, компјутеризована настава, настава различитих нивоа сложености,...),
- примјена различитих иновативних модалитета групног и тимског рада (вртешка, слагалица, кооперативна дебата...),
- демократизација односа у настави (респонсибилна настава,...) и слично.

Прилагођавањем наведених активности наставном циљу и задацима омогућава се продуктивнији и рационалнији пут ка подстицању креативности ученика. Само креативан ученик је резултат кооперативног рада са креативним наставником.

Стил вођења

У савременим педагошким схватањима све више се наглашава улога наставника као водитеља, а не шефа, како се то дуго сматрало. У педагошкој терминологији, наставников стил вођења има и још неколико сродних термина, као што су: стил педагошког вођења, стил руковођења, тип васпитања, тип односа, тип руковођења, стил понашања, стил рада, педагошки такт итд. (Богојевић, 2002). Друштвени контекст васпитања и интенционалност експлицитне педагогије намећу наставнику потребу да, ипак, “води” ученике, како у наставном, тако и у ваннаставном процесу. Институционалност васпитања би изгубила своју смисаоност када васпитни процес не би био “вођен” од хијерархијски “виших” особа – у нашем случају наставника. Институционални контекст друштвеног васпитања намеће “вођење” као неминовност и суштину свих процеса и динамизама васпитног дјеловања како би се избјегавало непотребно “лутање” у васпитању.

Постоје различити стилови вођења, или како смо претходно истакли као стилови руковођења, васпитања, рада, понашања и слично. Стил је специфично обиљежје дјеловања сваког наставника, а њиме “указујемо на релативну трајност и досљедност понашања” (Богојевић, 2002: 101). Дакле, наставников стил вођења представља релативно трајно и досљедно понашање наставника према ученицима у сврху реализације свих предвиђених васпитно-образовних активности. Стил вођења је детерминисан у контексту преплитања персоналног конструкта и друштвених интенција, те је варијабилан између индивидуално појавног и социјално тенденциозног.

Када говоримо о постојању различитих стилова вођења, тада мислимо и на “додирне” термине као што су васпитање, понашање, руковођење, рад, такт и слично. У научним схватањима спомиње се већи број ових стилова, и то: инфантицидни, одбацујући, амбивалентан, доминирајући, социјализирајући, пермисивни, ауторитарни, демократски, лесе фер, интегративни контакт, доминантни контакт, флексибилни, моћни, субјект – објект, забрана – попуштање, храбрење – обесхрабривање, ауторитет – слобода, захтјеви – разумијевање, самосвијест – осјећање кривице, контрола положаја (ограничени и разрађени код), контрола личности (ограничени и разрађени код), манипулативни, конгруентни и сл. (Богојевић, 2002). Можемо

уочити да се сви наведени стилови међусобно разликују према функцији интеракцијских односа субјекта и објекта васпитања и да су углавном дијаметрално супротстављени и дихотомизовани од крајње “негативног” до крајње “позитивног пола”.

У школама личност ученика се првенствено усмјерава према друштвеном контексту васпитања. Колико год ученик био индивидуа за себе, развој његове личности условљен је и социјалним идентитетом. Данашње цивилно друштво је кренуло ка путу *демократизације* интеракционих односа. Ти исти односи се постављају као циљеви и задаци у васпитно-образовном процесу, а самим тим и у наставном раду. Друштво намеће, а школа прихвата и имплементира интенције друштвеног развоја. Просперитет друштва се креће од благог елиминисања аутократије до интензивирања и јачања демократских односа. Ове две крајности су данас саставни дио школског живота, тако да у школама имамо случајеве кретања од аутократског према демократском стилу вођења ученика у васпитно-образовном процесу. Опште прихватљиво становиште у хуманизацији међуљудских односа у школи је да се у данашњим школама све више његује демократски стил вођења. Овај стил у суштини представља стил “увођења” да би се и наставник и ученици заједнички “самоводили” у реализацији свих предвиђених активности. Основна обиљежја која детерминишу демократски стил вођења су: равноправност комуницирања, често плуралистичко декларисање (наглашавање замјенице МИ), ослањање на сарадњу, стварање повјерења, досљедност, конзистентност, подстицање инвентивности, толерантност опхођења, усмјереност према квалитету свих активности, подстицање и подржавање малог броја правила која су заједнички донесена, динамичност и нонконформизам, уважавање права мишљења и критике, кооперативност одлучивања, и слично. Сва ова наведена обиљежја треба изграђивати и стимулисати код наставника без обзира колико год су иста присутна или не. Наставников демократски стил вођења је услов за демократизацију односа у школи који ће за посљедицу имати вјероватно јак утицај на развој демократски оријентисаних ученика. За одржавање и унапређивање демократије школа има веома одговорну улогу, јер сви ученици представљају “критичну масу” за будуће устројавање демократског друштва.

Наставна комуникација

Остваривање било ког наставног циља и задатка немогуће је у условима остваривања неадекватне наставне комуникације. Комуникација, иначе, представља размјену информација између двије или више особа. Та размјена може бити персонална и аперсонална (техничка). Када је ријеч о наставној комуникацији, она у суштини представља “одабирање, обликовање, преношење, примање, разумијевање и провјеравање, порука и информација у процесу школског учења у циљу усвајања знања, развијања способности, вјештина, навика, особина и осталих потенцијала личности ученика” (Илић, 2002: 166). Наставна комуникација је интеракцијски процес од чије успјешности зависи једним дијелом и успјешност образовања и васпитања ученика.

У наставном процесу можемо идентификовати различите врсте комуникације (по разним критеријима). Не узимајући у обзир критерије класификације можемо говорити о персоналној, аперсоналној (техничкој), интерперсоналној, интраперсоналној, вербалној, невербалној (паралингвистичкој, екстралингвистичкој и проксемијској), једносмјерној, двосмјерној, вишесмјерној, узводној, низводној, ауторитарној, демократској, респонсибилној, насилној, ненасилној, примарној, секундарној комуникацији, експлицитној метакомуникацији, имплицитној метакомуникацији и слично.

Одржавање успјешне комуникације у настави је веома тежак задатак сваког наставника. Треба знати успјешно руководити комуникацијом. “Личност идеалног руководиоца треба имати достојанство надбискупа, самозатајност мисионара, устрајност порезника, искуство ревизора финансија, радну снагу кулија, такт велепосланика, генијалност нобеловца, оптимизам бродоломца, досјетљивост одвјетника, здравље олимпијског борца, стрпљивост гувернанте, смијешак филмске звијезде и дебелу кожу нилског коња” (Ingo Kleist; prema Schulz von Thun i sar., 2001: 14). Наставник треба, прије свега, да буде и велики комуниколог.

Веома битна ставка у наставној комуникацији је елиминисање могућих непожељних застоја у комуникацији. Томас Гордон (1998) наглашава да постоји 12 застоја у комуникацији између наставника и ученика, и то:

1. Наређивање, командовање, дириговање;
2. Упозоравање, пријетња;
3. Моралисање, приповиједање, навођење разних “требало би”;
4. Савјетовање, нуђење рјешења или приједлога;
5. “Држање предавања”, придиковање, нуђење логичких аргумената;
6. Осуђивање, критиковање, неслагање, бламирање;
7. Хваљење, саглашавање, позитивно вредновање;
8. Етикетирање, стереотипизација, ругање;
9. Интерпретирање, анализирање, дијагностиковање;
10. Саосјећање, тјешење, подржавање;
11. Испитивање, искушавање, саслушавање, унакрсно испитивање;
12. Повлачење, одвраћање, сарказам, хумор.

Сви ови наведени застоји, у одређеним ситуацијама, указују на непоштовање осјећања ученика као и на одбацавање личности ученика. На наставницима је задатак да спречавају и избјегавају овакве застоје и да стимулишу педагошки прихватљиву комуникацију праћену високом дозом емпатије и алтруизма.

Високо изграђена комуникацијска компетентност наставника основни је предуслов изграђивања успјешне наставне комуникације, коју детерминишу многобројни фактори. Прије свега, наставник треба да поштује личност ученика; да омогућује двосмјерну и вишесмјерну комуникацију; да подстиче и подржава иницијативу ученика за комуникацијом; да усмјерава комуникацију од неконгруентне ка конгруентној; да иницира више врста прихватљивих комуникација (персоналну – аперсоналну, вербалну – невербалну); да усмјерава комуникацију од ауторитарне ка демократској и респонсибилној; да се искључиво ненасилно комуницира и слично. Сваки наставник треба да аплицира у наставном процесу само оне позитивне стране комуникационих односа. Из позитивно развијених комуникационих односа развијаће се и ученици са истим односима, што и јесте један од циљева наставне комуникације, односно од успјешности наставне комуникације зависи и успјешност изграђивања комуникацијске ком-

петентности ученика. Врхунац успјешности комуникације у настави је појава *метакомуникације* или изграђивања свијести о успјешности комуницирања, односно када се наставници и ученици понекад доводе у ситуацију да “комуницирају о њиховој комуникацији”. То је само још један прилог унапређивању наставне комуникације.

Објективност испитивања и оцјењивања ученика

Испитивање и оцјењивање ученика у настави је законски регулисана активност сваког наставника. Сваки ученик мора да има одређен минимум оцјена из сваког наставног предмета да би се могао коначно вредновати. У нашем систему вредновања ученика још увијек је присутно нумеричко оцјењивање са оцјенама одличан (5), врло добар (4), добар (3), довољан (2) и недовољан (1). Ово оцјењивање вриједи искључиво само за образовна постигнућа ученика, док су оцјене владања ученика описне и крећу се од примјерног, доброг, задовољавајућег, па све до лошег владања.

У нашим школама још увијек нису утврђени стандарди оцјењивања, тако да је свака оцјена у школи производ субјективности сваког наставника. Велика слабост данашњег испитивања и оцјењивања ученика је што се углавном испитује и оцјењује искључиво само знање, односно претежно репродукција чињеница. Евалуација личности ученика, каква би требала бити, није још увијек у пракси комплексно разрађена.

Наиме, евалуацијом се настоји обухватити не само успјех ученика у једном наставном предмету, у једној области (као што се то врши помоћу наставних тестова), већ његова личност у цјелини, тј. његове наклоности, интересовања, тежње, идеали, начин мишљења, радне навике, лична и друштвена прилагодљивост итд. И не само то – евалуација треба да обухвати и процјењивање вриједности наставних програма, наставних материјала и средстава, наставниковог рада и сл. (Н. А. Greene; према Potkonjak, 1958: 16)

У школама се мора изградити комплексни модел евалуације, гдје ће свако свакога оцјењивати. Оцјењивање заслужује хуманији приступ, а не приступ једносмјерности какав се и дан данас задржао.

Многа докимолошка проучавања и истраживања су показала да је феномен објективности испитивања и оцјењивања ученика веома сложен и дискутабилан. Поједини истраживачи су се залагали чак и за укидање оцјена, и то управо из разлога што су оцјену сматрали “нездравом” за личност ученика.

Сваки ученик различито доживљава ситуације испитивања и оцјењивања. “Култура испитне ситуације може имати дијаметрално супротне утицаје на међуљудске односе: или ће их чинити затегнутим и конфликтним, или ће стимулисати међусобно зближавање, повјерење, добронамјерност и друге особине које повезују и хуманизују те односе” (Бабић, 1983: 484). Сам амбијент испитивања и његови исходни односи од великог су значаја за изграђивање позитивних међуљудских односа. Основна тенденција у испитним ситуацијама је да ти односи не скрену у негативном смјеру.

Поред утицаја на међуљудске односе, поступак испитивања и оцјењивања знатно утиче и на саму личност ученика. Несистематично, превише субјективно, непринципијелно и неорганизовано испитивање и оцјењивање одражава се као негативан утицај на ученике, па тако

оцјењивање ученика може да буде узрок многих негативних појава као што су: неизграђен критериј ученика у вредновању својих и туђих васпитно-образовних резултата, несистематско учење ученика, нарушавање социјалне компактности разредног колектива, слаба мотивисаност ученика за учење као последица дискриминативних појава у објективности оцјењивања итд. (Гогоска, 1984: 221)

Дакле, неадекватно изграђен модел испитивања и оцјењивања повлачи за собом и проблеме као што су оријентисаност ка вредновању, организованост и континуираност учења, социјална кохезија, као и проблеме мотивације. Један број докимолошки оријентисаних педагога се залаже за индивидуализацију оцјењивања, односно они оцјену посматрају не као мјеру констатације дискриминативности постигнућа ученика, већ као мјеру подстицајности. Приликом оцјењивања “има-

ло би смисла индивидуализовати оцјењивање ученика, ..., тј. подстицајним позитивнијим оцјенама изражавати макар и скромније резултате ученика који су анксиозни, несигурни, недовољно интегрисане личности и са недостајућом мотивацијом за рад и залагање” (Родић, 1994: 312). Проблем индивидуализације оцјењивања треба везивати искључиво само за ученике код којих су идентификоване одређене емоционално-вољне развојне потребе.

Не треба заборавити да је најчешће извориште конфликтних ситуација на релацији наставник–ученик, управо ситуација наставног испитивања и оцјењивања. Ако су испитне ситуације и само оцјењивање што објективнији, тада постоје велике шансе за превенцију могућих школских сукоба, отвара се могућност за стимулисање позитивних међуљудских односа, повећава се мотивација за учењем, а нарочито је значајно што се изграђује позитиван став према самој школи, као и смислу образовања и васпитања.

Основне интенције битне за објективизацију испитивања и оцјењивања ученика, посматране из перспективе наставниковог односа према испитивању и оцјењивању су: испитивати ученике у пријатној атмосфери; понекад праштати и гледати “кроз прсте” ученику, али само понекад; смишљено, стручно, зналачки, систематски и континуирано испитивати и оцјењивати; јавно образлагати оцјену – разговарати о њој; оцјену давати и као констатацију и као подстицај; чешћим оцјењивањем интензивирати учење; оцјењивати на основу већег броја елемената; не исмијавати ученике приликом испитивања и оцјењивања; консултовати се и са учеником око оцјене; договарати се са ученицима око претходног најављивања и/или ненајављивања испитивања и оцјењивања; давање оцјена према заслуги, а не на “лијепе очи”; договарати се са ученицима о “непоклањању” оцјена; одлагати испитивање ако ученик оправдано није спреман и слично.

Можемо закључити да је докимолошки исправан и реално могућ пут ка објективизацији испитивања и оцјењивања ученика пут унапријед дефинисаног заједничког договора наставника и ученика око обостраног поштивања и уважавања објективно најприхватљивијих и докимолошки провјерених принципа испитивања и оцјењивања ученика. На овај начин, објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика представља категорију педагошког дјеловања наставника, која, у сваком случају, утиче на повећање ефикасности

образовања и стимулативније развијање позитивних особина личности ученика.

Остале категорије васпитно-образовног рада наставника

Претходно смо истакли да су репрезентативне категорије васпитно-образовног рада наставника искључиво оне које су препознатљиве у наставном процесу. То је и оправдано, јер је настава ипак најдоминантнији и најинтензивнији дио свих васпитно-образовних активности у свакој школи. Сложили смо се да су те репрезентативне категорије наставна комуникација, објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења и мотивисање ученика.

Међутим, сви интеракцијски односи, било да се ради о наставним, ваннаставним, па чак и ваншколским активностима, одликују се и још неким специфичностима педагошког дјеловања наставника. Дакле, можемо говорити и о осталим категоријама васпитно-образовног рада наставника које су, у неку руку, мање репрезентативне, па њима у овом раду не посвећујемо неку већу пажњу. Међу остале категорије убрајамо такође и:

- дисциплиновање ученика,
- васпитно дјеловање у одјељењској заједници,
- друштвено-корисна дјелотворност,
- ваннаставна дјелотворност,
- реализација излета и екскурзија,
- кооперативност са родитељима/старатељима,
- културно-јавна дјелотворност,
- ваншколска интерперсонална и интеринституционална ангажованост, итд.

Иако ове категорије наводимо као *остале*, то не значи да их арбитрарно маргинализујемо. Напротив, свако педагошко дјеловање настав-

ника, колико год да се поставља “са стране” има педагошки значај и, према томе, треба му прилазити критички и зналачки га унапређивати, што и јесте једна од битних функција педагошке теорије и праксе институционалног контекста васпитања.

Све споменуте репрезентативне категорије васпитно-образовног рада наставника (укључујући и остале наведене) различито се испољавају од наставника до наставника. У школској пракси однос између ових категорија није потпуно уравнотежен, односно различито су интензивирани код наставника. Постоје наставници који успјешније педагошки дјелују на своје ученике, док исто тако постоје и они наставници који су мање успјешни, па чак и неуспјешни. Управо из разлога што су неки наставници мање успјешни у педагошком дјеловању треба утицати на исте како би се усмјерили на успјешније педагошко дјеловање. Неоспоран је утицај ученичког вредновања наставника који највише времена проводе са наставницима тако да их они, можда, и најбоље познају. Организовање ученичке евалуације наставника уз услов обезбјеђивања повратне информације наставницима о исходима ученичког вредновања наставника једна је од оправданих активности у сврху (ауто)корекције мотивисања ученика, наставно-методичке креативности, стила вођења ученика, наставне комуникације и објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика.

Педагошко-андрагошке импликације (ауто) корекције васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника

Вредновање васпитно-образовног рада у школама саставни је дио свих активности које обиљежавају рад школе у току једне школске године. Све активности посматрања, процјењивања, мјерења, оцјењивања претежно су једносмјерне, односно усмјерене према дјетци – ученицима. У школама је доминантно вредновање рада ученика, док је вредновање рада наставника, само понекад “успутна форма”.

Због утицаја на професионални развој наставника понекад су неопходне интервенције у наставном процесу. Различити нивои ин-

тегритета (награда и обликовање понашања, награде и самонадзор) приликом интервенција у наставном процесу могу утицати на позитивна и негативна понашања наставника и ученика у учионици (Gansle and McMahon, 1997). За континуиран професионални развој наставника неопходно је и вредновати квалитет њиховог васпитно-образовног рада. Укључивањем ученика у вредновању рада наставника под утицајем повратних информација датих наставницима могуће је утицати на аутокорекцију њиховог васпитно-образовног рада. Еманципација ученика као евалуатора оправдана је из више разлога. Тиме обезбјеђујемо двосмјерност вредновања као један од принципа хуманизације односа у педагошкој евалуацији (Јоргић, 2005б).

Школе данас искључиво постоје да би се у њима васпитавала и образовала дјеца и млади, док се за одрасле – наставнике унапријед сматра да имају сви правилно изграђене општеприхваћене “педагошке стандарде” који се сматрају фиксним и непромјењивим. Већином се подразумева да не треба посвећивати већу пажњу образовању одраслих – наставника, да њих не треба нешто посебно вредновати, као што се то чини са ученицима. Вредновање ученика у нашим школама има своју законску основу и регулисано је Правилником о оцјењивању ученика, тако да су наставници приморани да се придржавају одредби из овог акта. Оцјењивање ученика, какво је данас у школској пракси, и колико год га ученици прихватили или не прихватили као објективног или субјективног утиче на аутокорекције и корекције рада ученика. Различите су оцјене, а и различите су реакције ученика и наставника на оцјене. Неки ученици “оштро” реагују и одмах коригују оне оцјене које не прихватају, док одређене ученике оцјене нешто посебно и не тангирају, па у оваквим случајевима понекад интервенишу наставници, и то најчешће организовањем допунске наставе.

Када је у питању вредновање рада наставника не треба заборавити да у школској пракси, ипак, постоји колико толико изграђен “минимум” ове активности. Једно од подручја рада педагошке службе је и вредновање рада наставника. Међутим, велики недостатак у овом подручју рада педагошке службе је што вредновање рада наставника није довољно интензивирано и транспарентно, нема довољно изграђену и рационализовану методолошку апаратуру, није прецизирано одредбама Закона и Правилника, а често има димензију латентности, па се и не зна да се вршило вредновање. Но, колико год да је заступљен и минимум ове активности, постоје реални изгледи да се у школама на-

дограђује и донекле заступљено несавршенство одраслих, а не само дјеце и младих. Свако вредновање одраслих – наставника, у каквом год да је облику и колико год да је интензивирано, ипак пружа одређене видљиве и/или скривене повратне информације. Доступност повратних информација наставницима указује на могућности аутокорекције и/или корекције рада наставника. Путем повратних информација наставници се намјерно или ненамјерно уводе у процес учења. “Вриједни резултати учења се могу, и често се и остварују, изван наших полазних или оригиналних намјера” (Олјаћа, 1997: 90). Чак и спонтанитет у учењу наставника има позитивне андрагошке ефекте. Дакле, може доћи до корекције педагошког дјеловања наставника од стране самог наставника или ће, у “тежим случајевима” корективно дјеловати педагошка служба на поједине наставнике.

Вредновањем одраслих, односно наставника, а не само ученика, обезбјеђује се *двосмјерност* вредновања. (Ауто)корекције рада наставника су једна од препаративних мјера усмјерених на професионални развој наставника. Вредновањем наставника чије посљедице уз коришћење повратних информација утичу на (ауто)корекције рада истих су једна од могућности исправљања наставникових грешака у васпитању и образовању ученика као и надограђивања позитивних особина личности наставника. Професионални развој наставника представља двоструки утицај на посљедице интерперсоналних релација наставника и ученика, односно (само)развој наставника је истовремено (ауто)корективни утицај и на наставнике и на ученике.

Налази неких тангентних истраживања вредновања васпитно-образовног рада и професионалног развоја наставника

Вредновање рада наставника, односно феномен повратног информисања, ради унапређивања педагошког дјеловања наставника није био само у фокусу теоријског проучавања, него је налазио своје мјесто и у *појединим емпиријским истраживањима*. Проблем вредновања у функцији промјене понашања и унапређивања васпитно-образовног рада наставника и школе уопште, константно је присутан, и у педагошкој теорији и у школској пракси. Изведена су бројна теоријска проучавања и емпиријска истраживања овог проблема. Нека су чак и *тангентна* са истраживачком проблематиком представљеном у овој књизи, те се овом приликом хронолошким редосљедом представљају.

Једно од најстаријих експерименталних истраживања из друге половине прошлог вијека било је усмјерено на питање: да ли се понашање наставника може промијенити информисањем наставника како њихови ученици описују понашање свог стварног учитеља и свог идеалног учитеља? Неки наставници (експериментална група) добили су информације у вези са мишљењем својих ученика. Преостали наставници (контролна група) нису добили ове информације. Овај експеримент је потврдио хипотезу да ће експериментална група наставника промијенити своје понашање (како то описују ученици) више него контролна група (Bidl i Elina, 1972; Gage, 1960).

Резултати једне студије још из прошлог вијека су показали да изгледа да слушање аудио касета од стране кандидата, са или без водича за слушање, доноси мало промјена у накнадном понашању у настави (Morse, 1970).

Истраживане су и посљедице анализе посјећених наставних часова. Иван Думбовић је 1974. и 1975. године истраживао утицај упознавања наставника са искуствима анализе посјећених часова на елиминисање негативних појава у наставном процесу. Сви наставници су прихватили такве анализе (Dumbović, 1976). Евентуална будућа таква посматрања могла би показати, тј. дати повратну информацију, у којој су мјери елиминисани мање успјешни елементи у раду и колико

су прихваћена и примијењена позитивна искуства. Ово истраживање је имало позитивне ефекте, јер је већи дио наставника елиминисао негативне појаве у своме раду.

Студије случаја у САД у 32 школска дистрикта у четири округа откриле су да учесталост негативних повратних информација није изазвала незадовољство наставника, али јесте нередовна евалуација (Wise et al., 1985).

Осамдесетих година XX вијека, уз координацију тадашњег просвјетног савјетника, а данас угледног дидактичара професора Миле Илића, изведен је иновативно-истраживачки пројекат “Вредновање рада ученика, наставника и васпитно-образовних организација”. Пројекат су реализовали Републички педагошки завод Сарајево, Међуопштински педагошки завод Бања Лука и остали међуопштински педагошки заводи у БиХ, а финансирани су га СИЗ науке БиХ, СИЗ основног образовања и васпитања БиХ и Савез СИЗ средњег усмјереног образовања БиХ. У оквиру овог истраживања припремљен је *модел комплекснијег вредновања рада наставника*. Бодован је обим и квалитет резултата рада наставника. На основу анализе емпиријског истраживања, модел комплекснијег вредновања изазвао је поједине позитивне ефекте, као што су чешћа примјена наставних средстава, иновација у настави, студиозније припремање за наставу, већа мотивација за бољи и савремени рад, интензивнија васпитна дјелатност и хуманизација односа наставника и ученика. Уз обезбјеђивање адекватнијег друштвено-економског статуса васпитања и образовања и стручно-методолошког усавршавања, провјеравани модел може бити основа изградње комплекснијег и стимулативнијег система вредновања васпитно-образовног рада наставника. Већина наставника у иновативно-истраживачком пројекту је сматрала оправданим спровођење постојећег “спољњег” система вредновања рада основне и средње школе, те су били увјерени да од таквог вредновања у великој мјери зависи унапређивање васпитно-образовног рада у школама (Пић, 1990).

Дубравка Малеш и Владимир Мужих су се 1984. и 1985. године бавили проблемом могућности вредновања наставника од стране ученика. Овај проблем има доста додирних тачака са приказом истраживања у наставку ове књиге, а о којем ће бити више ријечи у наредним поглављима. Они су својим истраживањем били заговорни-

ци потребе васпитања еманципацијско-педагошког става код будућих наставника – не индоктринацијом него усклађеним емоционалним и рационалним образлагањем. У овом истраживању *могућности вредновања наставника од стране ученика* варијабле су се односиле на вријеме појаве, и то: а) вријеме кад ће се у нашим школама практички остварити двосмјерност вредновања (евалуације) у настави, тј. кад ће то бити стална, нормална, уобичајена, на прописима основана пракса; б) вријеме кад ће наставници двосмјерност евалуације субјективно (“интимно”) прихватити. Резултати у свим групама испитаника, у обје варијабле су показали да већина сматра да ће се те промјене остварити. Реалистичност те групе произлази из околности да је у тој већини много већи број оних, који то временски лоцирају доста далеко, тј. не у наредних 20 година (истраживање из 1984. и 1985. године). Тих је, већ према групи испитаника, отприлике два до три пута више од оних који сматрају да ће до тога доћи у сљедеће двије деценије (Maleš i Mužić, 1990).

Проблемом анализе постојеће праксе вредновања рада наставника, те анализе законске, програмске и школске документације ради увида у начин планирања реализације вредновања, до испитивања мишљења учесника (наставника и педагога) о функцији и предмету вредновања, о тешкоћама у реализацији и сл., бавила се у задњој деценији XX вијека Емина Хебиб (Хебиб, 1995; Hebib, 1992; 1996; 1997). Њено истраживање је показало да наставници и педагози имају сличне ставове и мишљења о могућим показатељима успјешног наставника, успјешне наставе, а такође и о критеријумима за вредновање рада наставника.

Употреба студентских евалуација и индивидуално структурирана интервенција могу бити веома корисни за унапређивање ефикасности универзитетске наставе (Branković i Partalo, 2015; Branković и sar., 2000). У једној истраживачкој студији студенти су оцјењивали наставнике груписане у три групе (92 наставника), и то у двије групе гдје су наставници оцјењивани средином и крајем семестра уз примање интервенција према повратним информацијама, и трећа група која није примала интервенције. Оцјене за све групе су се временом побољшавале, али само су се оцјене за групу наставника који су оцјењивани крајем семестра побољшале значајно више од оних у контролној групи наставника. Резултати сугеришу да су повратне

информације у комбинацији са консултацијама ефикасно средство за побољшање ефикасности наставе (Marsh and Roche, 1993).

Резултати једног истраживања показали су да употребом седмичних повратних информација учинак примјене преференцијалне академске интервенције може бити евидентан у 75% случајева, односно у три од четири случаја (Mortenson and Witt, 1998).

Краутман и Сандер су својим истраживањем указали на то да оцјене утичу на евалуацију студената, што сугерише да факултет може да „купи“ више оцјене спуштањем стандарда оцењивања, односно да наставници у високом образовању могу „купити“ бољу оцјену блажим оцењивањем (Krautmann and Sander, 1999). Због оваквих трендова у оцењивању вјероватно би било оправдано коначну оцјену квалитета рада наставника кориговати код оних наставника који изнадпросјечно вреднују своје студенте, односно они који имају блажи критериј оцењивања студената.

Многи упитници намијењени евалуацији високошколске наставе од стране студената критиковани су као да су темељени на дидактичким моделима подучавања, а постоји и забринутост због реакција на пристраности вањских фактора. Транскрипти интервјуа, у свјетлу студије о перцепцији студената о доброј и лошој настави са 55 студената из Хонг Конга, сугеришу да перцепција квалитета наставе представља међусобну повезаност између студентских концепција учења и вјеровања о предавању предавача (Kember and Wong, 2000).

Резултати експерименталне студије са три групе студената сугерисали су да би требало спровести континуиране истраге које се баве питањима обуке за промовисање интегритета третмана, посебно у консултативним интеракцијама. Налази ове студије показали су да директни поступци обуке са повратним информацијама резултирају већим интегритетом третмана (Sterling-Turner et al., 2001).

У три истраживачке студије непосредно дате повратне информације резултирале су бржим стицањем ефективног понашања наставника у настави и већом укупном тачношћу у кориштењу тих понашања него каснијим повратним информацијама (Scheeler and Lee, 2002).

Једна истраживачка студија у САД испитивала је студентске перспективе о поучавању и њену евалуацију. Утврђено је да су студенти углавном спремни вршити евалуације и давати повратне информа-

ције и немају посебан страх од посљедица. Међутим, они имају мало повјерења у то да факултети или администратори обрађају пажњу на резултате, па чак и себе не консултују (Spencer and Schmelkin, 2002).

Начин коришћења повратних информација може бити значајан за унапређивање наставног процеса у високом образовању. Кембер, Леунг и Куан на основу свог истраживања истичу да нема доказа да је употреба упитника допринијела побољшању укупног квалитета наставе и учења. Они претпостављају да је могуће да повратне информације из упитника нису ефикасно коришћене, те указују да није довољно само примијенити евалуациони упитник и дати повратне информације наставницима на крају семестра (Kember, Leung and Kwan, 2002).

Врло мало студија проучавало је перцепцију студената о систему евалуације наставе и њихову мотивацију за учествовање. Резултати показују да студенти генерално сматрају да је побољшање наставе најатрактивнији резултат система оцјењивања наставе. Други најатрактивнији резултат била је употреба евалуације наставе за побољшање садржаја и формата курса. Употреба наставних евалуација за мандат професора, напредовање и повећање плата и омогућавање доступности резултата евалуације за студенте о избору предмета и наставника били су мање важни са становишта студената (Chen and Hoshower, 2003).

Шилер и сарадници су у претрази емпиријске литературе у десет идентификованих студија од 1970. па негдје до 2004. године установили да **не постоји литература о потребној учесталости повратних информација** (Scheeler, Ruhl and McAfee, 2004).

Студија о употреби ученичких оцјена на основношколском узрасту у вредновању понашања наставника доказала је како се може побољшати квалитет података ради успостављања система вредновања наставника. Вриједност ове истраживачке студије је што намеће импликације да се различити извори података могу користити за прикупљање валидних података о квалитету наставе, гдје значајно мјесто заузимају и оцјене од стране ученика (Kyriakides, 2005).

У једној студији истраживано је како наставници користе идеје које ученицима нуде када се консултују са њима, односно када се чује и глас ученика. Учествовало је шест наставника из три средње шко-

ле. Истраживање је спроведено у три фазе. Током прве фазе фокус је био на изношењу идеја ученика о поучавању и учењу у учионици и одговора наставника на идеје њихових ученика. Транскрипти интервјуа били су повратна информација наставницима. Наставници су интервјуисани о њиховим реакцијама на њих. Током друге фазе истражено је коришћење идеја ученика о ученицима и тражене су оцјене наставника и циљаних ученика о томе шта се догодило. У трећој фази, сваки наставник је посјећен неких шест мјесеци касније у следећој школској години како би истражио колико су идеје ученика имале трајан утицај на наставничку праксу и какву корист наставници имају од консултација са ученицима. Главни налази су се односили на то да су се одговори ученика окарактерисали као конструктиван фокус за унапређивање учења, као и на прихватање интерактивног и колаборативног учења као значајне помоћи у учењу (McIntyre, Pedder and Rudduck, 2005).

Резултати истраживања су показали и да је комбиновање вербалних и графичких повратних информација ефикасније од повратних информација само у вербалном облику (Hagermoser Sanetti, Luiselli and Handler, 2007).

Не треба дозволити да се савремена истраживања о вредновању, (ауто)корекцији и унапређивању васпитно-образовног рада задрже само на књишкој дескрипцији, већ треба изнаходити и практична (“наметљива”) рјешења да се процес вредновања и (ауто)корекције васпитно-образовног рада рационализује, систематизује, те тако постане саставни дио педагошке свакодневнице.

III ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ПРОВЈЕРА

Методологија ове експерименталне провјере утицаја учесталости повратних информација о ученичком вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања наставника подразумијевала је структурисање, концептуализацију и детаљнију разраду сљедећих аспеката: проблем и предмет истраживања; значај истраживања; циљ и задаци истраживања; хипотезе истраживања; варијабле истраживања; научноистраживачке методе, технике и инструменти; поступци за статистичку обраду података; популација и узорак испитаника и организација и ток истраживања. Сви наведени аспекти били су већ тада давне 2004. године предуслов за интерпретацију резултата истраживања и извођење закључног разматрања. Сада, након 16 година, описујемо тадашњу методологију експерименталног истраживања, али уз „корективне“ назнаке како се то може сада истраживати у 20-им и 30-им годинама XXI вијека. Основу за ову „реметодологију“ налазимо у теоријским и емпиријским прилозима који су настајали у протеклих 16 година.

(Ре)методологија експерименталног истраживања

Вредновање је веома осјетљив и комплексан континуирани процес који је саставни дио реализације свих васпитно-образовних активности у основној школи. У теорији и пракси овај процес има претежно различиту заснованост. Богатство теоријске мисли има врло мало додирних тачака са стварним практичним ситуацијама. У пракси је честа ситуација да се вредновање рада наставника врши неплански, неорганизовано, несистематизовано, па чак и погрешно. Дешава се да уопште не постоји повратна информација о квалитету рада наставника, а и ако у ком случају постоји она “зна бити” необјективна, те је стога управо и *проблем* овог истраживања био изналажење планског, систематског и цјеловитијег концепта вредновања *педагошког дјеловања наставника*, али са акцентом на њихов професионални развој.

Проучавање и истраживање овог проблема подразумијевало је разматрање одређених приступа вредновању. Битни приступи вредновању су: актери евалуације и самоевалуације, вријеме и контину-

ираност вредновања, и инструментариј за вредновање *педагошког дјеловања наставника* у основној школи. У овој “тријади” приступа, не треба заборавити ни благовременост и оправданост повратних информација као исходишта вредновања у функцији професионалног развоја наставника.

Предмет овог истраживања односио се на експериментално провјеравање утицаја учесталости повратног информисања као исхода вредновања педагошког дјеловања наставника од стране ученика на обим и интензитет аутокорективности педагошког дјеловања предметних основношколских наставника. Конкретније одређено, требало је тада прије 16 година истражити да ли учесталост “извјештаја” о оцјењивању педагошког дјеловања наставника од стране ученика као евалуатора који се даје на увид сваком оцијењеном наставнику може да утиче на евентуалне промјене у накнадном раду наставника, односно да ли је дјелотворније мјесечно континуирано извјештавање (повратно информисање) од полугодишњег (изведено само једном у полугодишту). Споменути “извјештај” (експериментални фактор) представљао је, у ствари, писани документ у којем су били приказани исходи ученичког вредновања наставника, тј. сумативни резултати (коначне оцјене – повратне информације) кључних обиљежја педагошког дјеловања наставника као и коначна средња оцјена, и то све је било елаборирано од стране школских педагога као медијатора у поступцима евалуације. Промјене у накнадном раду наставника подразумијевале су елиминисање негативних обиљежја рада, као и унапређивање већ позитивних обиљежја и цјелокупног рада наставника уопште. Након 16 година од тог експеримента са паралелним групама, а узимајући у обзир нове теоријске и емпиријске прилоге из домена педагошке евалуације који су настајали у овом периоду, сада се констатује да су ти писани извјештаји били недовољни. Савремени захтјеви у вредновању наставника много су комплекснији и захтијевају и још неке врсте повратних информација као што су усмене информације, те аудитивни и аудио-визуелни снимци са опсервираних часова наставника. Поред „гласа“ ученика морају се узимати у обзир и опсервације других наставника, родитеља, школских педагога и експерата за одређене наставне предмете, и то све уз непосредне консултације са опсервираним наставницима.

Кључна обиљежја педагошког дјеловања наставника су она која се испољавају у наставном процесу као временски најдоминантнијем

васпитно-образовном раду са ученицима, а то су: мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика. Треба споменути да је и *могући хипотетички песимизам* исхода овог експеримента као могућности аутокорективног рада наставника имао и своју алтернативу. То је свакако био обавезан корективни рад на релацији школски педагог – наставници. Ипак, развијен инструментариј за вредновање рада предметних основношколских наставника представља основу за паралелан корективни и аутокорективни рад, али све у функцији професионалног развоја наставника, а не њихове контроле.

Претходно наведени експериментални истраживачки концепт имао је вишеструки значај. У општем смислу, првенствено се мислило на теоријски, практични и друштвени значај. Теоријски значај огледао се у покушају подстицања развоја и богаћења педагошких теоријских схватања, те евентуално и у отварању нових видика и изналажењу рационалнијих и педагошко-андрагошки утемељенијих методолошких поступака вредновања педагошког дјеловања основношколских наставника. Ово истраживање и његови ефекти могли су, макар у скромним размјерама, да “погурају” теоријску мисао андрагогије, дидактике, школске педагогије, докимологије и методике рада основношколских педагога. Практични значај истраживања требало је гледати кроз рефлексију на наставну праксу. Развијен инструментариј и ефекти експеримента могли су се имплементирати у наставној пракси као стандардизовани поступци вредновања рада наставника. Истраживање је имало и друштвени значај. Ефекти повратног информисања не би се “затварали” само у школама, већ би имали вјероватно и позитиван “ехо” и у другим друштвеним установама (радним организацијама, културно-умјетничким друштвима, спортским организацијама, и сл.). Објективно дата слика о некоме је предуслов могућности побољшавања међуљудских односа који су веома битни и у процесу развоја људских ресурса.

Из претходних образложења проблема, предмета и значаја истраживања могао се дефинисати циљ и из циља операционализовати задаци овог истраживања. *Циљ* овог експерименталног истраживања био је провјерити ефикасност *учесталости повратног информисања* предметних основношколских наставника о исходима ученичког вредновања педагошког дјеловања наставника у односу на обим и ин-

тензитет аутокорективности тог истог педагошког дјеловања наставника.

Овакав циљ имплицирао је неколико повезаних *задаата* релевантних за проблемску оправданост овог истраживања, а то су:

1. Испитати да ли се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *мотивисања ученика* на њиховим часовима остварује успјешније мотивисање ученика него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који не добијају повратне информације о мотивисању ученика на њиховим часовима.

2. Провјерити да ли се послје мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *наставно-методичке креативности* реализације њихових часова остварује методички креативнија настава него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о методичкој креативности реализације њихових часова.

3. Утврдити да ли је послје мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *стила вођења* ученика на њиховим часовима више изражен демократски стил него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о стилу вођења на њиховим часовима.

4. Установити да ли се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *наставне комуникације* на њиховим часовима постиже успјешнија наставна комуникација од комуникације наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, а посебно у односу на комуницирање наставника који уопште не добијају повратне информације о наставној комуникацији на њиховим часовима.

5. Испитати да ли се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика* на њиховим часовима остварује објективније испитивање

и оцјењивање ученика него код наставника који се једном у полу-годишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика на њиховим часовима.

6. Установити да ли је након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника већи *прогрес школског успјеха ученика* у другом полугодишту у односу на прво него код ученика чији су наставници једном у полугодишту повратно информисани, као и у односу на ученике чији наставници уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању.

7. Провјерити да ли постоје значајне разлике међу наставницима у мишљењу и ставовима о стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада.

Сходно проблемско-предметној заснованости овог истраживања полазило се од главне и неколико повезаних помоћних хипотеза.

Главна хипотеза

Можемо претпоставити да учесталост повратног информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника утиче на обим и интензитет аутокорективности њиховог педагошког дјеловања.

Помоћне хипотезе

а) Претпостављамо да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *мотивисања ученика* на њиховим часовима остварује успјешније мотивисање ученика него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који не добијају повратне информације о мотивисању ученика на њиховим часовима.

б) Можемо претпоставити да се после мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских настав-

ника о ученичком вредновању *наставно-методичке креативности* реализације њихових часова остварује методички креативнија настава него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о методичкој креативности реализације њихових часова.

в) Могуће је да је последице мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *стила вођења* ученика на њиховим часовима више изражен демократски стил него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о стилу вођења на њиховим часовима.

г) Могуће је да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *наставне комуникације* на њиховим часовима постиже успјешнија наставна комуникација од комуникације наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, а посебно у односу на комуникацију наставника који уопште не добијају повратне информације о наставној комуникацији на њиховим часовима.

д) Вјероватно је да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика* на њиховим часовима остварује објективније испитивање и оцјењивање ученика него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика на њиховим часовима.

ђ) Вјероватно је да је након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника већи *прогрес школског успјеха ученика* у другом полугодишту у односу на прво него код ученика чији су наставници једном у полугодишту повратно информисани, као и у односу на ученике чији наставници уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању.

е) Не постоје значајне разлике међу наставницима у мишљењу и ставовима о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника.

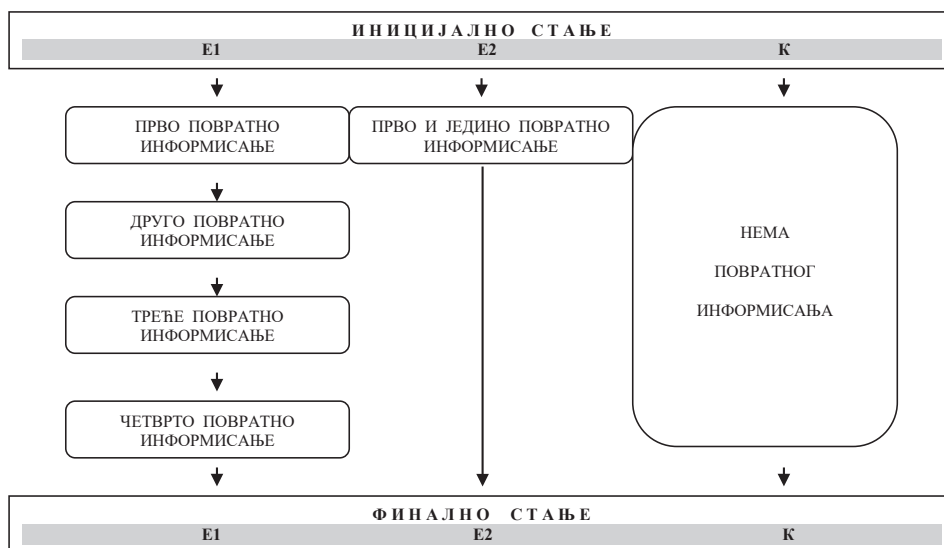
У складу са циљем и задацима истраживања ефикасности учесталости повратног информисања, биле су дефинисане зависне и независне варијабле. *Зависно промјењива варијабла* била је педагошко дјеловање предметних основношколских наставника, гдје су се под кључним обиљежјима педагошког дјеловања наставника под-разумијевали, већ претходно споменути: мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, а као зависно промјењиве варијабле узете су биле још у обзир прогрес школског успјеха ученика и мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада. *Независно промјењива варијабла* била је учесталост и начин испоруке повратних информација предметним основношколским наставницима (давање писаних извјештаја) о исходима ученичког вредновања педагошког дјеловања наставника. Повратно информисање се вршило у двије паралелне експерименталне групе, док се у контролној групи није вршило повратно информисање. У првој експерименталној групи повратно информисање се вршило након сваких мјесец дана једног полугодишта, а у другој експерименталној групи само једном у полугодишту, и то на почетку полугодишта.

Функционалност овог експерименталног истраживања потврђена је примјеном њему адекватних научноистраживачких метода, техника и инструмената истраживања. Ова експериментална провјера била је оправдана уз примјену сљедећих *метода*:

1. теоријска анализа,
2. сервеј истраживачки метод,
3. компаративни метод,
4. експеримент са паралелним групама.

Примјеном *методе теоријске анализе* разматрана су најважнија и најдоступнија схватања, као и тангентност појединих емпиријских истраживања у контексту вредновања рада наставника, повратног информисања и (ауто)корекције педагошког дјеловања наставника. Дефинисањем комплексности кључних појмова и анализирањем теоријских схватања и резултата емпиријских истраживања о феноменима вредновања, повратног информисања и (ауто)корективног рада, указано је на значај и потребу овог експерименталног истраживања,

као и на изграђивање систематичнијег, комплекснијег, рационалнијег и организованијег вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника у нашој савременој школској пракси. Коришћен је *сервеј истраживачки метод* приликом прикупљања најрелевантнијих података о наставницима и ученицима, те приликом утврђивања мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Значајност примјене *компаративног метода* огледала се у поређењу (компарацији) теоријских схватања и бројних резултата тангентних емпиријских истраживања. Посебно треба нагласити значај компаративног приступа приликом разматрања свих наведених варијабли у овом иницијалном, интермедијалним и финалном истраживању. Оно што је највише истицало ово истраживање била је примјена *експеримента са паралелним групама*. Претходно је наглашено да је експериментални фактор био учесталост и начин испоруке повратних информација наставницима. Наводимо шематски приказ проведеног експеримента:



Из приложене шеме видимо да је прва експериментална група била са чешћим повратним информисањем у односу на другу, док у контролној групи није било повратног информисања, што је често одлика традиционалне педагошке евалуације.

Сходно научноистраживачким методама, те постављеним задацима истраживања, неопходна је била примјена сљедећих *техника* истраживања:

1. анализа садржаја,
2. рад на педагошкој документацији,
3. процјењивање (вредновање, оцјењивање),
4. анкетирање.

За потребе теоријског проучавања *анализирани су садржаји* педагошке, дидактичко-методичке, докимолошке, андрагошке, кибернетичке и аксиолошке литературе и остали тангентни директни и индиректни писани извори. За јединицу анализе садржаја изабрани су били аспекти вредновања рада наставника, повратног информисања и (ауто)корективности педагошког дјеловања наставника. Многобројни извори (монографије, часописи, интернет-публикације, научни и стручни радови, расправе, рјечници, енциклопедије, лексикони, уџбеници и слично) послужили су за интердисциплинарно и мултидисциплинарно расвјетљавање значаја педагошке евалуације, повратног информисања и (ауто)корективног дјеловања. Неопходност *рада на педагошкој документацији* била је условљена неизоставним прикупљањем кључних података о наставницима и ученицима. Примјеном ове технике прикупљани су основни подаци о одјељењима ученика (идентификација одјељењског старјешинства, бројно стање ученика, средње оцјене одјељења по наставним предметима, као и генералне оцјене на нивоу одјељења), као и контрола података о неким статусним обиљежјима наставника (радни стаж, пол, предмет који предаје, одјељењско старјешинство). Специфичност овог истраживања била је што су вредновање, односно *процјењивање* квалитета педагошког дјеловања наставника, вршили њихови ученици, и то искључиво само ученици деветог разреда (процјењивачи-ученици били су претходно обучавани за процјењивање, а и надгледани су од стране, такође претходно обучених, њихових дотичних школских педагога). Процјењивањем се утврђивало иницијално, интермедијална (прва експериментална група) и финално стање репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника (мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика).

Након сваког процјењивања вршила се “брза обрада података” ради извођења оцјена које су се сваком наставнику из експерименталних група давале као повратне информације. Оцјене су се давале за сваку репрезентативну категорију педагошког дјеловања наставника, а исто тако се давала и генерална оцјена педагошког дјеловања (види у прилогу рада: Извјештај за повратно информисање сваког наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника). Генерална оцјена се изводила заокруживањем аритметичке средине свих пет оцјена за наведене репрезентативне категорије. Највећи недостатак оваквог приступа био је што су се повратне информације давале само писменим путем. Савремени приступи сада захтијевају повратне информације из више медија (усмено, аудитивно, аудио-визуелни снимци, и сл.) и још уз обавезне консултације и савјетовања наставника од стране експерата за одређена подручја вредновања. Техника *анкетирања* била је примјењивана ради прикупљања основних података о мишљењима наставника о стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада. Анкетирање је примјењивано два пута, и то ради смања иницијалног стања и ради снимања финалног стања.

Процјењивање (вредновање, оцјењивање) педагошког дјеловања наставника извршено је примјеном следеће *батерије инструмената*:

1. СПУ-МУ → скала процјене за ученике *о мотивисању ученика на часовима предметних основношколских наставника*,
2. СПУ-НМК → скала процјене за ученике *о наставно-методичкој креативности* на часовима предметних основношколских наставника,
3. СПУ-СВ → скала процјене за ученике *о стилу вођења* на часовима предметних основношколских наставника,
4. СПУ-НК → скала процјене за ученике *о наставној комуникацији* на часовима предметних основношколских наставника,
5. СПУ-ОНИИОУ → скала процјене за ученике *о објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика* на часовима предметних основношколских наставника.

Сви наведени инструменти ове батерије (СПУ-МУ, СПУ-НМК, СПУ-СВ, СПУ-НК и СПУ-ОНИИОУ) представљали су петостепене скале процјене Ликертовог типа. Све скале процјене имале су по 20

тврдњи које су семантички и афирмативне и неафирмативне. Касније, након неколико година установљено је да би боља опција скалера била без неафирмативних тврдњи, јер је једноставнија, мање збуњује ученике, а и „бржа“ је ученицима за попуњавање. Батерија инструмената била је намијењена за мјерење интензитета и идентификовање усмјерености свих репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника, и то: мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика. Батерија скала процјена се у пилот истраживању примјењивала на узорку од 128 ученика – процијенитеља деветог разреда основне школе. У првобитној прелиминарној верзији састојала се од пет скала процјена, и то свака са по 25 тврдњи. Батерију су чинили слједећи инструменти:

1) Скала процјене за ученике о *мотивисању ученика на часовима предметних основношколских наставника* (СПУ – МУ)

Наведена скала процјене намијењена је мјерењу интензитета и усмјерености мотивисања ученика на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе савремених схватања о унутрашњем и вањском подстицању. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – процијенитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,82$ (Кронбахов алфа коефицијент: види у прилозима!). Коначна верзија скале имала је 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 3, 4, 6, 7, 10, 11, 13, 15 и 17, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом рекодирања). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем–тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у цјелокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (види у прилозима!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (види у прилозима!). Варимакс ротацијом екстраховано је шест главних фактора који објашњавају 68% варијансе варијабле мотивисање ученика, и то:

I фактор

Флексибилност понашања, дјеловања – монотонија, нелогичност, објашњава 26,2% варијансе варијабле, а има карактеристике доминирајућег фактора.

II фактор

Смисао за хумор и праћење актуелних ученичких преференција – репресивност понашања, објашњава 11,7% варијансе варијабле.

III фактор

Инвентивност и сусретљивост поучавања, објашњава 10,2% варијансе варијабле.

IV фактор

Неповјерљивост и прикривање инфериорности других, објашњава 7% варијансе варијабле.

V фактор

Нетолерантност комуникације, поучавања - подршка инфериорнима, објашњава 6,9% варијансе варијабле.

VI фактор

Корелативност садржаја, потреба и апстрактност поучавања, објашњава 5,9% варијансе варијабле.

Објективност скале процјене нам указује да ли процјењивање наставника у зависности од наведених тврдњи зависи од субјективних процјена ученика. Објективност је обезбијеђена прецизно дефинисаним начином бодовања, односно процјењивања, и то: одговор “увијек” бодован је са 5, “често” са 4, “не могу да процијеним” са 3, “ријетко” са 2 и “никако” са 1 (минималан број бодова у цијелом инструменту је 20, максималан је 100, док је гранична вриједност која инструмент дијели на афирмативни и неафирмативни дио 60 бодова). Код неафирмативних тврдњи обрнут је смјер бодовања (обртање бодова је вршено приликом обраде података – 1 на 5, 2 на 4, 3 на 3, 4 на 2 и 5 на 1). На овај начин обезбијеђено је да коначни већи скор има позитивније процјењивање мотивисања ученика за сваког наставника посебно. Међутим, накнадном анализом овог и осталих скалера уочено је да овакав начин оцјењивања није временски, интроспективно и метакогнитивно рентабилан. Ближе речено, ученици су морали за

сваку тврдњу од њих укупно 20 „замишљати“ сваког од 15 њихових наставника, и онда још „вагати“ интроспективно у својим мислима да ли је то нпр. за оцјену 3 или 4, или да ли је то за оцјену 4 или 5. Није искључено ни двоумљење између нпр. оцјена 2, 3 и 4 и слично. Ово је био велики недостатак овог и осталих скалера. Данас, након 16 година много једноставнија форма овог и остала четири скалера била би у форми уписивања најмање два или више знакова „+“ код оних наставника гдје се препознаје афирмативна димензија одређеног ајтема и најмање два или више знакова „-“ код оних наставника гдје није довољно развијена нека димензија, нпр. димензија подстицајности ученика и слично. Најмање су неопходна два знака „+“ и „-“, јер се у истраживању показало да су ученици често пристрасни према својим одјељењским старјешинама, па отуда треба елиминисати случајеве када први у рангу буду одјељењске старјешине, а уважити други ранг као најквалитетнијег наставника. На овај начин би се вјероватно добио бржи и објективнији податак о узорним наставницима, као и податак о наставницима за које је неопходно што хитније обезбиједити инструктивно-корективни рад у периоду после повратног информисања.

2) Скала процјене за ученике о наставно-методичкој креативности на часовима предметних основношколских наставника (СПУ – НМК)

И ова скала процјене била је намијењена мјерењу интензитета и усмјерености, али наставно-методичке креативности на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе дидактичко-методичке традиционалности, с једне стране, и иновативности, с друге стране. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – процијенитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,84$ (Кронбахов алфа коефицијент: види у прилозима!). Коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 3, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 16 и 17, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем – тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у цјелокуп-

ном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (види у прилозима!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (види у прилозима!). Варимакс ротацијом екстраховано је шест главних фактора који објашњавају 68,5% варијансе варијабле наставно-методичка креативност, и то:

I фактор

Егоцентрична неилустративност и реалистична очигледност, објашњава 29,5% варијансе варијабле, те има карактеристике доминирајућег фактора.

II фактор

Експлоративно-играоничка поучаваност, објашњава 11,3% варијансе варијабле.

III фактор

Неинвентивност према футуролошкој перспективи и интеракционизму, објашњава 8,3% варијансе варијабле.

IV фактор

Поступност активизације учења, поучавања и вербална доминантност, објашњава 7,4% варијансе варијабле.

V фактор

Организованост комуникативности и писане дјелотворности учења и поучавања, објашњава 6,3% варијансе варијабле.

VI фактор

Конзервативност просторног организовања и комуницирања, објашњава 5,7% варијансе варијабле, а одређен је ајтемима:

Објективност ове скале процјене дефинисана је као и код претходне скале.

3) Скала процјене за ученике о *стилу вођења на часовима предметних основношколских наставника* (СПУ – СВ)

Ова скала процјене била је намијењена мјерењу интензитета и усмјерености стила вођења ученика на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе аутократског и демократског стила вођења наставника. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – процијенитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,83$ (Кронбахов алфа коефицијент: види у прилозима!). Коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 15 и 18, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем–тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у цјелокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (види у прилозима!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (види у прилозима!). Варимакс ротацијом екстраховано је седам главних фактора који објашњавају 74,5% варијансе варијабле стил вођења, и то:

I фактор

Кооперативност – нељубазност, објашњава 28,7% варијансе варијабле, те има карактеристике доминирајућег фактора.

II фактор

Сусретљивост – наредбодавност, објашњава 11,1% варијансе варијабле.

III фактор

Репресивност управљања, објашњава 8,7% варијансе варијабле.

IV фактор

Егоцентричност дјеловања, објашњава 8,1% варијансе варијабле.

V фактор

Респонсибилност одлучивања и дјеловања, објашњава 6,8% варијансе варијабле.

VI фактор

Коректност критицизма и савјетовања, објашњава 5,8% варијансе варијабле.

VII фактор

Толерантност активизације и понашања, објашњава 5,4% варијансе варијабле.

Објективност ове скале процјене дефинисана је као и у претходне двије скале процјене, тако да су поновна објашњења сувишна.

4) Скала процјене за ученике о наставној комуникацији на часовима предметних основношколских наставника (СПУ – НК)

Ова скала процјене била је намијењена мјерењу интензитета и усмјерености наставне комуникације на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе вербалне и невербалне комуникације. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – процијенитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,84$ (Кронбахов алфа коефицијент: види у прилозима!). Коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 3, 4, 6, 8, 12, 14, 16 и 17, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем–тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у цјелокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (види у прилозима!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (види у прилозима!). Варимакс ротацијом екстраховано је седам главних фактора који објашњавају 61,5% варијансе варијабле наставна комуникација, и то:

I фактор

Неусклађеност споразумијевања и сусретљивост, објашњава 21,5% варијансе варијабле, а има карактеристике доминирајућег фактора.

II фактор

Разумљивост вербалног и невербалног споразумијевања, објашњава 6,7% варијансе варијабле.

III фактор

Дистанцираност споразумијевања и вербално-невербална контрола, објашњава 8,6% варијансе варијабле.

IV фактор

Слобода упитних форми, објашњава 6,7% варијансе варијабле.

V фактор

Сусретљивост споразумијевања, објашњава 7,6% варијансе варијабле.

VI фактор

Упитна интересантност и селективна иницираност питања, објашњава 5,1% варијансе варијабле.

VII фактор

Илустративна експлицитност, објашњава 5,3% варијансе варијабле.

Објективност ове скале процјене дефинисана је потпуно исто као и у претходним скалама процјене.

5) Скала процјене за ученике о објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика на часовима предметних основношколских наставника (СПУ – ОНИИОУ)

Наведена скала процјене била је намијењена мјерењу интензитета и усмјерења објективности испитивања и оцјењивања ученика на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе субјективности и објективности оцјењивања. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – процијенитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,81$ (Кронбахов алфа коефицијент: види у прилозима!). Коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 17, 18 и 19, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем–тотал корелације, односно преко корелације ре-

зултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у цјелокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (види у прилозима!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (види у прилозима!). Варимакс ротацијом екстраховано је седам главних фактора који објашњавају 68,5% варијансе варијабле објективност испитивања и оцјењивања ученика, и то:

I фактор

Репресивност вредновања и одмјереност, објашњава 24,2% варијансе варијабле, те има карактеристике доминирајућег фактора.

II фактор

Једнакост приступа евалуирања и квазиемпатичност, објашњава 11,3% варијансе варијабле.

III фактор

Евалуативна подстицајност, објашњава 9,2% варијансе варијабле.

IV фактор

Одсуство валидности и учесталости евалуације, објашњава 6,6% варијансе варијабле.

V фактор

Хало ефекат – ригидност евалуатора, објашњава 6,1% варијансе варијабле.

VI фактор

Комплементарност евалуирања активизације, објашњава 5,8% варијансе варијабле.

VII фактор

Квазиевалуативност према другима, објашњава 5,3% варијансе варијабле.

Објективност ове скале процјене дефинисана је потпуно исто као и у свим претходним скалама, тако да нема потребе да понављамо објашњења.

Поред батерије скала процјене, у сврху анкетирања коришћен је *упитник за наставнике*, и то:

**УН-СОВ → упитник за наставнике о стратегијама и
оправданости вредновања рада наставника**

Овај упитник садржи питања о општим подацима наставника (наставни предмет који предаје, године радног стажа и пол), као и 11 питања намијењених за испитивање мишљења и ставова наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника (све инструменте видјети у прилозима!).

У прелиминарном испитивању (ради баждарења, односно одређивања метријских карактеристика инструмената) и у провјеравању хипотеза овог истраживања, приликом обраде података били су примјењивани сљедећи *статистички поступци*:

1. факторска анализа,
2. анализа варијансе (F – омјер),
3. ајтем тотал корелација,
4. Пирсонов коефицијент корелације,
5. t – омјер,
6. χ^2 - тест,
7. мјере централне тенденције (аритметичка средина),
8. мјере стандардног одступања (стандардна девијација),
9. процентуални износи.

Узорак овог истраживања био је изабран из популације ученика и наставника градских школа Бање Луке. Ученици су изабрани као евалуатори, а наставници, односно њихово педагошко дјеловање као предмет евалуације. Као полазну основу за истраживање узорак је изабран по принципу *узорка скупина*, те у оквир избора не улазе јединице основног скупа (наставници, ученици – процијенитељи), него скупине тих јединица (основне школе и одјељења ученика). Основни разлог за избор узорка скупина је велика економичност при прикупљању података и повратном информисању наставника. Узорак скупина не

умањује репрезентативност узорка, јер су све групе по својим карактеристикама градских већих школа сличне карактеристикама свих већих градских школа основног скупа. У наредној табели дајемо преглед скупина узорка процјењиваних наставника.

Табела 1: *Групе узорка процјењиваних наставника*

Експериментална група Е1	Експериментална група Е2	Контролна група К
ОШ “Георги С. Раковски” 15	ОШ “Иван Г. Ковачић” 15	ОШ “Иван Г. Ковачић” 15
ОШ “Алекса Шантић” 15	ОШ “Доситеј Обрадовић” 15	ОШ “Бранко Радичевић” 15
Укупно Е1: 30	Укупно Е2: 30	Укупно К: 30
Укупно наставника: 90		

Узимајући у обзир експериментални захтјев за апроксимативним уједначавањем свих група наставника према релевантним обиљежјима од значаја за генерализацију ефикасности експеримента, може се примијетити да су у претходној табели наставници били уједначени према броју у групи (све групе имају једнак број наставника, па је непотребно статистичко доказивање значајности разлика између група). У наредној табели приказујемо *полну структуру* скупине узорка процјењиваних наставника.

Табела 2: *Полна структура скупине узорка процјењиваних наставника*

Пол наставника	Групе наставника		
	Експериментална група 1	Експериментална група 2	Контролна група
Мушкарци	22	19	20
Жене	8	11	10
Укупно	30	30	30

($\chi^2 = 0,71$; $df = 2$; $p = 0,7004$)

На основу приложене табеле уочавамо да су групе наставника приближно (апроксимативно) уједначене према полу. Разлика између група наставника није статистички значајна обзиром на пол наставника, што је потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 0,71$ уз значајност од $p = 0,7004$). Сљедећом табелом представљамо структуру скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на *радни стаж* наставника.

Табела 3: *Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на радни стаж наставника*

Радни стаж наставника	Групе наставника		
	Експериментална група 1	Експериментална група 2	Контролна група
0–10 година	5	8	8
11– 25 година	10	4	6
преко 25 година	15	18	16
Укупно	30	30	30

($\chi^2 = 3,94$; $df = 4$; $p = 0,4138$)

И у овој табели примјећујемо да су групе процјењиваних наставника приближно уједначене према радном стажу наставника. Разлика из-

међу група наставника није статистички значајна, а иста је тестирана хи-квадрат поступком ($\chi^2 = 3,94$ уз значајност од $p = 0,4138$). Узимајући у обзир, а и методолошки уважавајући оправданост подједнаке заступљености свих наставних предмета (15 предмета за IX разред основне школе), све групе наставника су потпуно уједначене, односно у свакој групи наставника имамо по 2 наставника за сваки наставни предмет ($15 \times 2 = 30$ за сваку групу). Такву структуру узорка представљамо у следећој табели.

Табела 4: *Структура скупине узорка процијењиваних наставника с обзиром на наставне предмете*

Наставни предмет	Групе наставника		
	Експериментална група 1	Експериментална група 2	Контролна група
Српски језик	2	2	2
Енглески језик	2	2	2
Њемачки језик	2	2	2
Историја	2	2	2
Географија	2	2	2
Музичка култура	2	2	2
Ликовна култура	2	2	2
Вјеронаука	2	2	2
Математика	2	2	2
Физика	2	2	2
Биологија	2	2	2
Хемија	2	2	2
Техничко образовање	2	2	2
Основи информатике	2	2	2
Физичко васпитање	2	2	2
Укупно	30	30	30

У наредних 5 табела представљамо индикативне показатеље приближне уједначености свих група наставника у иницијалном испитивању с обзиром на *репрезентативне категорије педагошког дјеловања наставника*.

Табела 5: *Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА*

Оцјене мотивисања ученика	Групе наставника		
	Експериментална група 1	Експериментална група 2	Контролна група
ријетко, ни често ни ријетко	18	21	23
често, увијек	12	19	7
Укупно	30	30	30

($\chi^2 = 8,3$; $df = 2$; $p = 0,217$)

На оба нивоа значајности (0,05 и 0,01) групе наставника су приближно уједначене, и то у односу на мотивисање ученика од стране наставника, односно не постоји статистички значајна разлика мотивисања ученика од стране процјењиваних наставника ($\chi^2 = 8,3$ за $df = 2$, на оба нивоа значајности).

Табела 6: *Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ*

Наставно-методичка креативност	Групе наставника		
	Експериментална група 1	Експериментална група 2	Контролна група
ни често ни ријетко, често	30	30	30
Укупно	30	30	30

У односу на наставно-методичку креативност потпуно је видљиво да су све групе биле уједначене у двије категорије оцјењивања, и то за: 3 – ни често ни ријетко и 4 – често.

Табела 7: Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање *СТИЛА ВОЂЕЊА*

Стил вођења	Групе наставника		
	Експериментална група 1	Експериментална група 2	Контролна група
ни често ни ријетко	20	27	22
често	10	3	8
Укупно	30	30	30

($\chi^2 = 6,538$; $df = 2$; $p = 0,162$)

Узимајући у обзир оба нивоа значајности (0,05 и 0,01) групе наставника биле су приближно уједначене, и то у односу на стил вођења наставника, тако да не постоји статистички значајна разлика стила вођења процјењиваних наставника ($\chi^2 = 6,538$ за $df = 2$, на оба нивоа значајности).

Табела 8: Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање *НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ*

Наставна комуникација	Групе наставника		
	Експериментална група 1	Експериментална група 2	Контролна група
ни често ни ријетко	19	21	28
често	11	9	2
Укупно	30	30	30

($\chi^2 = 9,64$; $df = 2$; $p = 0,047$)

Узимајући у обзир ниво значајности од 0,05 групе наставника су приближно уједначене с обзиром на израженост наставне комуникације, односно не постоји статистички значајна разлика наставне комуникације процјењиваних наставника ($\chi^2 = 9,64$ за $df = 2$, али уз ниво поузданости од 0,05).

Табела 9: Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање ОБЈЕКТИВНОСТИ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА

Објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика	Групе наставника		
	Експериментална група 1	Експериментална група 2	Контролна група
ни често ни ријетко	11	11	20
често	19	19	10
Укупно	30	30	30

($\chi^2 = 7,23$; $df = 2$; $p = 0,027$)

С обзиром на ниво значајности од 0,01, групе наставника су приближно уједначене, и то у односу на објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, те не постоји статистички значајна разлика наведене објективности ($\chi^2 = 7,23$ за $df = 2$, уз ниво поузданости од 0,01). Анализирајући све статистичке индикаторе може се констатovati да су све групе наставника биле у иницијалном испитивању, тј. прије експеримента приближно уједначене с обзиром на најрелевантније факторе неопходне за адекватну примјену експеримента, као и за генерализацију добијених резултата. У узорку ученика учесници истраживања су били из шест школа, односно из 12 одјељења, односно укупно 307 ученика – процијенитеља и 90 наставника – процјењиваних. Свака група имала је приближно око 100 ученика – процијенитеља (104, 104 и 99) и тачно по 30 наставника – процјењиваних. Приближно је око 50 ученика процјењивало 15 наставника у својој школи. Избор јединица у узорку био је *намјеран*. Разлог за овај избор је због ограниченог броја наставних предмета којих према наставном

плану за IX разред има 15, тако da избор ученика и наставника за сваку групу укључује по двије основне школе, или, укупно шест школа, а из сваке школе по два одјељења ученика. Намјерно су бирана она два одјељења у којима наставу изводе исти наставници тако да би ученици из та два одјељења вредновали исте наставнике. Такође, треба нагласити да су евалуатори (ученици) били из IX разреда, јер се сматрају најкомпетентнијим за евалуацију. Они су вредновали своје предметне наставнике. Након снимања иницијалног стања вршило се уједначавање група наставника, тако да је такође извршен и према критеријима уједначавања прилагођен избор школа (по двије школе) за прву експерименталну, другу експерименталну и контролну групу испитаника. На репрезентативност узорка знатно утиче и величина узорка. Узорак од 90 наставника чинило је 12,3% од свих радно ангажованих предметних наставника основних школа града Бање Луке, односно 2,03% у односу на исте у цијелој Републици Српској. Узорак од 307 ученика – процијенитеља чинио је 14% од свих ученика IX разреда основних школа града Бање Луке, односно 2,06% у односу на исте у цијелој Републици Српској. Узимајући у обзир комплексност и изналажење економичности истраживања, начин избора и минималност стопе избора (величине) узорка може се овај узорак сматрати репрезентативним, те се добијени резултати могу генерализовати на основни скуп, и то искључиво на све веће градске школе.

Овакво комплексно истраживање изводило се према захтјевима експерименталног метода. Прије експерименталног програма морало се прво извести пилот истраживање ради баждарења инструментата, односно одређивања метријских карактеристика. *Иницијално истраживање* (ради снимања стања и уједначавања група) се извело на почетку другог полугодишта школске 2003/2004. године. Приликом иницијалног истраживања снимљено је тренутно стање педагошког дјеловања предметних основношколских наставника, које је укључивало мотивисање ученика, наставно-методичку креативност, стил вођења, наставну комуникацију и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, као и општи школски успјех ученика на крају првог полугодишта и мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Одмах након иницијалног истраживања (након избора школа за прву експерименталну, другу експерименталну и контролну групу) наставници су се у обје експерименталне групе (након брзе обраде података) *повратно ин-*

формисали (добили “извјештаје”) о резултатима оцјењивања њиховог педагошког дјеловања. Прва експериментална група се повратно информисала сваких мјесец дана, односно почетком фебруара, почетком марта, почетком априла и почетком маја школске 2003/2004. године. Ова група је имала статус у више (2) интермедијалних мјерења. Друга експериментална група је имала само једном повратно информисање, и то само почетком фебруара исте школске године. У контролној групи није било уопште повратног информисања. *Финално истраживање* се извело у задњој седмици другог полугодишта (седмица завршетка школовања ученика IX разреда) 2004. године. Након снимања финалног стања приступило се обради података ради анализе и рекапитулације ефеката експерименталног програма.

Резултати експерименталног истраживања

Најбитније резултате релевантне за проблематику овог експерименталног истраживања, као и њихов интерпретацијски осврт, дајемо у оквиру слjedeћих поглавља:

- Квалитет васпитно-образовног рада наставника прије експеримента,
- Ставови и мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада,
- Релације школског успjеха ученика и одјелењског старјешинства са резултатима вредновања наставника,
- Утицај учесталости повратних информација ученичког вредновања наставника на (ауто)корекцију рада наставника.

Сви добијени резултати, уз интерпретацијски осврт, приказани су комбиновањем текстуалних, табеларних и графиконских форми како би се добио што очигледнији увид у значај овог истраживања.

Квалитет васпитно-образовног рада наставника прије експеримента

Резултате и интерпретацијски осврт усмјерености и интензитета приказујемо у слjedeћим репрезентативним категоријама педагошког дјеловања наставника:

- Мотивисање ученика,
- Наставно-методичка креативност,
- Стил вођења,
- Наставна комуникација,
- Објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика.

Напомињемо да се сви резултати који слиједе, а везани су за ову групу резултата, односе на све узорковане наставнике искључујући њихову каснију подјелу на три групе испитаника. Дакле, резултати и интерпретацијски осврт односе се на свих 90 наставника. На овај начин

добијамо општу слику квалитета васпитно-образовног рада наставника, искључујући утицај експерименталног програма који је касније слиједио у овом истраживању.

Ученици се, данас, у вријеме убрзане мултимедијалне експанзије и упражњавања виртуелне културе, налазе у ситуацијама разноврсних и различитих циљних оријентација. Постоји читав сплет вањских стимуланса, а исто тако и различитих унутрашњих извора побуђивања ученика на одређене активности. У наставни процес ученици “уносе” различита емоционална, когнитивна и конативна стања и очекивања. Крुцијална функција наставника је бити “скретничар” у мноштву различитих интересовања и потреба како би се усмјеравале активности ученика у складу са законитостима наставног плана и програма. Дакле, да би наставник успио да “покрене” ученике на континуиран рад и учење, мора вјешто да балансира између вањских и унутрашњих покретача активности ученика. Низ активности, као што су повезивање наставних и ученичких циљева, индивидуализација учења и поучавања, стварање ситуација изазова, организовање наставе са честим доживљавањем успјеха, организовање педагошко-дидактичких радионица, забавних игара, хумористичних играказа, толерисање грешака ученика, често и одмјерено похваљивање ученика, и слично – само су дјелић активности којима се данас у наставним и ваннаставним ситуацијама могу мотивисати ученици. У овом поглављу приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставниковог мотивисања ученика. Број бодова који раздваја на свакој скали процјене неуспјешно од успјешног мотивисања ученика је 60 (скала процјене има 20 ајтема са 5-степеном процјењивањем, гдје је симетрални степен процјене представљен са вриједношћу 3; $20 \times 3 = 60$). Дакле, просјечна вриједност процјене која дијели резултате на неуспјешно и успјешно мотивисање ученика је 3. Интензитет мотивисања ученика можемо приказати у домену бодова или просјечне вриједности процјене. Распон варијације бодова креће се од 20 (минимум) до 100 бодова (максимум), или ако гледамо у односу на просјечне вриједности процјене од 1 (минимум) до 5 (максимум). Просјечну вриједност процјене добијемо када број бодова једног испитаника подијелимо са бројем тврдњи (са 20). У нашем истраживању користили смо за интерпретацију “заокружене” просјечне вриједности процјене како бисмо вредновање све више “приближили” школским оцјенама какве су код ученика ($1-1,49 = 1$; $1,50-2,49 = 2$; $2,50-3,49 = 3$; $3,50-4,49 = 4$ и

4,50–5 = 5). Тако су нам се коначне процјене за сваког наставника кретале у домену од 1 до 5. Наведене резултате усмјерености и интензитета мотивисања ученика приказујемо у *општој интегралној форми* (за свих 90 наставника из цијелог узорка, те ће исти број наставника вриједити и у наредним пасусима), на основу *пола*, *радног стажа* и *наставних предмета* које предају наставници. Вриједност аритметичке средине од $\bar{x} = 3,3$, а узимајући да је већа од граничне (3), указује нам да је мотивисање ученика од стране наставника позитивно усмјерено. Интензитет мотивисања ученика је у домену скалне категорије “ни често ни ријетко”. Овакав резултат, ипак, намеће потребу да се данас у наставној пракси више пажње посвети “чешћем” мотивисању ученика, јер ученике не треба само “покренути” на активности, већ активности такође треба да се одржавају, а у одређеним ситуацијама чак и понављају. Наставници-мушкарци (3,38) нешто више мотивишу ученике од наставника-жена (3,26). Међутим, разлика у интензивирању мотивисања ученика с обзиром на пол наставника није статистички значајна, што је и потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 3,46$ за $df = 3$). Можемо констатовати да и жене и мушкарци имају приближно једнак утицај у погледу мотивисања њихових ученика. Радни стаж наставника био је категорисан у три категорије, и то: 0–10, 11–25 и преко 25 година радног стажа. На овај начин имамо категорије млађих наставника (0–10), наставника средњих година (11–25) и старије наставнике (преко 25 година радног стажа). Наставници у старосним категоријама од 0 до 10 и од 11 до 25 година радног стажа нешто интензивније мотивишу ученике, али, међутим, разлика између свих категорија радног стажа, ипак, није статистички значајна, а то је потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 6,02$ за $df = 6$). Дакле, не постоји битна повезаност између година радног стажа или старосне доби наставника и интензитета мотивисања ученика, па се може констатовати да се године радног стажа наставника не одражавају значајно на усмјереност и интензитет мотивисања ученика. Код 13 наставних предмета примијећена је позитивна усмјереност мотивисања ученика, док је у настави математике (3) и хемије (3) усмјереност на граници између позитивног и негативног усмјерења. Мотивисање ученика је највише интензивирано у настави српског језика (3,67), историје (3,67), ликовне културе (3,5), вјеронауке (3,5) и физичког васпитања (3,5). Ипак, разлика у интензитету мотивисања ученика с обзиром на све наставне предмете није статистички значајна, што је потврђено непараме-

тријском процјеном ($\chi^2 = 44,83$ за $df = 42$). Дакле, сви наставници, без обзира на наставни предмет који предају, данас имају приближно једнако изражену усмјереност и интензитет мотивисања њихових ученика, односно није примјетна никаква дискриминативност утицаја с обзиром на научно подручје, односно наставни предмет.

У сваком наставном предмету наставници имају различите могућности за организацију и структуру наставних часова. Традиционални концепт фронталне (претежно слушалачке и монометодске) наставе све више “изумире”. Данашња цивилизација захтијева креативне грађане који су комуникативни, ненасилни, кооперативни, спремни за сарадњу и слично. Веома важни кораци за развијање креативних грађана постижу се у школским институцијама. Пут до креативног ученика постиже се искључиво преко креативних наставника. Креативни наставници не желе да задрже традиционалне моделе наставе у којој су се већина њих школовали. Наставно-методичка креативност се огледа у извођењу наставних модела који одговарају потребама савременог друштва, односно у организовању наставе кроз активности као што су: преношење акције са наставника на ученика, демократизација одлучивања о раду, примјена и рационална смјена већег броја наставних облика, метода и средстава (како у једном часу тако и у низу часова), активирање вишесмјерне и разноврсне комуникације, имплементација активног и интерактивног учења и поучавања, примјена већег броја наставних система и слично. У овом пасусу представљамо резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности наставника. Усмјереност и интензитет представљамо с обзиром на граничне вриједности и домен резултата као и у претходном пасусу (гранична вриједност између негативног и позитивног усмјерења је 3, док се домен “заокружених” просјечних вриједности наставно-методичке креативности креће од 1 до 5). Резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности приказујемо и интерпретирамо у *општој интегралној форми* (сви наставници из узорка), на основу *пола, радног стажа и наставних предмета* које предају наставници. Пошто је аритметичка средина $\bar{X} = 3,11$ већа од 3 може се констатовати да се наставно-методичка креативност позитивно усмјерава. Међутим, вриједност аритметичке средине указује да је, ипак, наставно-методичка креативност ниска (налази се у домену тешко процјењиве скалне категорије “ни често ни ријетко”). Овај резултат повлачи за собом констатацију да би данашњи наставници,

ипак, требали нешто више пажње да посвете креативнијем организовању и структурирању наставних часова. Уочена је једва примјетна позитивна усмјереност наставно-методичке креативности жена и мушкараца (вриједности су ипак веће од граничне вриједности 3). Разлика наставно-методичке креативности између жена-наставника и мушкараца-наставника није статистички значајна, што је потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 0,31$ за $df = 1$). Дакле, и жене (3,1) и мушкарци (3,14) имају приближно једнаку наставно-методичку креативност. Позитивну усмјереност наставно-методичке креативности уочавамо за све три старосне категорије наставника. Разлика наставно-методичке креативности с обзиром на радни стаж није статистички значајна ($\chi^2 = 0,95$ за $df = 2$). Може се констатовати да године радног стажа наставника нису битно повезане са наставно-методичком креативношћу. Код 10 наставних предмета наставно-методичка креативност налази се на граници негативне и позитивне усмјерености ($\bar{x} = 3$, колика је и гранична вриједност усмјерености). У настави српског језика (3,33), историје (3,33), географије (3,5), математике (3,17) и биологије (3,33) позитивна је усмјереност наставно-методичке креативности. Интензитет наставно-методичке креативности највише је изражен у настави географије, историје, српског језика и биологије. Интересантан је и податак да су средње оцјене у овим наставним предметима у већем броју школа у вишим ранг-позицијама свих наставних предмета предметне наставе основне школе. Међутим, разлика наставно-методичке креативности с обзиром на наставне предмете, ипак, није статистички значајна, што је потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 25,88$ за $df = 14$; ниво значајности од 0,01). Научно подручје, односно врста наставног градива битно не дискриминира наставнике у погледу креативнијег рада у настави.

Савремена дидактичка, па чак и практична стремљења посматрају данас наставника више као “водиатеља”, а све мање као “шефа” организације васпитно-образовних активности. Понашање наставника у ситуацијама организације наставног рада, у поступцима одлучивања, у извршилачким радњама, у вредновању..., креће се од понашања доминантно усмјереног од стране наставника до понашања наставника на приближно сличном манифестном нивоу понашања ученика. Наиме, стил вођења наставника креће се од аутократског (егоцентрично-наредбодавачког) до демократског (кооперативно-ре-спонсибилног). Процес данашње хипертенденциозне демократиза-

ције односа у цивилном друштву прве кораке треба да зачне још у породици, у предшколском васпитању, а са посебним нагласком касније у школском интенционалном васпитању. Демократски оријентисани ученици о демократском вођењу најбоље могу да уче само од наставника код којих доминира демократски стил вођења. У овом пасусу представљамо резултате усмјерености и интензитета наставних стилова вођења. Усмјереност и интензитет презентујемо с обзиром на исте граничне вриједности и домене резултата као у претходна два пасуса (гранична вриједност између негативног (аутократског) и позитивног (демократског) усмјерења је 3, а домен “заокружених” просјечних вриједности стила вођења креће се од 1 до 5). Све резултате усмјерености и интензитета стила вођења представљамо у *општој интегралној форми* (сви наставници без обзира на одређене карактеристике цијелог узорка), на основу *пола, радног стажа и наставних предмета* предметне наставе у основној школи. Вриједност аритметичке средине од 3,22 нам указује да је стил вођења позитивно усмјерен, односно да се усмјерава ка демократском стилу (вриједност је већа од граничне вриједности 3). Ипак, интензитет стила вођења можемо сматрати ниским, јер је у домену скалне категорије “ни често ни ријетко” (у интервалу 2,5–3,49). С обзиром на значај убрзане демократизације односа у друштву, а узимајући у обзир овај резултат, наставници би требали бити нешто више тенденциознији у демократском вођењу ученика у настави. Ни жене-наставници (3,23), ни мушкарци-наставници (3,21) се међусобно статистички значајно не разликују у погледу интензитета присутног демократског стила вођења. Ова констатација је потврђена хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 2,17$ за $df = 2$). Жене и мушкарци имају приближно једнако изражен демократски стил вођења. Примјетна је тенденција смањења интензитета демократског стила вођења у односу на повећање година радног стажа, али разлика у овим вриједностима, ипак, није статистички значајна, што је и потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 1,36$ за $df = 4$). Дакле, старосна доб наставника није значајно повезана са интензитетом демократског стила вођења, па не можемо вршити генерализацију да млађи или старији наставници имају мање или више изражен демократски стил вођења. Уочавамо да је у 11 наставних предмета позитивно усмјерен стил вођења (демократски стил), док је код четири наставна предмета (музичка култура, физика, техничко образовање и основи информатике) усмјереност на граници између негативног

и позитивног усмјерења стила вођења. Демократски стил је највише интензиван у настави српског језика (3,5), историје (3,5) и вјеронауке (3,5). Међутим, разлика у интензитету стила вођења с обзиром на све наставне предмете није статистички значајна, што је и потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 30,92$ за $df = 28$). Може се констатовати да научно подручје, односно врста наставног градива није значајно повезана са интензитетом стила вођења.

Комуникација у процесу наставног рада представља кључни феномен за размјену информација између ученика и наставника. Сваки застој и одсуство комуникације отежава процес информисања, како ученика, тако и њихових наставника. Способност комуницирања се учи, тако да је наставницима постављен задатак да кроз масовну и вишесмјерну комуникацију поучавају ученике како би их оспособили да се кроз наставни процес уче правилном комуницирању. У овом пасусу приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставне комуникације на цијелом узорку наставника (њих 90 као и у претходним пасусима). Када говоримо о усмјерености наставне комуникације тада мислимо на биполарну основу комуникације, односно на кретање од негативне ка позитивној наставној комуникацији. Све резултате приказујемо у односу на граничне вриједности и домене резултата као и у претходним пасусима (гранична вриједност између негативне и позитивне наставне комуникације је 3, а домен “заокружених” просјечних скалних вриједности наставне комуникације креће се од 1 до 5). Резултате усмјерености и интензитета наставне комуникације приказујемо и интерпретирамо у *општој интегралној форми* (сви узорковани наставници), у односу на *пол*, на *радни стаж* и на *наставне предмете* наставника у предметној настави основне школе. Уочљиво је (на основу вриједности аритметичке средине од $\bar{X} = 3,22$; већа је од 3) да код наставника доминира позитивно усмјерена наставна комуникација. Међутим, вриједност аритметичке средине (3,22) указује на потребу изграђивања интензивније наставне комуникације. Дакле, у настави би требало нешто више иницирати дијалог и дискусију међу ученицима, те давати шансу за постављањем већег броја питања, као и одговора на мноштво питања, како од стране наставника, тако и од стране ученика. Уочавамо да жене и мушкарци имају позитивно усмјерену наставну комуникацију (већа је од 3). Мушкарци имају нешто интензивнију наставну комуникацију (3,31) у односу на жене (3,18). Међутим, хи-квадрат тестом установљено је да

се наставна комуникација статистички значајно не разликује обзиром на пол наставника, односно не постоји статистички значајна разлика између жена и мушкараца у усмјерености и интензитету наставне комуникације ($\chi^2 = 1,82$ за $df = 2$). Ови резултати указују на једнакост утицаја жена и мушкараца у погледу наставне комуникације. Старост наставника, односно године радног стажа не дискриминирају наставнике с обзиром на интензитет наставне комуникације, односно старосна доб наставника није повезана са интензитетом наставне комуникације. Хи-квадрат тестом утврђено је да не постоји статистички значајна разлика наставне комуникације с обзиром на радни стаж наставника ($\chi^2 = 2,47$ за $df = 2$). Старосна доб или радни стаж наставника нису пресудни за усмјереност и интензитет наставне комуникације. Може се констатовати да старење наставника није повезано са „опуштеношћу“ у погледу иницирања позитивне педагошке наставне комуникације. Уочавамо да је у 11 наставних предмета позитивно усмјерена наставна комуникација, док је у четири наставна предмета (њемачки језик, математика, физика и хемија) наставна комуникација на граници између негативног и позитивног усмјерења. Ова четири наставна предмета се у школској пракси у ранг-позицијама наставних предмета често воде и као најтежи предмети (са најнижим средњим оцјенама). Овакав ниво наставне комуникације у овим предметима би могао бити и један од могућих узрочника ниских образовних постигнућа код ученика. Осталих 11 наставних предмета међусобно се мало разликују с обзиром на интензитет наставне комуникације. Разлика интензитета свих предмета није статистички значајна, а што је потврђено и хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 25,91$ за $df = 28$). Дакле, научно подручје, односно врста наставног градива није пресудан фактор за усмјерење и интензитет наставне комуникације. У сваком наставном предмету широке су могућности за имплементацију комуникацијских вјештина.

Веома осјетљиво подручје педагошког дјеловања наставника представљају ситуације наставног испитивања и оцјењивања ученика. Та осјетљивост првенствено се огледа кроз рефлексију испитивања и оцјењивања на феномене опште оријентисаности према вредновању, систематизацији и организованости процеса учења код ученика, социјалне компактности одјељењског колектива, мотивације за учењем и слично. Оцјена, као производ испитивања и оцјењивања, код ученика изазива ситуације задовољства или незадовољства, мотивације

или демотивације, позитивну или негативну оријентисаност према вредновању, а има случајева и да изазива конфликтне ситуације на релацијама наставник – ученик, ученик – ученик, ученик – одјељење, родитељи – школа и слично. Наставници, данас, треба да теже што организованијем, систематичнијем и објективнијем испитивању и оцјењивању ученика како би се утицај наставника одразио и на ученике, и то у контексту развијања метријско-евалуативних оријентација код ученика, изграђивања “здравих” међуученичких односа, као и позитивног подстицања за учењем. У овом пасусу презентујемо резултате усмјерености и интензитета објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика. Због идентичности свих скала процјене у батерији инструмената усмјереност и интензитет презентујемо на основу граничних вриједности и домена резултата као и у свим претходним пасусима (гранична вриједност усмјерења је 3, док се домен “заокружених” просјечних вриједности креће од 1 до 5). Приказ резултата и интерпретацију усмјерености и интензитета објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика вршимо у *општој интегралној форми* (сви узорковани наставници), с обзиром на *пол*, на *радни стаж* и на *наставне предмете* које предају наставници. Препознајемо позитивну усмјереност објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика ($\bar{X} = 3,53$). Вриједност аритметичке средине од $\bar{X} = 3,53$ указује да се доста високо испољава објективност наставног испитивања и оцјењивања (аритметичка средина је већа од 3,49 тако да ова категорија педагошког дјеловања припада категорији “честе” објективности. Овакав резултат упућује нас на констатацију да данас наставници поступцима испитивања и оцјењивања прилазе одговорно, организовано, објективно и систематично. Уочавамо и да жене и мушкарци имају позитивно усмјерену објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика (већа је од граничне вриједности 3). Мушкарци имају већу вриједност објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика (3,62) у односу на жене (3,49), али та разлика није статистички значајна ($\chi^2 = 1,31$ за $df = 1$). Овакви резултати представљају показатеље једнакости правца објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика од стране наставника-жена и наставника-мушкараца. Уочено је да што је дужи радни стаж наставника да тада имамо мањи интензитет наведене објективности. Међутим, хи – квадрат тестом смо утврдили да ипак та разлика у интензитету није статистички значајна ($\chi^2 = 6,94$ за

$df = 2$; ниво значајности од 0,01). Дакле, можемо констатовати да старосна доб наставника није битно повезана са смањењем или порастом објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика. У свим наставним предметима била је позитивно усмјерена објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика (све вриједности су веће од 3). У настави вјеронауке је највише интензивирана објективност ($\bar{X} = 3,83$), док је најмање била изражена у настави музичке културе ($\bar{X} = 3,17$). Међутим, разлика објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика за све предмете није статистички значајна ($\chi^2 = 9,64$ за $df = 14$), па се може констатовати да врста наставног градива, односно ужестручна детерминисаност наставника није повезана са усмјереношћу и интензитетом објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика.

Ставови и мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада

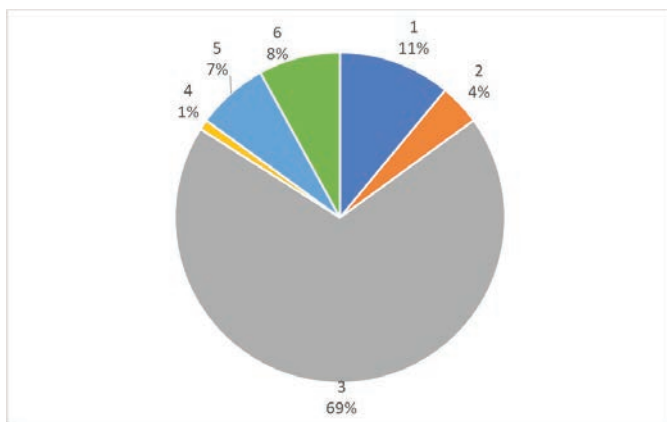
Сваки рад, па и рад наставника, на одређене начине се мање или више вреднује. Људи су склони да процјењују “шта ваља, а шта не ваља”, те се исти усмјеравају и оријентишу ка оним ваљаним квалитетима. Ниска вриједност квалитета нечијег рада свјесно или несвјесно помјера исти квалитет на маргину прихватљивости.

Током школске године наставници су на различите начине упознати (или не) о поступцима, континуитету, оправданости и стратегијама вредновања квалитета њиховог педагошког дјеловања, као и о томе ко све врши вредновање наставника. Проблемска питања као што су: основна сврха вредновања рада наставника, временска димензија и континуитет вредновања, стратегија повратног информисања, објективност и тачност резултата вредновања, евалуативна транспарентност, евалуативна компетентност, значајност вредновања одређених категорија педагошког дјеловања, као и оптимизам и увјереност у ефекте вредновања и повратног информисања, и још многа слична питања, полазна су основа за изграђивање вриједносних оријентација наставника према стратегији и оправданости вредновања. Само систематски организовано, планирано, континуирано, објективно, непристрасно вредновање, као и тачно и транспарентно повратно информисање може имати великог одјека на изграђивање

високо позитивног мишљења наставника о стратегији и оправданости вредновања њиховог рада.

У овом поглављу приказани су резултати испитивања мишљења свих узоркованих наставника, који, у ствари, представљају њихове вриједносне оријентације према стратегији и оправданости вредновања, и то у савременој пракси основних школа. Једно од кључних питања у педагошкој евалуацији је: Која је основна сврха вредновања, односно да ли сви поступци вредновања рада наставника имају смисла? Неизоставна су мишљења наставника о овом питању, јер су управо они ти који су вредновани. У наредном графикону приказујемо резултате мишљења наставника о овом кључном питању.

Графикон 1: *Мишљења наставника о основној сврси вредновања рада наставника*



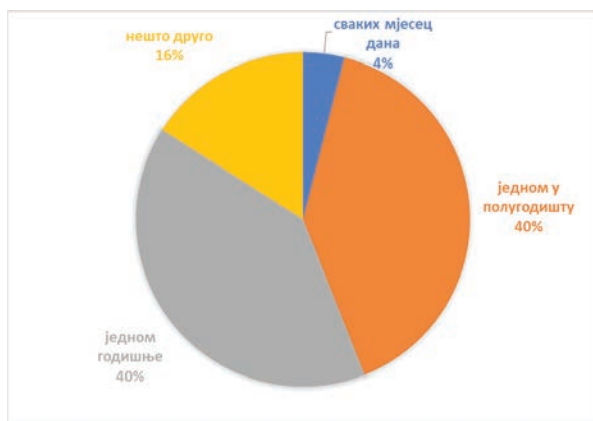
Значење бројних ознака:

1. (контрола рада наставника),
2. (упознавање колектива са квалитетом рада наставника),
3. (уочавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање уочених позитивних активности и то све у сврху унапређивања рада наставника),
4. (упознавање управе школе о томе “ко је какав радник”),
5. (одржавање реда, рада и дисциплине наставника),
6. (нешто друго).

Представљени графикон јасно указује да је доминантност одговора усмјерена ка констатацији да је основна сврха вредновања уочавање евентуалних грешака у наставном раду, исправљање истих, стимулисање уочених позитивних активности, и то све у сврху унапређивања рада наставника (69%). Сви остали одговори су нискофреквентни и међусобно приближно уједначени, те их за ову прилику нема потребе посебно интерпретирати. Најфреквентнији споменути одговор осликава оптимистичну и педагошки најприхватљивију вриједносну оријентацију наставника према основној сврси вредновања. Дакле, наставници од вредновања очекују прилику за идентификовање могућих грешака у раду, исправљање истих, као и одлично рјешење за унапређивање њиховог рада. Оваква вриједносна оријентација наставника је од изузетног значаја, јер она још више увеличава смисао вредновања.

Временска динамика, односно континуитет вредновања рада наставника, такође је једно од битних питања приликом планирања и саме реализације поступака вредновања. Наредни графикон представља резултате мишљења наставника о учесталости вредновања рада наставника.

Графикон 2: *Мишљења наставника о учесталости вредновања рада наставника*

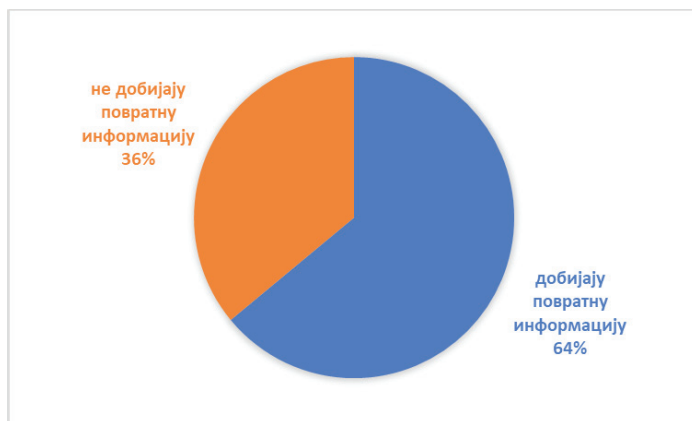


У приказаном графикону уочавамо да наставници имају уједначена мишљења у погледу одговора “једном у полугодишту или два пута годишње” (40%) и одговора “једном годишње” (40%). Можемо кон-

статовати да су наставници оријентисани ка мање учесталом вредновању њиховог рада. Овакви подаци вјероватно произилазе из схватања да наставници не преферирају чешће вредновање њиховог рада, а очекивати је и да наставници сматрају да се у краћим временским периодима (какав је, на примјер, период од сваких мјесец дана) не могу дешавати неке озбиљније и примјетне грешке и/или позитивни помаци у њиховом раду, да би се исти могли прецизно идентификовати.

Вредновање рада наставника без повратне информације о резултатима вредновања губи своју смисаоност. У савременој школској пракси јавност, експлицитност и приступачност повратног информисања различито је заступљена. Повратних информација о резултатима вредновања педагошког дјеловања наставника, или има, или нема, или се појављују у некаквом индиректном и “скривеном” облику. У сљедећем графикону представљамо процентуалност одговора с обзиром на то да ли наставници добијају или не добијају повратну информацију о квалитету њиховог рада у настави.

Графикон 3: Повратно информисање наставника о квалитету њиховог рада у настави

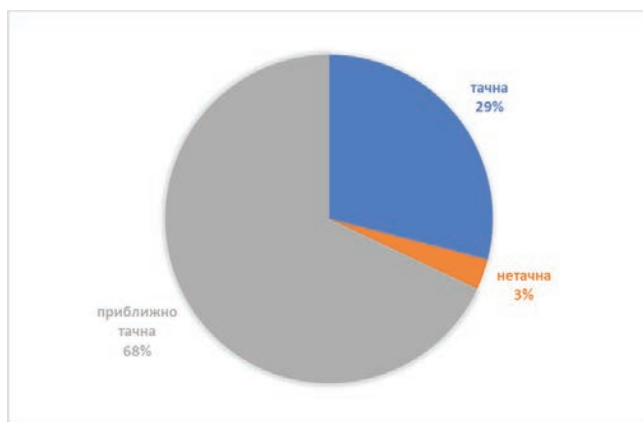


У представљеном графикону можемо уочити да, ипак, висок проценат наставника (36%) не добија повратну информацију. Овакав податак говори о инертности евалуативних поступака према одређеном броју наставника, односно о запостављању одређеног броја наставника од

стране евалуатора у смислу да се њихов рад у евентуалним случајевима коригује, а исто тако и да се позитивно стимулише и унапређује. Овакво стање не иде у прилог транспарентности свих могућих поступака вредновања, јер вредновање и није вредновање ако нема повратног информисања.

Мада већи број наставника добија повратну информацију о квалитету њиховог рада (64%), дискутабилно је и проблемско питање колико они вјерују у објективност и тачност те исте повратне информације. Наредни графикон представља приказ резултата мишљења наставника о тачности повратне информације.

Графикон 4: Мишљења наставника о тачности повратне информације о квалитету рада наставника

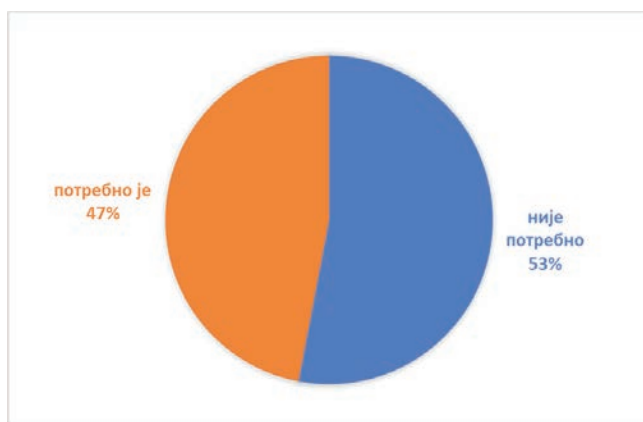


Повратну информацију о квалитету рада наставника тачном сматра 29%, приближно тачном 68%, а нетачном само 3% наставника. Дакле, с обзиром на то да највише наставника повратну информацију сматра приближно тачном, можемо констатовати да наставници ипак имају одређену дозу сумње у методолошку објективност поступака вредновања. Наиме, вјероватно је да наставници очекују комплекснију “мјеру” вредновања њиховог рада. Оваква мишљења наставника усмјеравају нас на потребу изграђивања “прецизније” методолошке апаратуре за све могуће поступке вредновања како би повратна информација била свестранија, комплекснија и што експлицитнија. Могућа рјешења треба тражити и у већем броју “евалуационих праваца”,

односно активирањем већег броја различитих евалуатора.

Симетричност вредновања ученика и наставника једна је од могућих интенција педагошке евалуације. Обезбјеђивање двосмјерности вредновања ученика и наставника је још једна тенденција која иде у прилог подстицања и развијања равноправности и међуљудског поштовања у васпитном процесу. У сљедећем графикону приказујемо резултате мишљења наставника о потреби нумеричког оцјењивања наставника (као што је код ученика).

Графикон 5: *Мишљења наставника о потреби нумеричког вредновања наставника*

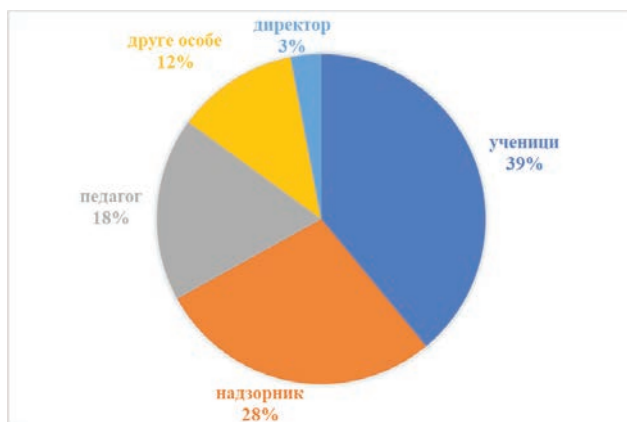


У приказаном графикону уочавамо да имамо приближно једнак број одговора наставника који су ЗА (47%), односно ПРОТИВ (53%) нумеричког вредновања наставника. Овакав резултат може да буде смјерница наставницима за изграђивање потребе стандардизације, односно еквивалентног приказивања резултата вредновања и повратног информисања у односу на ученички модел (исте оцјене као и код ученика), што је једна од могућих интенција савремене педагошке евалуације.

Евалуативна компетентност за оцјењивање квалитета наставничког рада је још једна од битних ставки у поступцима вредновања наставника. Осим тога *ко све врши вредновање* битно је и истицање наставничког повјерења у процјене различитих евалуатора. Сљедећим графиконом приказујемо резултате мишљења наставника о

њиховој поузданости у оцјене квалитета наставничког рада с обзиром ко све врши оцјењивање квалитета рада наставника.

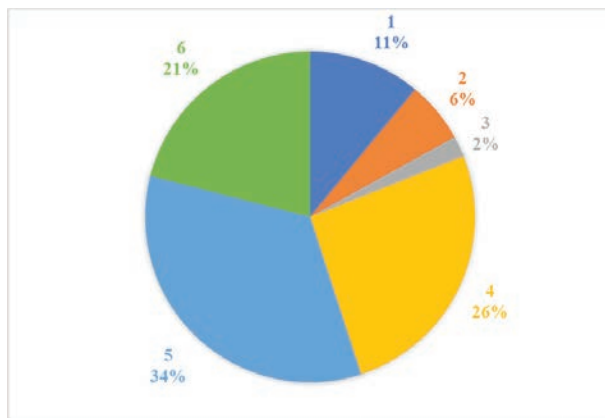
Графикон 6: Поузданост наставника у оцјене квалитета њиховог рада добијене од стране различитих евалуатора



Примјећујемо да наставници међусобно имају доста различита мишљења о поузданости оцјењивања њиховог рада с обзиром на различите евалуаторе. Најобјективнијом, најреалнијом и најтачнијом оцјеном квалитета рада наставника исти сматрају оном која је дата од стране **УЧЕНИКА** виших разреда (39%). Сљедећи у рангу процентуалности одговора су надзорници (28%), па педагози (18%), друге особе (12%) и директори (3%). Дакле, наставници највише повјерења имају у ученике виших разреда, а то можемо прокоментарисати чињеницом да наставници највише времена проводе са ученицима, тако да су они ти који одлично познају своје наставнике, па могу дати објективнију оцјену квалитета педагошког дјеловања наставника. Још једна предност оваквог вредновања је што већи број ученика утиче на објективизацију и тачност вредновања наставника.

Не узимајући у обзир ко врши вредновање рада наставника, важно је узети у обзир и извориште информација релевантних за висину оцјене квалитета рада наставника. У пракси постоје различита изворишта података на основу којих се даје или не даје оцјена квалитета рада наставника. У графикону који слиједи приказујемо резултате мишљења наставника о најрелевантнијим изворима за давање оцјене квалитета рада наставника.

Графикон 7: Мишљења наставника о најрелевантнијим извориштима оцјене квалитета њиховог рада



Значење бројних ознака:

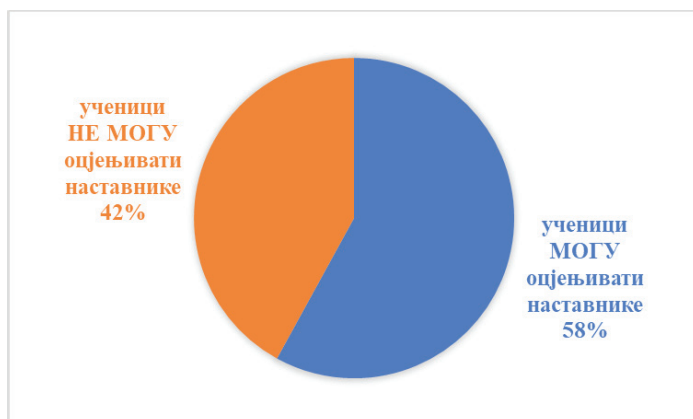
1. висина средње оцјене свих ученика у наставниковом предмету,
2. међуученичко изјављивање – “Прича се да тај наставник квалитетно ради”,
3. међунаставничко изјављивање – “Прича се да тај наставник квалитетно ради”,
4. стручни извјештај надзорника,
5. стручни извјештај педагога или директора,
6. нешто друго.

Можемо примијетити да наставници за најрелевантнија изворишта висине оцјене квалитета њиховог рада сматрају педагоге или директоре (34%) и школске надзорнике (26%). Висока процентуалност ових одговора вјероватно је условљена чињеницом што наставници сматрају педагоге/директоре и школске надзорнике особама које с обзиром на изразито високу методолошку компетентност евалуирања могу, а имају и могућности, да интегришу већи број изворишта коначне оцјене и тако дају комплекснију, објективнију и поузданију оцјену квалитета педагошког дјеловања наставника.

Могу ли ученици виших разреда (анкетирањем) бити реални и објективни евалуатори квалитета рада наставника у једној школској години? Ово је веома дискутабилно питање које би у блиској будућ-

ности требало да задовољи интенцију двосмјерног евалуирања. Наредни графикон управо приказује мишљења предметних наставника о томе да ли ученици виших разреда основне школе могу реално и објективно да оцјењују квалитет рада наставника.

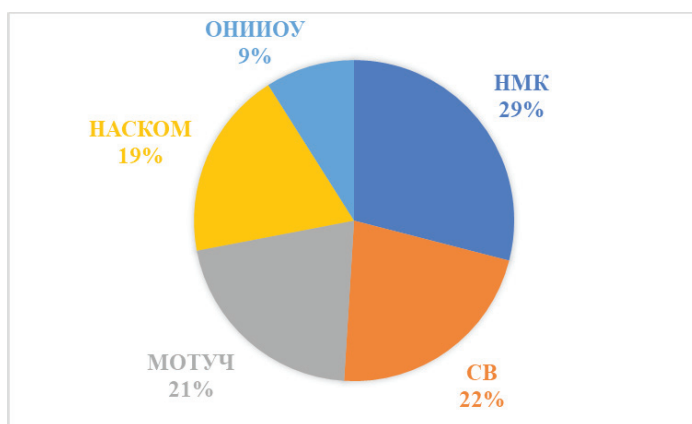
Графикон 8: *Мишљења наставника о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика виших разреда*



Велики проценат наставника (58%) сматра да су ученици реални и објективни евалуатори. Међутим, исто тако је велик и проценат оних (42%) који сматрају да ученици нису реални и објективни процјенитељи. Ова група наставника вјероватно сматра да ученици процјењивање квалитета рада наставника повезују са њиховим доживљавањем оцјењивања и дисциплиновања од стране наставника. Могуће је да исто тако ученике сматрају доста пристрасним с обзиром на афективно везивање за одређене наставнике у одређеним моментима. Наставници су данас, још увијек, веома мало методолошки образовани, те вјероватно не могу имати увид у могућности посматрања и процјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика, односно још увијек, вјероватно, нису свјесни да се категорије педагошког дјеловања као што су наставна комуникација, објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења и мотивисање ученика, могу методолошки “спустити” на ниво разумијевања петнаестогодишњег дјетета које може да буде одличан “свједок” како који наставник успјешно ради.

Назначили смо важност, те говорили о најрепрезентативнијим категоријама педагошког дјеловања, односно о наставној комуникацији, објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика, наставно-методичкој креативности, стилу вођења и мотивисању ученика. Веома су важна мишљења наставника о приоритетности вредновања ових категорија. У следећем графикону представљамо резултате мишљења наставника о важности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника.

Графикон 9: Мишљења наставника о приоритетности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника



Значење скраћеница:

НАСКОМ – наставна комуникација

ОНИИОУ – објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика

НМК – наставно-методичка креативност

СВ – стил вођења

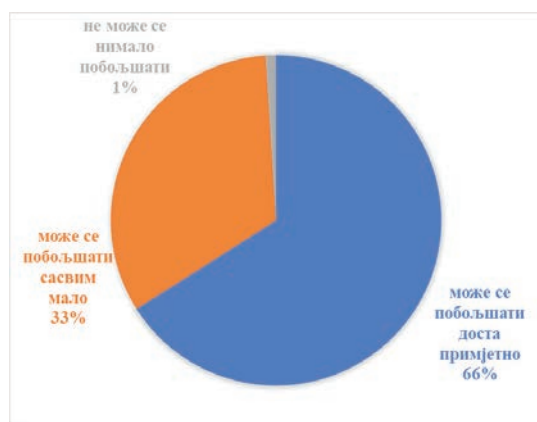
МОТУЧ – мотивисање ученика

Можемо уочити приближну уједначеност одговора наставника о важности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања. Једино је категорија објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика најмање процентуална (9%). Вјероватно због “честе” објективности у оцјењивању наставници ову категорију на

неки начин занемарују као важну за вредновање, те су више фокусирани на остале категорије које су идентификоване са сличном, али мањом усмјереношћу и интензификацијом. На основу приближно сличних процената остале четири категорије педагошког дјеловања наставника можемо констатовати да су те категорије једнако важне приликом вредновања рада наставника, те не можемо рећи којој би се дао приоритет у вредновању.

Крајњи циљ вредновања и повратног информисања наставника је унапређивање њиховог рада, односно задржавање позитивности у раду и “помјерање” ка још бољим резултатима. Дакле, вредновањем са повратним информисањем треба утицати на (ауто)корекције педагошког дјеловања наставника. Сљедећим графиконом приказујемо резултате мишљења наставника о утицају повратног информисања на побољшање квалитета рада наставника.

Графикон 10: *Мишљења наставника о утицају повратног информисања на побољшање квалитета рада наставника*



Представљени графикон јасно нам указује на изузетно оптимистична мишљења наставника о функционалности повратног информисања у поступцима вредновања рада наставника. Њих чак 66% сматра да може доћи до доста примјетних промјена у квалитету рада наставника након повратног информисања о резултатима вредновања истих. Сваки трећи наставник (33%) мисли да може доћи до сасвим малих

промјена, док њих само 1% има песимистично мишљење у моћ повратног информисања. Ови резултати, у сваком случају, још више увеличавају значај систематски организованог вредновања, и то у функцији унапређивања рада наставника.

Но, међутим, за унапређивање вредновања и развијање позитивних вриједносних оријентација наставника према свим поступцима њиховог вредновања од изузетног су значаја и пројекције наставника о могућим варијантама вредновања њиховог рада како би се исти што више побољшао, те наводимо специфична мишљења наставника:

- јавно презентовати резултате, па адекватно награђивати;
- презентовати резултате на вијећима и културно-јавним свечаностима;
- комплексно и тимски вредновати (надзорник, директор, педагог, ученици и родитељи);
- континуирано надгледати;
- једногодишње провјеравање резултата рада;
- бројчано вредновање наставника;
- развити свијест за самовредновање;
- вредновати што више различитих активности;
- хоспитовање у настави, и слично.

Неопходан услов за усавршавање вредновања рада наставника, свакако су вриједносне оријентације наставника према стратегији и оправданости вредновања. Уколико наставници имају позитивна мишљења о вредновању, тада засигурно знамо да је вредновање на правом и прихватљивом путу, те га као таквог не треба мијењати већ му изналазити иновативна рјешења како би било још објективније, прецизније, реалније и стимулативније. Свака повратна информација, па и она коју добијамо од наставника, само је корак напријед, а не назад, без обзира како повратна информација изгледала.

Релације школског успјеха ученика и одјељењског старјешинства са резултатима вредновања наставника

Поузданост вредновања наставника од стране ученика један је од веома битних услова релевантности вредновања. Реална слика квалитета педагошког дјеловања наставника могућа је једино ако и сами ученици реално оцјењују исти квалитет. Велики евалуативни хендикеп био би када би ученици процјењивали квалитет рада наставника на основу небитних и споредних параметара.

Већ смо споменули да су евалуатори у овом истраживању били ученици деветог разреда. Исти су, дакле, оцјењивали квалитет педагошког дјеловања својих предметних наставника. Искључивост небитних и споредних параметара приликом вредновања битно је обиљежје сваког евалуатора, па чак и ученика, какав је случај у овом истраживању. Међутим, могуће су и одређене странпутице које могу умањити ефикасност вредновања у смислу његове објективности и поузданости. Доживљавање образовно-васпитних постигнућа као школског успјеха или неуспјеха не би требало да се доводи у везу са оцјењивањем квалитета педагошког дјеловања наставника, односно висина школских оцјена ученика не би требало да представља уједно и предиктивну функцију висине оцјене квалитета педагошког дјеловања наставника. Дакле, пораст оцјена школског успјеха ученика не би требало да значи и аутоматски пораст оцјена квалитета педагошког дјеловања наставника. Ако су ученици објективни и реални евалуатори, не би требали бити пристрасни у смислу “везивања” за оне наставнике који дају оцјене ученицима у складу са реалним заслугама, тј. ако имају високе оцјене да и високо вреднују наставнике, и обрнуто, ако имају ниске оцјене да ниско вреднују наставнике.

Случајним избором ученика, и њихових наставника, анализирале су корелације школског успјеха ученика и оцјена вреднованих репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника, као и са уопштеним (генералним) ученичким оцјенама квалитета рада наставника. Ако анализирамо корелационе односе школског успјеха ученика и репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника (мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика), и то у односу на све наставне предме-

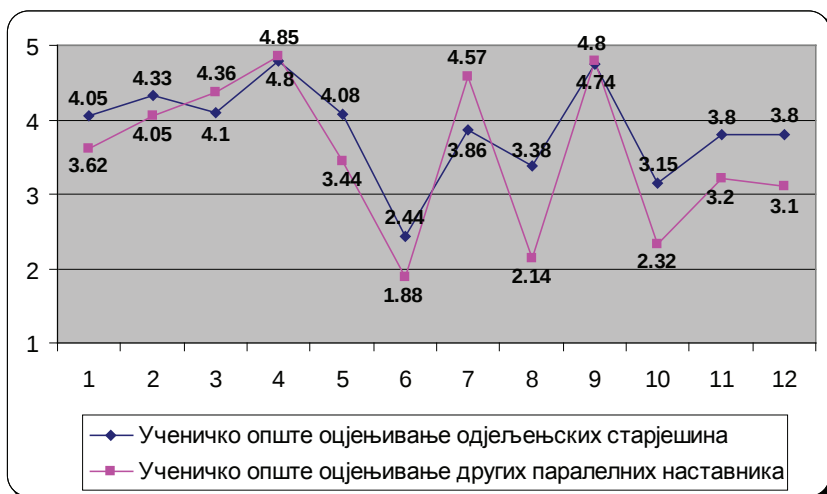
те уочено је да су од 75 корелација само четири статистички значајне, од чега су три чак на граници статистичке значајности. Дакле, можемо констатовати да су ученици у великој и значајној мјери објективни и реални евалуатори. Број корелација (4 од 75) који је запажен као значајан говори да се ради о занемарљивој пристрасности приликом вредновања рада наставника. Овако висока објективност и реалност евалуирања вјероватно је условљена обимношћу и разноврсном садржајношћу комплетне батерије скала процјене (читава батерија садржи 100 тврдњи – 5 x 20 које представљају илустрацију великог броја наставних ситуација), тако да су се ученици ипак знали ретроспективно фокусирати на сваког наставника у складу са сваком прецизном и конкретизованом тврдњом (ситуацијом).

Насупрот наведеним категоријама педагошког дјеловања наставника, ученици су имали прилику и да уопштено или генерално оцијене све своје наставнике оцјенама од 1 до 5 (задња тврдња у батерији). Оцјењивали су генерално квалитет рада њихових наставника. Ако анализирамо корелационе односе школског успјеха ученика и уопштених “грубих” оцјена квалитета рада наставника, примијећено је да је пет од 15 корелација статистички значајно. На основу оваког податка можемо констатовати да су ученици ипак у одређеној мјери пристрасни евалуатори, али само у случају када је у питању “груба” или уопштена процјена квалитета наставничког рада. То је и разумљиво, јер у овом случају не постоје прецизно дефинисани параметри на основу којих ученици могу вршити евалуацију, тако да је уопштена евалуација бесмислена. Сви претходно интерпретирани резултати имплицирају тенденцију ка процјењивању већег броја репрезентативних категорија приликом евалуације педагошког дјеловања наставника. Узимајући у обзир генералну анализу свих корелационих односа школског успјеха ученика и репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника, као и нашу мултипараметралну батеријску евалуацију, можемо констатовати да ипак постоји реална могућност да у скорој будућности и ученици буду евалуатори квалитета рада наставника.

Осим (не)повезаности школских оцјена и оцјена квалитета педагошког дјеловања наставника као могућег извора пристрасности у поступцима вредновања, могућа странпутица која може да умањује објективност и реалност вредновања свакако је и приврженост ученика према свом одјељењском старјешини. Врло лако је могуће да

ученици свог одјељењског старјешину “високо” вреднују без обзира да ли то он/она реално заслужује или не. Иначе је општепознато да се одјељењске старјешине “посебно” залажу за своје ученике тако да су исти у очима својих ученика најбољи и најкоректнији наставници. Сљедећим графиконом приказујемо односе просјечних општих или генералних оцјена квалитета рада наставника – одјељењских старјешина и других паралелних наставника, и то у свих шест школа (12 одјељењских старјешина и 12 других паралелних наставника) из овог узорка.

Графикон 11: Односи општих оцјена квалитета рада наставника од стране одјељења ученика према одјељењским старјешинама и према другим – паралелним наставницима



Ако посматрамо *Графикон 11*, детаљном анализом можемо уочити тенденцију пристрасности ученика према одјељењском старјешини. У већини случајева ученици више вреднују своје одјељењске старјешине него што их вреднују ученици којима ти наставници нису одјељењске старјешине. Наиме, ови резултати вриједе за општу, односно генералну процјену квалитета рада наставника. Ипак, узи-

мајући у обзир овакве резултате ученичке пристрасности према одјељењском старјешини, за очекивати је да у поступцима ученичког вредновања квалитета рада наставника приликом сумирања свих резултата вредновања треба искључивати процјене које се односе на одјељењске старјешине. На овај начин ће се избјећи “увеличавање” резултата и добијати реалнија и објективнија слика квалитета рада наставника, али само у случајевима опште процјене. Међутим, ради сигурности и поузданости вредновања неизоставно је и искључивање оваквих процјена (према одјељењском старјешини) и у мултипараметралној процјени.

Утицај повратне информације ученичког вредновања наставника на (ауто)корекцију рада наставника

У свим претходним поглављима везаним за резултате овог истраживања из 2004. године намјера нам је била да што више “расвијетлимо” тренутно затечено стање усмјерености и интензитета репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника, мишљење наставника о стратегији и оправданости вредновања, као и стање односа школског успјеха ученика и одјељењског старјешинства према интензитету вредновања рада наставника. Расвјетљавање ових феномена нам је неопходно било да бисмо се дубље “увукли” у проблематику могућности вредновања квалитета рада наставника од стране ученика као и значаја учесталости повратног информисања наставника о резултатима вредновања од стране ученика, и то у сврху могућих (ауто)корекција педагошког дјеловања наставника.

У наредним поглављима представљамо и интерпретирамо кључне резултате везане за основну проблематику овог експерименталног истраживања. Дакле, у поглављима је дат фокус на утицај учесталости повратних информација о (ученичком) вредновању рада наставника на (ауто)корекцију педагошког дјеловања, односно конкретније на (ауто)корекције:

- мотивисања ученика,
- наставно-методичке креативности,
- стила вођења,

- наставне комуникације,
- објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика.

Пошто је поступак вредновања рада наставника у уској вези са школским успјехом ученика, као и са мишљењима и ставовима наставника о поступцима вредновања, такође смо у завршним поглављима фокусирани и на промјене:

- прогреса школског успјеха ученика,
- мишљења и ставова наставника о стратегији и оправданости вредновања.

Сва наредна поглавља, у ствари, представљају интерпретацију резултата у односу на три групе наставника, и то: експериментална група 1 (са континуираним повратним информисањем – сваких мјесец дана у једном полугодишту), експериментална група 2 (са само једним повратним информисањем – једном у полугодишту) и контролна група (вредновање наставника без повратног информисања).

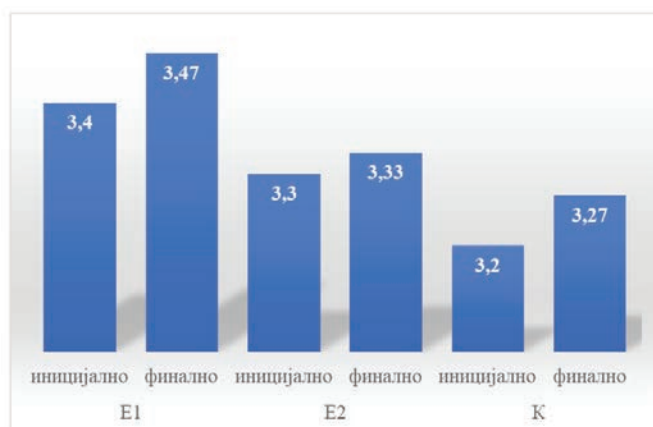
Аутокорекције мотивисања ученика

Сваки ученик у наставном процесу има више или мање изражену визију своје будућности. Настава као комплексан интеракцијски процес може много да учини да све активности у њој буду подстицајне за ученике, односно да кроз однос наставника према ученицима ту ближу или даљу визију будућности приближи и учини реалном за остварење. Циљне оријентације ученика и оне које “зацртава” експлицитна (“институционална”) педагогија налазе се под утицајем различитих мотива који долазе од стране ученика као и од стране “диригентске палице наставника” који могу, а дешава се и да не морају подстицати ученике на активности учења ради остварења наведених циљних оријентација. Дакле, велику одговорност за континуирану активизацију ученика, а у сврху реализације личних и друштвених наставних циљева и задатака, данас има личност наставника. Колико ће ученик да заволи школу, породицу, другове, самог себе, науку, умјетност, наставнике, рад, учење, истраживање, у великој мјери зависи од односа наставника према ученицима, односно од наставниковог залагања на подручју мотивисања ученика. Наиме, наставници на различите на-

чине мотивишу ученике, али битан императив је да ипак то морају чинити. Пад активизације ученика за остварењем личних и школских циљева је показатељ недовољног ангажовања наставника у смислу мотивисања ученика. Мотивисање ученика је категорија педагошког дјеловања наставника која се вреднује. Вредновање ове категорије педагошког дјеловања наставника од стране ученика представља могуће инспиративно рјешење за побољшање мотивације у васпитно-образовном раду са ученицима. Отвара се могућност да наставници коригују свој досадашњи однос према мотивисању ученика, као и могућност унапређивања постојећег квалитета мотивисања ученика од стране наставника. Повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика незаобилазан је дио вредновања квалитета мотивисања ученика, те као такав може извршити одређен утицај на аутокорекцију мотивисања ученика од стране наставника. Наиме, дискутабилно је питање да ли је чешће (континуирано – сваких мјесец дана) повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика ефикасније од рјеђег (једном у полугодишту), односно од ситуација без повратног информисања.

Наредним графиконом приказујемо аритметичке средине иницијалних и финалних стања наставничког мотивисања ученика у свим групама наставника из овог експеримента.

Графикон 12: *Иницијална и финална стања наставничког мотивисања ученика*



Уочавамо да је у представљеном графикону у свим групама наставника идентификован пораст (E1: 3,4 $\rightarrow$ 3,47; E2: 3,3 $\rightarrow$ 3,33; K: 3,2 $\rightarrow$ 3,27) наставничког мотивисања ученика. Дакле, у првој експерименталној, другој експерименталној, као и у контролној групи наставника, а узимајући у обзир континуитет повратног (не)информисања, мотивисање ученика од стране наставника има тенденцију благог напредовања. Међутим, да бисмо утврдили статистичку значајност сваког пораста, односно разлика иницијалних и финалних стања наставничког мотивисања ученика, наредном табелом представљамо кључне статистичке индикаторе значајности наведених разлика.

Табела 10: *Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставничког мотивисања ученика*

Група	Стање	<i>n</i>	$\bar{X}$	σ	<i>t</i> - омјер	значајност (<i>p</i>)
E1	иницијално	30	3,4	0,5	- 0,63	0,536
	финално	30	3,47	0,51		
E2	иницијално	30	3,3	0,47	- 0,44	0,662
	финално	30	3,33	0,48		
K	иницијално	30	3,2	0,61	- 0,63	0,536
	финално	30	3,27	0,45		

Иако је идентификован у просјеку пораст наставничког мотивисања ученика у свим групама наставника, тај пораст је занемарљив. Тестирањем значајности разлика аритметичких средина иницијалних и финалних стања наставничког мотивисања ученика установљено је да ове разлике нису статистички значајне (E1: $t = - 0,63$, $p = 0,536$; E2: $t = - 0,44$, $p = 0,662$; K: $t = - 0,63$, $p = 0,536$;). Највећа вриједност оваквих резултата је што се наставничко мотивисање ученика као категорије педагошког дјеловања прогресивно мијења – према вишим афирмативним вриједностима. Значајан податак је што се с временом побољшава наставников однос према ученицима у смислу мотивисања ученика. Овај податак је и очекивајући, јер не смијемо заборавити чињеницу о константном наставничком подстицању

ученика на рад и учење. Једноставно, наставницима је стало да њихови ученици остварују висока васпитно-образовна постигнућа, те константно врше утицаје на своје ученике. У овом случају, повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика није дало хипотетичке ефекте, односно ситуације са чешћим или рјеђим повратним информисањем као и ситуације без повратног информисања о резултатима ученичког вредновања наставника нису значајне за унапређивање наставничког мотивисања ученика. Напредак мотивисања се јавља сам по себи, те је као такав опште прихватљив не узимајући у обзир споредне, односно паразитарне утицаје који могу условљавати тај напредак. Помак мотивисаности је и разумљив из разлога “примицања краја школској години” тако да су наставници у том контексту више ангажованији на мотивисању својих ученика ради стварања ситуација побољшања општег школског успјеха ученика.

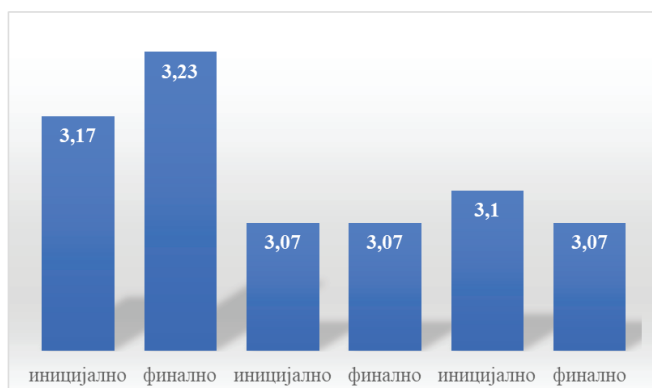
На основу свих евидентираних резултата може се констатовати да је прва помоћна хипотеза одбачена, односно код наставника који се континуирано (мјесечно) повратно информишу о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика не остварује се успјешније мотивисање ученика него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који не добијају повратне информације о мотивисању ученика на њиховим часовима. Међутим, иако је хипотеза одбачена не треба се песимистички односити према оправданости ученичког вредновања и повратног информисања наставника о њиховом мотивисању ученика. Сваки резултат настао као продукт евалуације наставника педагошко-андрагошки је релевантан индикатор тренутног стања наставничког мотивисања ученика, те се исто тако свака оцјена квалитета наставничког мотивисања ученика може преусмјерити као додатни стимуланс за наставнике. Ближе речено, не треба заборавити наставнике који имају високе оцјене квалитета мотивисања њихових ученика већ такве раднике треба наградити, односно евалуацијски релевантно и оправдано стимулисати, јер зашто не бисмо мотивисали инвентивне наставнике који инвентивно мотивишу своје ученике. Један од могућих стимуланса за овакве наставнике је интерни материјално-финансијски, ако се за то створе прилике, јер екстерни стимуланси наставника још увијек нису развијени.

Аутокорекције креативности у настави

Захтјеви савремене цивилизације већином су данас усмјерени ка повећавању креативности грађана. Долази вријеме када се креативни људи сматрају најтраженијим на конкурентном тржишту међуљудских понуда и потражњи. Школа покушава да се упушта у овакве изазове тако што још од “малих ногу” ученике усмјерава на креативне активности. Веома велику улогу у усмјеравању ученика на креативност одигравају данашњи наставници. Наиме, нема креативног ученика ако не постоје у школама мање или више креативни наставници. Креативни наставници, односно они наставници који се одупиру традиционалним застарјелим моделима наставног рада и који константно настоје да иновирају свој рад и да га чине необичним за уобичајене ситуације, носиоци су прогресивнијих тенденција развијања и усавршавања креативних ученика. Међутим, данас у наставној пракси имамо различиту заступљеност креативности наставника у било ком наставном предмету, крећући се од застарјелих и конзервативних (некреативних) наставника, па све до наставника са веома високим испољавањем креативности у настави. Вредновањем наставника можемо утврдити усмјереност и ниво интензитета наставно-методичке креативности, те је под утицајем повратног информисања наставника могуће, у одређеној мјери, кориговати идентификовану наставно-методичку креативност у смислу да се иста одржи на постојећем интензитету, или, што је још прихватљивије, да се подигне на виши степен. Исходишни проблем вредновања наставника од стране ученика је утицај континуитета повратног информисања наставника о резултатима вредновања наставно-методичке креативности, односно да ли је ефикасније мјесечно (континуирано) повратно информисање од информисања у једном наврату (једном у полугодишту), те исто тако и од ситуација гдје уопште не постоји повратно информисање. Кључни проблем је да ли ће доћи до већег пораста наставно-методичке креативности уколико је и чешће повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања креативности на њиховим часовима.

Наредним графиконом приказујемо аритметичке средине иницијалних и финалних стања наставно-методичке креативности наставника из овог експеримента.

Графикон 13: Иницијална и финална стања наставно-методичке креативности



У представљеном графикону уочавамо пораст (3,17 $\rightarrow$ 3,23) наставно-методичке креативности у експерименталној групи 1, у експерименталној групи 2 није дошло до никаквих промјена (3,07 $\rightarrow$ 3,07), док је у контролној групи идентификован једва примјетан пад (3,1 $\rightarrow$ 3,07) наставно-методичке креативности. Да бисмо установили статистичку значајност ефикасности континуитета повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања наставно-методичке креативности у сљедећој табели представљамо значајност разлика аритметичких средина иницијалног и финалног стања наставно-методичке креативности.

Табела 11: Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставно-методичке креативности

Група	Стање	<i>n</i>	$\bar{X}$	σ	<i>t</i> - омјер	значајност (<i>p</i>)
E1	иницијално	30	3,17	0,38	- 1,00	0,326
	финално	30	3,23	0,43		
E2	иницијално	30	3,07	0,25	0,00	1,000
	финално	30	3,07	0,25		
K	иницијално	30	3,1	0,31	0,57	0,573
	финално	30	3,07	0,25		

Ако анализирамо приказану табелу, можемо уочити да ниједан t-омјер није статистички значајан, што практично значи да ниједна група (E1, E2 и K) није значајно напредовала у погледу наставно-методичке креативности. Не требамо заборавити ни констатацију да је наставно-методичка креативност уопштено (код свих 90 наставника) најслабије изражена ($\bar{X} = 3,11$) у односу на све остале категорије педагошког дјеловања наставника. На основу оваквог резултата можемо прослиједити и сљедеће проблемско питање: “Који су узроци ниског степена интензитета изражености наставно-методичке креативности у настави предметних основношколских наставника, те зашто је слаб напредак исте?” Међутим, дескриптивном анализом, ипак, уочавамо благи напредак експерименталне групе 1 ($3,17 \rightarrow 3,23$), што значи да постоји одређена (није значајна) ефикасност утицаја мјесечних (континуираних) повратних информисања наставника о резултатима ученичког вредновања наставно-методичке креативности. Показало се да је мјесечно (континуирано) повратно информисање ефикасније од повратног информисања у једном наврату (једном у полугодишту) као и у односу на ситуације гдје нема повратног информисања о наставно-методичкој креативности наставника. На основу цјелокупне анализе може се констатовати да је друга помоћна хипотеза “дјелимично” потврђена, односно да је мјесечно континуирано повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставно-методичке креативности ефикасније, али статистички није значајно, у односу на наставнике који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховој наставно-методичкој креативности.

Као што можемо примијетити, у данашњој наставној пракси имамо у просјеку релативно ниско изражену наставно-методичку креативност. Могуће је да постоји већи број узрочника таквог стања, као што су на примјер: предрасуде наставника о оправданости иновирања наставног процеса, неупућеност наставника о значају креативно моделоване наставе, недовољна мотивисаност наставника, лош социо-економски статус наставника, недовољна и лоша материјално-техничка опремљеност појединих школа, неусловност за иновирање наставног рада, необјективно, па чак и непостојеће стимулисање наставника за креативан рад, неадекватан и нерелевантан програм стручног усавршавања наставника с обзиром на данашње иновативне дидактичко-методичке интенције, и слично. Вјероватно се сви ови

наведени инхибитори одражавају и на могућност прогресивног ауто-корективног дјеловања у погледу наставно-методичке креативности. Дакле, предстоје велики подухвати да би се ублажио, па чак и елиминисао утицај ових могућих узрочника ниске наставно-методичке креативности.

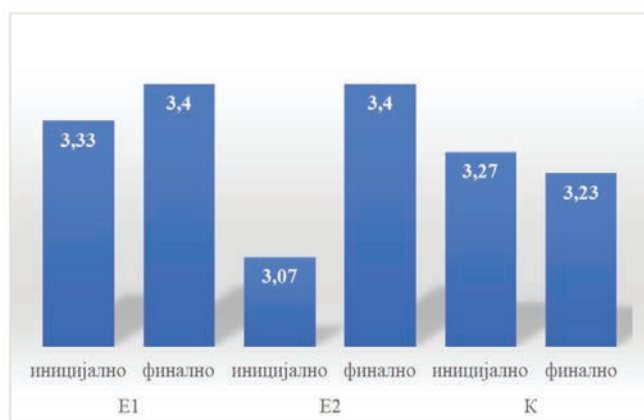
Аутокорекције стила вођења

Убрзана демократизација међуљудских односа носи са собом тенденцију помјерања од аутократски ка демократски оријентисаним личностима. Индивидуалне идеологије и илузорности пролазе кроз “филтере” социјалног конструктивизма. И школа, као и друштво, кроз примјетне или непримјетне трансформације прелази у демократски оријентисану институцију. Да би се ученици демократски васпитали и као такви кроз школовање израсли у грађане демократског друштва неопходно је имати демократски изграђену “базу” васпитно-образовног рада, односно наставнике – демократе. У школама је све више изражена интенција усмјеравања наставника од аутократског стила ка демократском стилу вођења ученика у наставном раду.

Усмјереност и интензитет стила вођења ученика различито се испољава од наставника до наставника, од школе до школе. Неопходно је у наставном процесу вредновати постојеће стилове вођења наставника како би се на основу прикупљених резултата могло корективно дјеловати на наставнике, односно на њихове стилове вођења. Наиме, повратно информисање наставника као саставни дио могућег ученичког вредновања стила вођења ученика од стране наставника или одређен утицај на аутокорективност стила вођења, односно можемо очекивати да што је чешће повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања стила вођења, на њиховим часовима је и више изражен демократски стил вођења, него у случајевима гдје је рјеђе повратно информисање или га уопште нема.

У сљедећем графикону представљамо аритметичке средине иницијалних и финалних стања стила вођења наставника у све три групе из овог експерименталног програма.

Графикон 14: Иницијална и финална стања стила вођења



Може се примијетити да је у приказаном графикону у свим групама наставника идентификован демократски стил вођења, али са различитим степенима интензитета као и са различитим промјенама интензитета стила вођења под утицајем (или не) повратних информација о резултатима ученичког вредновања стила вођења код предметних основношколских наставника. Наиме, пораст стила вођења уочава се у експерименталној групи 1 (3,33 → 3,4) и у експерименталној групи 2 (3,07 → 3,4), док је у контролној групи идентификован пад интензитета демократског стила вођења (3,27 → 3,23). Ради утврђивања статистичке значајности разлика иницијалних и финалних стања идентификованих интензитета стила вођења под утицајем (у контролној групи без утицаја) повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања стила вођења у слjedeћој табели приказани су основни статистички показатељи те значајности.

Табела 12: *Значајност разлика иницијалних и финалних стања стила вођења*

Група	Стање	<i>n</i>	$\bar{X}$	σ	<i>t</i> - омјер	значајност (<i>p</i>)
Е1	иницијално	30	3,33	0,48	- 0,63	0,536
	финално	30	3,4	0,5		
Е2	иницијално	30	3,07	0,37	- 3,01**	0,005
	финално	30	3,4	0,5		
К	иницијално	30	3,27	0,45	0,37	0,712
	финално	30	3,23	0,43		

***p* < 0,01

У Табели 12 уочава се да је напредовање демократског стила вођења остварено у обје експерименталне групе, а назадовање истог у контролној групи. Пад интензитета стила вођења у контролној групи, ипак, није статистички значајан ($t = 0,37$; $p = 0,712$). Но, оптимистичан је податак што се повратно информисање наставника, било да се ради о мјесечном (континуираном) или информисању у само једном наврату (једном у полугодишту) показало ефикасним за обје експерименталне групе. Утицај повратног информисања био је ефикаснији у другој експерименталној групи ($3,07 \rightarrow 3,4$), а разлика аритметичких средина финалног и иницијалног стања стила вођења статистички је значајна ($t = - 3,01$; $p = 0,005$). У првој експерименталној групи, упркос томе што је идентификован благи напредак стила вођења, разлика финалног и иницијалног стања није статистички значајна ($t = - 0,63$; $p = 0,536$).

Аутократско-демократске релације водитељства у наставном раду су такве да, ипак, захтијевају оклањање пажње поступцима вредновања ових релација. Неизоставно је и да је то све незамисливо без повратног информисања наставника о резултатима вредновања њиховог стила вођења у настави, па чак и ван ње. Наиме, занимљив је податак што је експериментална група 2 највише напредовала у унапређивању стила вођења. Била је ефикаснија од експерименталне групе 1 у којој је, знамо, било организовано континуирано (мјесечно) повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредно-

вања стила вођења на њиховим часовима. Вјероватно се често повратно информисање наставника о њиховим стиловима вођења показало “кобним” за унапређивање стила вођења у настави. То можемо образложити и могућом констатацијом да наставници очекују, већ и након мјесец дана, одмах “нагле прогресивне промјене” у њиховим стиловима вођења. Једно од проблемских питања везаних за овај феномен је и реална могућност да “маса ученика” уочи након мјесец дана бар минималне промјене код наставника. Несклад између могућих “претјераних очекивања наставника” и стварних идентификованих стања интензитета стила вођења вјероватно доводе до одређеног степена демотивисаности наставника за аутокорективно дјеловање на њихове стилове вођења, тако да се то одражава на одржавање, или чак, на стагнацију стила вођења.

Пошто је друга експериментална група имала највећи, а и статистички значајан напредак демократског стила (ако је $\bar{X} > 3$, тада доминира демократски стил вођења), у том случају може се одбацити трећа помоћна хипотеза. Дакле, ипак је ефикасније повратно информисање наставника у једном наврату (једном у полугодишту) од континуираног (сваких мјесец дана), као и од ситуација без повратног информисања, односно најбољи напредак демократског стила вођења остварује се у ситуацијама када се наставници једном у полугодишту (на почетку полугодишта) повратно информишу о резултатима ученичког вредновања стила вођења предметних основношколских наставника. Можемо констатовати да је стил вођења “осјетљива” категорија педагошког дјеловања наставника и да његово често вредновање може бити контрапродуктивно за аутокорективно дјеловање, што на неки начин може “у очима” наставника личити на одређени вид ригидне контроле постојећег стила вођења.

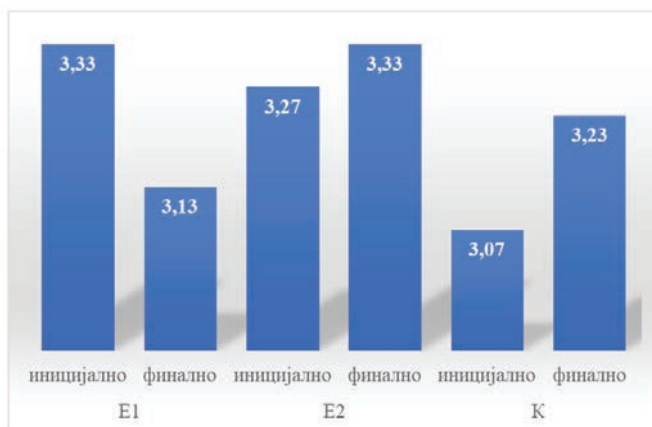
Аутокорекције наставне комуникације

Наставна комуникација је категорија педагошког дјеловања наставника од које у великој мјери зависи ниво и интензитет информисаности ученика и наставника. Ситуације застоја и одсуства комуникације су неприхватљиве за школску праксу, док ситуације одржавања позитивне комуникације и “подизања” исте на виши ниво представљају дио унапређивања наставне комуникације у васпитно-образовном проце-

су. Наиме, о унапређивању наставне комуникације може се једино говорити под условом вредновања исте у наставном процесу.

У овом поглављу жели се одговорити на питање: “Да ли је могуће да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању наставне комуникације постиже успјешнија наставна комуникација него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, те и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о наставној комуникацији на њиховим часовима?” Наредним графиконом приказане су аритметичке средине иницијалног и финалног стања *наставне комуникације* у овом експерименту.

Графикон 15: *Иницијална и финална стања наставне комуникације*



У приказаном графикону примјећује се пад наставне комуникације у експерименталној групи 1 (3,33 → 3,13), док у осталим групама уочавамо пораст наставне комуникације (3,27 → 3,33 и 3,07 → 3,23). Да би била јаснија ефикасност континуираности повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања њихове наставне комуникације у сљедећој табели приказана је статистичка значајност разлика аритметичких средина иницијалног и финалног стања наставне комуникације свих група наставника.

Табела 13: *Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставне комуникације*

Група	Стање	n	$\bar{X}$	σ	t - омјер	значајност (p)
E1	иницијално	30	3,33	0,55	2,26*	0,031
	финално	30	3,13	0,35		
E2	иницијално	30	3,27	0,52	- 0,7	0,489
	финално	30	3,33	0,48		
K	иницијално	30	3,07	0,25	- 1,98	0,057
	финално	30	3,23	0,43		

* $p < 0,05$

Анализирањем Табеле 13 уочава се да су наставници у експерименталној групи 1 (E 1) назадовали у погледу наставне комуникације, док је у експерименталној групи 2 (E 2) и контролној групи (K) идентификован напредак наставне комуникације. Дискутабилно питање у овим резултатима је: “Зашто је експериментална група 1 имала негативне аутокорекције наставне комуникације, односно зашто је ова група статистички значајно назадовала ($t = 2,26$; $p = 0,031$)?” Наиме, пошто је у овој групи наставника вршено континуирано (мјесечно) повратно информисање о резултатима ученичког вредновања наставне комуникације, самим тим смо имали још 2 интермедијална мјерења (вредновања – повратна информисања). У овим мјерењима су идентификоване аритметичке средине наставне комуникације од $\bar{X}_2 = 3,37$ и $\bar{X}_3 = 3,4$ што, ипак, указује да су постојале “благе” прогресивне аутокорекције наставне комуникације. Међутим, ипак, у финалном стању примјећује се “пад” наставне комуникације. За ову појаву могу се отворити два дискутабилна питања: “Да ли је овај пад стварни одраз опадања наставне комуникације на крају школске године?” и “Да ли је дошло до тренутног “замора” евалуатора – ученика, тако да је често вредновање наставника кулминирало резултатом да су, можда, ученици у завршном вредновању у великој мјери “механички - брзо” процјењивали своје наставнике. Не смије се заборавити чињеница о великој обимности батерије скала процјена, као и на могућност ути-

цаја паразитарних варијабли које се нису могле контролисати у експерименту (нпр. завршни исход оцјењивања ученика на крају школске године, тренутна афективна стања ученика на крају године, оптерећеност ученика и слично).

Наглашено је да је у експерименталној групи 2 било само једно повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставне комуникације. У овој групи наставника, упркос само једном повратном информисању, идентификован је, ипак, напредак наставне комуникације у односу на иницијално стање. Овај напредак није статистички значајан ($t = -0,7$; $p = 0,489$), али, ипак, тренутни интензитет и пораст аритметичке средине говори да је наставна комуникација позитивна и одржива, и има тренд напредовања. Вјероватно су резултати у другој експерименталној групи бољи, управо из разлога, што су ученици само у једном наврату, и на почетку другог полугодишта концентрисано и “по први и једини пут” вредновали наставнике на овај начин, тако да су наставници читаво друго полугодиште имали времена за аутокорективно дјеловање. За очекивати је да је код наставника прве експерименталне групе била присутна и одређена доза песимизма у њихов напредак наставне комуникације. То можемо објаснити наставничким оптимистичким очекивањем наглог пораста оцјена наставне комуникације, а стварни резултати интермедијалних мјерења су, ипак, били у једва примјетном порасту ($3,33 \rightarrow 3,37 \rightarrow 3,4 \rightarrow 3,13$). Занимљива карактеристика свих ових резултата је што је напредовала и контролна група у наставној комуникацији ($t = -1,98$; $p = 0,057$). Међутим, ни у овој групи напредак наставне комуникације није статистички значајан, али ипак можемо оптимистички говорити о позитивној наставној комуникацији и занемарљивом напредовању исте. У овој групи наставника, као и у другој експерименталној групи, вјероватно је до изражаја дошао могући утицај паразитарних варијабли које се нису могле контролисати у току овог експеримента (пored споменутих утицаја завршног оцјењивања, афективних стања и оптерећености ученика, могућ је и утицај различитих модела и концепција интерног индивидуалног и колективног стручног усавршавања наставника у школама, јер се могао у одређеној мјери одразити на исход резултата контролне групе). Ипак, генерално гледано, идентификован је одређен (незначајан) напредак наставне комуникације (у два интермедијална стања прве експерименталне групе, те у финалним стањима друге експерименталне и контролне групе). Сви

результати упућују на констатацију одбацивања четврте помоћне хипотезе, односно може се закључити да наставна комуникација није успјешнија код наставника који се континуирано (мјесечно) повратно информишу о резултатима ученичког вредновања наставне комуникације у односу на комуникацију наставника који се само једном повратно информишу, те исто тако и у односу на комуникацију оних наставника који уопште не добијају повратне информације о наставној комуникацији на њиховим часовима.

Која би хипотетски значајна алтернатива била за овакво стање? Вјероватно би у наредној пракси вредновања наставне комуникације неопходно било изоставити завршна вредновања (четврто, односно финално вредновање – какав је био случај у овом експерименту) наставне комуникације на крају школске године, а што се образлаже на основу могућих негативних утицаја који су се могли одразити на исходе експеримента (споменуто у интерпретацији резултата 1. експерименталне групе).

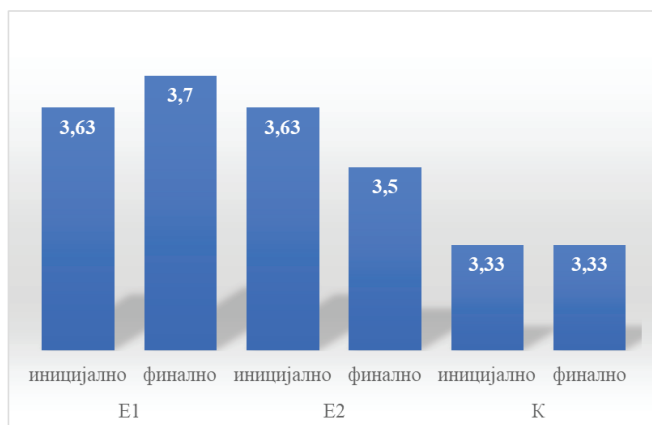
Аутокорекције објективности испитивања и оцјењивања ученика

Приступ и исходишни резултати наставног испитивања и оцјењивања ученика одражавају се на вриједносну оријентисаност према испитивању и оцјењивању, организованост и континуитет учења, мотивисаност појединаца и група, као и на социјалну кохезију одјељења ученика. Претјеран субјективизам, ригидност, несистематичност и недоследност поступака наставног испитивања и оцјењивања ученика од стране наставника може да изазива посљедице као што су: формирање нереалне (потцјењивање и прецјењивање) ученичке слике о себи, фрустрираност, завист, демотивисаност, одсуство континуираног учења, затегнутост међуљудских односа, насилна комуникација, као и могуће интерперсоналне конфликтне ситуације. Међутим, постојећа објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика може се одржавати на тренутном нивоу, а исто тако се може и унапређивати до издизања на виши ниво објективности. Да би се пратила објективност испитивања и оцјењивања, иста се мора вредновати ради увида у затечено стање.

Већ је претходно наглашено да вредновање без повратног информисања нема никакав смисао. За феномен објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика жели се овом приликом дати одговор о ефикасности мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о резултатима ученичког вредновања објективности наставног испитивања и оцјењивања, у односу на наставнике који се само једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који не добијају повратне информације о њиховој објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика.

У следећем графикону представљене су аритметичке средине иницијалног и финалног стања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика у свим групама наставника из овог експерименталног програма.

Графикон 16: *Иницијална и финална стања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика*



Може се примијетити да је у приказаном графикону у експерименталној групи 1 (Е 1) идентификован пораст објективности испитивања и оцјењивања ученика (3,63 → 3,7), у експерименталној групи 2 смањење исте (3,63 → 3,5), док је у контролној групи наставника стање остало неизмењено (3,33 → 3,33). Ради експлицитније анализе ефикасности континуитета повратног информисања наставника о

результатима ученичког вредновања објективности наставног испитивања и оцјењивања у наредној табели приказана је значајност разлика аритметичких средина иницијалног и финалног стања наведене објективности, и то у свим групама наставника.

Табела 14: *Значајност разлика иницијалних и финалних стања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика*

Група	Стање	n	$\bar{X}$	σ	t - омјер	значајност (p)
E1	иницијално	30	3,63	0,49	- 0,7	0,489
	финално	30	3,7	0,47		
E2	иницијално	30	3,63	0,49	1,44	0,161
	финално	30	3,5	0,51		
K	иницијално	30	3,33	0,48	0,00	1,000
	финално	30	3,33	0,48		

У Табели 14 сви t-омјери за све групе наставника нису статистички значајни, што значи да ниједна група наставника није статистички значајно напредовала у погледу објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика. Ови резултати су донекле и оправдани, јер ако се присјетимо резултата из претходног текста о „усмјерености и интензитету објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика“ види се да су, иначе, резултати наведене објективности на високом нивоу позитивне усмјерености и интензитета. Вјероватно је и теже аутокорективно дјеловати када су већ резултати сами по себи високи. Ипак, ако се детаљно анализа приказана табела уочава се да је остварен одређен “минималан” напредак у експерименталној групи 1, односно да су резултати у финалном стању нешто бољи него на иницијалном (3,63 → 3,7). Дакле, може се констатовати да је мјесечно континуирано повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања објективности испитивања и оцјењивања ученика, ипак, ефикасније (али није значајно) у односу на наставнике који се једном повратно информишу, те и у односу на оне који уопште не добијају повратне информације. У експерименталној групи 2, чак је

евидентирано и благо (али није значајно) назадовање објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика ($3,63 \rightarrow 3,5$), док у контролној групи није дошло до никаквих промјена ($3,33 \rightarrow 3,33$).

Може се закључити да је пета помоћна хипотеза “дјелимично” потврђена, односно да је мјесечно континуирано повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања објективности испитивања и оцјењивања ученика ефикасније, али није статистички значајно, у односу на наставнике који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који не добијају повратне информације о наведеној објективности. Добрим дијелом, ова ефикасност која није статистички значајна, може се повезати са констатацијом да су ипак оцјене објективности испитивања и оцјењивања ученика највеће у односу на оцјене других категорија педагошког дјеловања наставника, тако да је вјероватно тешко очекивати и већу прогресивну аутокорективност објективности испитивања и оцјењивања ученика.

Аутокорективност васпитно-образовног рада наставника и прогрес школског успјеха ученика

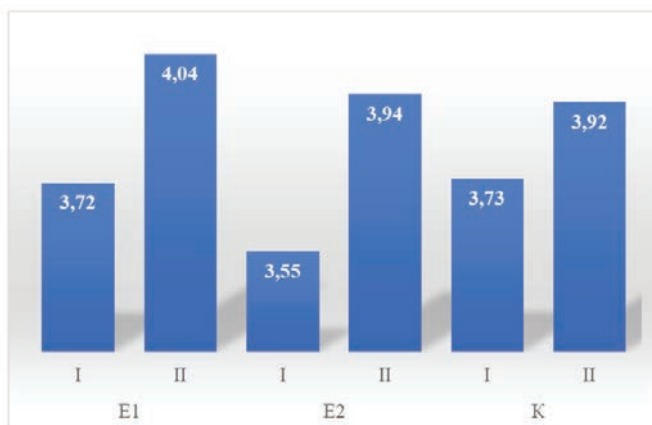
У свим претходним поглављима ријечи је било о аутокорективности педагошког дјеловања наставника с обзиром на најрепрезентативније категорије педагошког дјеловања наставника, и то: *мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност испитивања и оцјењивања ученика*. Експлициран је утицај учесталости повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања квалитета наведених категорија на аутокорективност истих категорија педагошког дјеловања наставника. Дакле, у фокусу каузалних односа били су повратно информисање, с једне стране, и аутокорективност наставника, с друге стране.

Опште је познато да је настава плански и систематски организован процес у којем су све активности усмјерене на ученике. Сви циљеви и задаци наставног плана и програма првенствено су таксономијски детерминисани тако да су “крајњи реализатори” тих циљева и задатака, ипак, ученици, а не наставници. Од нивоа и интензитета ангажованости наставника у погледу имплементације наставних актив-

ности које доводе до остварења наведених циљева и задатака зависи у коликој ће мјери ученици усвајати одређене стандарде знања, вјештина и навика, као и како ће изграђивати ставове о многим феноменима са којима се сусрећу у васпитно-образовним активностима. У овом истраживању доминантна усмјереност је била на аутокорективност наставника у погледу репрезентативних категорија педагошког дјеловања. Међутим, посебно подручје разматрања узрочно-последичних односа, свакако заузима и утицај аутокорективности наставника на прогрес школског успјеха ученика, у овом случају ученика-евалuatorа деветог разреда основне школе који су уједно и ученици свих наставника који су били изложени вредновању. Када се говори о прогресу школског успјеха ученика, најчешће се под тим подразумева напредовање ученика у образовним постигнућима, како у наставним предметима, тако и генерално, у општем (сумативном) напредовању. Кључно проблемско питање у овим односима је колико ће се квалитет педагошког дјеловања наставника, био он прогресивно аутокоригован или не, одразити на повећање мотивације и интензивирање учења код ученика, односно на просјечно повећање школског успјеха ученика. Не смије се заборавити интенција, да колико год унапређивали рад наставника, ни у ком случају то унапређивање не смије ићи на штету ученика, већ да се то исто унапређивање наставника одражава и на унапређивање крајњих постигнућа ученика. Дакле, напредак наставника и ученика не смије бити међусобно супротстављен, тако да иде на штету једне стране. Просјечан прогрес школског успјеха ученика посматран је у контексту односа разликовања школског успјеха ученика деветог разреда основне школе на крају другог полугодишта и школског успјеха истих ученика на крају првог полугодишта. Прогрес школског успјеха је, дакле, посматран у другом полугодишту текуће школске године и то као последица “могућег” утицаја повратног информисања (или не) наставника о резултатима ученичког вредновања свих наведених категорија педагошког дјеловања наставника.

У сљедећем графикону приказане су аритметичке средине општег школског успјеха ученика-евалuatorа на крају првог и на крају другог полугодишта у текућој школској години, и то оних група ученика који припадају свакој од евалуираних група наставника овог експерименталног програма.

Графикон 17: Школски успјех ученика-евалуатора на крају првог и на крају другог полугодишта



У приказаном графикону веома јасно се уочава прогрес школског успјеха код свих ученика, и то у свим групама ученика-евалуатора (Е 1: 3,72 → 4,04; Е 2: 3,55 → 3,94; К: 3,73 → 3,92). Примјећује се да је остварен напредак код ученика-евалуатора прве експерименталне групе наставника, код друге експерименталне групе, као и код ученика-евалуатора контролне групе наставника. Међутим, неопходно је утврдити који дио укупне варијабилности треба приписати разликама *унутар* издвојених група ученика-евалуатора, а који разликама *између* издвојених група ученика, односно да ли је варијабилност *између* група ученика статистички значајно већа од варијабилности *унутар* група ученика-евалуатора. Показатељи статистичке значајности представљени су у наредној табели.

Табела 15: *Статистичка значајност варијабилности школског успјеха унутар и између група ученика-евалуатора*

Група	Полугодиште	$\overline{X}$	σ	t омјер	p (знач.)	F омјер	p (знач.)
Е1	I	3,72	0,66	- 9,5	0,000**	0,59	0,558
	II	4,04	0,57				
Е2	I	3,55	0,67	- 8,88	0,000**		
	II	3,94	0,62				
К	I	3,73	0,78	- 3,73	0,000**		
	II	3,92	0,67				

** $p < 0,01$

У Табели 15 примијећено је да F – омијер (0,59) није статистички значајан ($p = 0,558$), што практично значи да је, ипак, варијабилност *унутар* група ученика-евалуатора статистички значајно већа од варијабилности *између* истих група ученика. Варијабилност унутар група, односно разлике аритметичких средина школског успјеха ученика на крају другог полугодишта у односу на крај првог полугодишта израчунавана је преко t – омијера. Сви добијени t – омијери (Е 1: $t = - 9,5$ уз $p = 0,000$; Е 2: $t = - 8,88$ уз $p = 0,000$ и К: $t = - 3,73$ уз $p = 0,000$) статистички су значајни што значи да су све групе ученика (прва експериментална, друга експериментална и контролна) значајно напредовале у погледу школског успјеха. Све групе ученика-евалуатора су постигле статистички значајан прогрес школског успјеха, али према добијеном F – омијеру не може се закључити која је група ученика остварила најуспјешнији прогрес школског успјеха. На основу наведених резултата констатује се да се шеста помоћна хипотеза одбацује, односно да након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника није већи прогрес школског успјеха ученика у другом полугодишту у односу на прво него код ученика чији су наставници једном у полугодишту повратно информисани, те и у односу на ученике чији наставници уопште не добијају повратне

информације о њиховом педагошком дјеловању. Међутим, оптимистичан је податак што су све групе ученика-евалуатора оствариле значајан прогрес школског успјеха. Ако се ипак упореде разлике школских успјеха ученика на крају другог полугодишта у односу на крај првог полугодишта, као и њихови t – омјери, уочава се да су, ипак, ученици-евалуатори у обје експерименталне групе више напредовали од ученика-евалуатора из контролне групе ($E\ 1: 3,72 \rightarrow 4,04$; $E\ 2: 3,55 \rightarrow 3,94$; $K: 3,73 \rightarrow 3,92$;). Ови подаци указују на ипак примјетну ефикасност повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања. Дакле, не може се констатовати, а ни потпуно одбацити ова помоћна хипотеза, да вредновање наставника и поступци повратног информисања истих нема одређеног утицаја и на школска постигнућа ученика, односно на унапређивање школског успјеха. Наиме, не смије се заборавити ни чињеница да су резултати школског успјеха на крају другог полугодишта увијек нешто бољи од резултата на крају првог полугодишта (дугогодишња праћења ове тенденције константно потврђују бољи школски успјех у другом полугодишту у односу на прво). Може се поставити и проблемско питање: “Да ли је прогрес школског успјеха, у овом случају, условљен једним дијелом под утицајем повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника или чак једним дијелом тај прогрес се може приписати и неким могућим ‘споредним утицајима’ као што су специфичне личне димензије оцјењивања на крају школске године од стране наставника, интенције ученика и попустљивост наставника с обзиром на завршетак основног школовања и политику уписа у средње школе, утицај слободног времена и родитеља на мотивацију ученика и слично?” Но, ипак, у овом случају, примјећује се да повратно информисање наставника као исход вредновања квалитета њиховог рада од стране ученика, те узимајући у обзир и могуће аутокорекције рада наставника, има одређеног удјела и у побољшању школског успјеха ученика.

Ставови и мишљења наставника о вредновању њиховог васпитно-образовног рада и професионалног развоја

У савременој школи постоје различите стратегије вредновања наставника (често неконвенционалне), као и различита мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Мишљења се крећу од песимистичних ка оптимистичним, од негативних ка позитивним, од критике ка подршци. Нека мишљења су конзистентна, док су друга склона промјенама. У овом експерименталном програму фокус је био на конзистентности мишљења, односно његову промјењивост у смислу критике или подршке стратегијама и оправданости вредновања наставника, у овом случају, од стране ученика. Посматране су промјене ставова и мишљења наставника под утицајем споменутих експерименталних фактора (континуирано-мјесечно и полугодишње повратно информисање), као и промјене код наставника код којих нису дејствовали експериментални фактори (контролна група наставника). Све промјене у ставовима и мишљењима наставника су фокусиране у односу на најфреквентније и најафирмативније одговоре.

Највећи број наставника (69%) сматра да је основна сврха вредновања рада наставника “уочавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање учених позитивних активности и то све у сврху унапређивања рада наставника”. Мишљење наставника о основној сврси вредновања рада наставника је конзистентно, односно да је одрживо најафирмативније мишљење у свим групама наставника, било да су наставници повратно информисани или не о резултатима ученичког вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника. Посебну пажњу треба скренути на чињеницу да су наставници прве експерименталне групе усљед честог (мјесечног) повратног информисања остварили највећи позитивни помак у ставовима и мишљењу и то у односу на најафирмативнији одговор о основној сврси вредновања рада наставника. Наиме, усљед честог повратног информисања наставника о резултатима вредновања њиховог рада, вјероватно и “расте” код наставника афирмативан увид о значају вредновања њиховог рада.

Ставови и мишљења наставника према временској динамици или континуитету вредновања рада наставника приближно су слична, односно њих 40% сматра да наставнике треба једном годишње вредновати, те исто тако њих 40% сматра да наставнике треба једном у полугодишту или два пута годишње вредновати.

Један од интересантних феномена вредновања квалитета рада наставника је повратно информисање о резултатима вредновања истих. Занимљив податак односи се на идентификацију повратне информације од стране наставника. Иначе, 64% наставника из читавог овог узорка сматра да добија повратну информацију о квалитету њиховог рада у настави.

Наставници имају различита мишљења о тачности повратне информације. Њих 29% сматра повратне информације *тачним*, 68% *приближно тачним*, док само занемарљивих 3% наставника из цијелог узорка повратне информације сматра *нетачним*. Оно чему треба посветити посебну пажњу је изналажење евалуационих рјешења да се значајно смањи број наставника који повратне информације сматрају приближно тачним, а повећа број оних који исте сматрају тачним. Но, у овом случају, оптимистичан је податак што су стабилна афирмативна мишљења наставника о тачности повратних информација, односно што није дошло до значајних негативних промјена у ставовима и мишљењу наставника.

Постоји уочљив несклад у мишљењу наставника о потреби нумеричког вредновања квалитета рада наставника, односно њих 47% сматра да је потребно, а 53% да није потребно нумеричко оцјењивање наставника. Дакле, још увијек постоји несагласност између наставника да ли је то потребно или не, или тражење прихватљивог мишљења код наставника захтијева изналажење неких других начина описа квалитета рада наставника.

Наставници сматрају да на основу посматрања њиховог рада у једној школској години најтачнију, најреалнију и најобјективнију оцјену квалитета њиховог рада у настави могу дати анкетирани ученици виших разреда (39%) и надзорници посјетама наставном часу (28%). Наиме, утицај експерименталног фактора, односно повратне информације о резултатима ученичког вредновања педагошког дјеловања наставника није се значајно одразио ни на умањење, а ни на увећање поузданости у оцјене добијене од стране ученика, што иде у прилог оправданости вредновања рада наставника од стране ученика.

За најрелевантније изворе оцјене квалитета наставничког рада наставници из цијелог узорка сматрају стручне извјештаје педагога или директора (34%) и стручне извјештаје надзорника (26%).

Разликују се ставови и мишљења наставника о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика виших разреда. Евидентна су супротстављена мишљења, и то 58% наставника из цијелог узорка сматра да ученици *могу*, док њих 42% сматра да ученици *не могу* реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника. Након експеримента уочена је приближна идентичност иницијалних и финалних стања ставова и мишљења наставника да ученици могу реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника, што практично значи да је већи број наставника остао досљедан мишљењу да ученици могу бити евалуатори квалитета њиховог рада, те није дошло до значајних промјена у мишљењу наставника. Међутим, велику дозу оптимизма да ученици могу бити евалуатори наставника улијева констатација да је ипак више наставника који заступају такво мишљење.

Међу наставницима постоје потпуно различита схватања о важности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника. Ове категорије су приближно слично ранговане *као прве*, тако да се ниједна уочљиво не издваја као приоритетна у односу на остале категорије (мотивисање ученика – 21% као прва у рангу; стил вођења – 22% као прва у рангу; наставно-методичка креативност – 29% као прва у рангу; наставна комуникација – 19% као прва у рангу и објективност испитивања и оцјењивања ученика – 9% као прва у рангу). Фреквентност ранг-позиционирања „објективности испитивања и оцјењивања ученика“ најмање је изражена тако да је наставници сматрају најмање важном за вредновање, док су остале четири категорије приближно слично позициониране, те се не може ниједна од њих издвојити као приоритетна, што указује на подједнаку важност у вредновању.

Утицај повратног информисања на аутокорекцију педагошког дјеловања наставници различито степенују, односно 66% наставника из овог узорка сматра да се квалитет рада наставника може побољшати “доста примјетно”, њих 33% сматра да се може побољшати “са свим мало”, док је само 1% наставника песимиста који мисле да се квалитет рада не може “нимало побољшати”. Оптимистичан је, ипак,

податак да знатно већи број наставника вјерује у доста примјетно побољшање квалитета рада наставника, и то под утицајем повратне информације о резултатима вредновања рада наставника.

Наставници имају различите ставове и мишљења о могућим варијантама вредновања њиховог рада. Одређен број њих, чак и не разумије функцију вредновања, па је поистовјеђују са стимулисањем, гдје истичу да наставнике треба материјално (новчано) награђивати. Међутим, у периоду од иницијалног до финалног стања, односно након дејства експерименталног фактора (учесталост повратног информисања о резултатима ученичког вредновања квалитета рада наставника) уочена су одређена, за ово истраживање занимљива додатна мишљења наставника о могућим варијантама вредновања њиховог рада. Наиме, занимљиви одговори су уочени у обје експерименталне групе наставника. Сви одговори у овим групама су концентрисани око тенденције да наставнике треба тимски и комплексно вредновати, а не заборављајући ни учешће ученика, па чак и нижег узраста. Дакле, вредновање спроводити од стране надзорника, директора, педагога, родитеља и ученика. Неизоставна су и мишљења да једнако важну пажњу треба посветити и вредновању ваннаставног рада наставника.

Интегралном анализом свих резултата ставова и мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника може се констатовати да наставници имају конзистентне ставове и мишљења, односно да није дошло до значајних промјена у ставовима и мишљењу о овој проблематици. И упркос дејству експерименталног фактора, наставници су остали досљедни свом мишљењу о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Наиме, импозантан је податак што наставници имају, ипак, доста позитивно и афирмативно мишљење о стратегијама и оправданости вредновања, тако да се та позитивност током времена одржала. С друге стране, ефекат експерименталног програма (утицај учесталости повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања квалитета рада наставника) није имао контрапродуктивну конотацију, односно није изазвао негодовање и револт код наставника што би могло да се одрази и на могућа негативна мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања наставника од стране ученика. На основу свих ових резултата може се закључити да се седма помоћна хипотеза прихвата, односно да не постоје значајне разлике међу наставницима у ставовима и мишљењу о стратегијама и оправданости вредновања

њиховог рада. Изграђивањем тимског и комплексног вредновања рада наставника вјероватно би и мишљења наставника била афирмативнија у погледу њиховог значаја као једног вида подршке оправданости савремене праксе вредновања наставника.

ЗАКЉУЧАК

Теоријска ретроспектива о процесу евалуације рада наставника указује на дуготрајан развојни пут до отварања недовољно расвијетљених комплексних, систематичнијих и иновативнијих проблемских питања везаних за основну функцију и приступе евалуацији и (ауто)корекцији рада наставника. Врло мало пажње се усмјеравало методолошкој релевантности, објективности и ефикасности процеса евалуације.

У педагошкој евалуацији нису довољно отварања питања кибернетичких индикација процеса вредновања. Феномен повратног информисања, као саставни дио управљачких система, више је био предмет кибернетичких проучавања него педагошке евалуације. Функционалност и позитивни ефекти повратне информације, ипак, заузимају значајно мјесто у свим приступима вредновању рада наставника. Учесталост повратног информисања сваког наставника о резултатима вредновања истих представља незаобилазну карику процеса вредновања рада наставника.

Један од битних ефеката повратне информације о исходишним резултатима вредновања рада наставника је утицај њене учесталости на (ауто)корекцију педагошког дјеловања наставника. Путем повратне информације може се утицати на (само)контролу рада наставника, и то све са циљем усавршавања и унапређивања васпитно-образовног рада сваког наставника. Како је педагошко дјеловање наставника најдоминантније у наставном процесу подразумијева се да највише пажње треба посветити вредновању дјелотворности педагошких категорија репрезентативних за наставу, и то: мотивисања ученика, наставно-методичке креативности, стила вођења, наставне комуникације и објективности испитивања и оцјењивања ученика. Усавршавање ових категорија педагошког дјеловања наставника под утицајем повратног информисања о резултатима вредновања рада наставника представља, такође, и допринос развоју педагошко-андрагошких концепција и приступа у педагошкој евалуацији.

У теорији и пракси педагошке евалуације познато је неколико тангентних истраживања о вредновању наставника и њиховом значају за педагошко-андрагошку ефективност. Значајнији истражи-

вачки пројекти су објашњавали могућност и утицајност вредновања наставника на исходишне односе као што су: промјене у понашању наставника, каузалност анализе посјећених часова и рационализације наставе, дјелотворност и ефективност модела комплекснијег вредновања рада наставника, наслућивање могућности вредновања наставника од стране ученика, усклађеност ставова и мишљења наставника и педагога о критеријима вредновања рада наставника, студентско процјењивање квалитета рада универзитетских наставника, и други исходишни односи. Сва ова истраживања, као и теоријска проучавања контекста вредновања рада наставника значајан су допринос за “филтрирање” теорије педагошке евалуације, као и назирање нових емпиријских истраживања као битан подстицај унапређивања процеса вредновања рада наставника у савременој школи.

Анализирајући аспекте вредновања рада наставника у теорији педагошке евалуације и резултате досадашњих познатијих ситуација истраживања прије 16 година је пројектован експериментални програм који је за *циљ* имао утврђивање да ли се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника постижу педагошки ефективније прогресивне аутокорекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, те у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању. Релевантни задаци истраживања били су фокусирани у контексту утицаја учесталости повратног информисања на промјене мотивисања ученика, наставно-методичке креативности, стила вођења, наставне комуникације, објективности испитивања и оцјењивања ученика, прогреса школског успјеха ученика деветог разреда основне школе, као и на промјене у ставовима и мишљењима наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Данас, након 16 година, захваљујући развоју теорије педагошке евалуације и бројним емпиријским прилозима могу се студиозније уочити неки методолошки и технички пропусти из наведеног експеримента те тако дати релевантније смјернице за понављање истог или сличних истраживања.

Посматрајући све наставнике у узорку (независно од припадности одређеној групи наставника) примијећено је да су све категорије педагошког дјеловања наставника позитивно усмјерене, а изражене су мале разлике између њихових интензитета. У свим категоријама

педагошког дјеловања наставника нису идентификоване статистички значајне разлике усмјерености и интензификације наведених категорија с обзиром на пол, радни стаж и наставне предмете које предају наставници. Дакле, обиљежја наставника као што су пол, радни стаж – старост и наставни предмет – подручје рада статистички значајно не дискриминишу наставнике у погледу успјешности педагошког дјеловања наставника кроз споменутих пет категорија, односно не постоје значајне разлике у успјешности између жена и мушкараца; млађих, наставника средњих година и старијих наставника; као и наставника различитих предметних подручја. Разлике су евидентне индивидуално, од случаја до случаја, односно од категорије до категорије педагошког дјеловања. Може се констатовати да нема потребе инструктивно-корективно дјеловати на фокусиране групе наставника (према полу, стажу и наставном предмету), него већу пажњу посветити дјеловању индивидуално, од случаја до случаја, и то у сврху напредовања интензитета манифестованих категорија педагошког дјеловања наставника, тамо гдје се укаже потреба.

Наставници се међусобно разликују по ставовима и мишљењима према стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада, односно према проблемским питањима као што су: основна сврха вредновања рада наставника, временска димензија и континуитет вредновања, стратегија повратног информисања, објективност и тачност резултата вредновања, евалуативна транспарентност и компетентност, значајност вредновања одређених категорија педагошког дјеловања, оптимизам и увјереност у ефекте вредновања и повратног информисања, и друга слична проблемска питања. На већи број ових проблемских питања наставници имају изграђене позитивне ставове и мишљења. Највећи број наставника сматра да је основна сврха вредновања “уочавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање уочених позитивних активности и то све у сврху унапређивања рада наставника”. За најоправданију учесталост вредновања сматрају “једном годишње” и “два пута годишње – једном у полугодишту”. Већина наставника сматра да ипак добија повратну информацију о квалитету њиховог рада у настави. Знатно већи број наставника мисли да је повратна информација “приближно тачна”. Супротстављена су мишљења наставника о потреби нумеричког вредновања наставника. Највећу поузданост у оцјене квалитета рада наставника имају у оцјене дате од стране ученика и надзорника. За најрелевантнија

изворишта оцјене квалитета рада наставника сматрају “стручне извјештаје педагога или директора” и “стручне извјештаје надзорника”. Различити су ставови и мишљења наставника о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика виших разреда, али је ипак већи број наставника који имају повјерење у ученике као њихове евалуаторе. Скоро све категорије педагошког дјеловања наставника сматрају приближно подједнако важним за вредновање (једино мање важном истичу објективност испитивања и оцјењивања ученика). Већина наставника је оптимистична и вјерује да се квалитет рада наставника “може побољшати доста примјетно” под утицајем повратног информисања. Пројекције наставника о могућим варијантама вредновања њиховог рада су између осталог и: јавно презентовање резултата са награђивањем, комплексно и тимско вредновање, континуирано посматрање, бројчано вредновање, развијање свијести за самовредновањем и сличне пројекције. Узимајући у обзир да већина наставника има позитивно изграђено мишљење и ставове према стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада може се констатовати да такво стање мишљења и ставова наставника представља значајну подршку оправданости вредновања као и стимуланс за иновирање поступака вредновања, у овом случају, утицаја учесталости повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања њиховог рада, што се и потврђује резултатима мишљења наставника о бројним претходно наведеним проблемским питањима.

Објективна и реална слика квалитета педагошког дјеловања наставника могућа је једино ако и сами ученици реално и непристрасно оцјењују исти квалитет. Погрешна заснованост вредновања била би када би се висина оцјена школског успјеха значајно одражавала и на висину оцјена квалитета педагошког дјеловања наставника. Анализирањем корелационих односа школског успјеха ученика и оцјена по репрезентативним категоријама педагошког дјеловања наставника за све наставне предмете идентификован је незнатан дио статистички значајних корелација у односу на све корелације. Остале корелације нису статистички значајне што говори да су ученици, ипак, реални процијенитељи квалитета рада њихових наставника. Овај податак иде у прилог и поузданости примијењене батерије скала процјене што нам указује на значај мултипараметралног процјењивања. Отежавајућа околност која је уочена неколико година послје овог екс-

перимента односи се на оцјењивање наставника од стране ученика. Давање оцјена на скали од 1 до 5 за сваког наставника у свакој скали процјене сматра се доста нерентабилним, што је и претпоставка за могућу непоузданост „мјерења“ разлика међу наставницима. За новија истраживања предложен је једноставнији модел гдје би ученици могли да уписују по два знака „+“ (два наставника који су узор) и два знака „-“ (два наставника код којих је неопходан корективни рад). Зашто два знака „+“? Аргумент налазимо код емпиријски доказане пристрасности ученика према одјељењским старјешинама, па ако се деси да у једној школи све одјељењске старјешине имају највише „плусева“, тај резултат се одбацује, а узима у обзир сљедећи наставник који је други у рангу. Насупрот мултипараметралној процјени, у случајевима монопараметралне или уопштене процјене квалитета педагошког дјеловања наставника евидентна је, као што је већ претходно истакнуто, пристрасност код ученика, и то гледано кроз повезаност школског успјеха и уопштених оцјена квалитета рада наставника као и кроз интензитет оцјењивања одјељењских старјешина у односу на друге наставнике. Наиме, ученици приликом уопштеног оцјењивања одјељењских старјешина уочљиво дају више оцјене у односу на друге наставнике. Ради смањења „стопе увеличавања“ оцјена квалитета рада наставника и стварања реалне и објективне оцјене за сваког наставника, неопходно је избјегавати уопштену монопараметралну процјену и сумирање резултата процјена квалитета рада одјељењских старјешина од стране њихових ученика, па чак и у случајевима мултипараметралне процјене.

Теоријски дио је послужио као „покретач“ развијања, имплементације и валоризације експерименталног истраживања, а у смислу понуде иновативнијег модела вредновања као само једног дијела комплексности вредновања рада наставника. У емпиријском дијелу истакнута је тенденција ка могућности вредновања рада наставника од стране ученика, и то у сврху унапређивања квалитета педагошког дјеловања наставника. Циљ овог експерименталног истраживања био је утврђивање да ли се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника постижу педагошки ефективније прогресивне аутокорекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, те у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информа-

ције о њиховом педагошком дјеловању. Цјелокупним увидом уочено је да је у овом истраживању највише напредовала прва експериментална група. Међутим, напредовања у овој групи нису статистички значајна, па се не може вршити генерализација резултата са овог узорка на цијелу популацију наставника основношколске предметне наставе. Прегледом свих помоћних хипотеза и евидентираног стања напредовања у свим групама наставника може се ипак закључити да је главна хипотеза дјелимично потврђена. Дакле, након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника постижу се педагошки дјелимично ефективније прогресивне (ауто)корекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању, али те (ауто)корекције нису статистички значајне.

Наиме, не смијемо заборавити да је у обје експерименталне групе остварено више прогресивних (ауто)корекција него у контролној групи. У овом случају повратно информисање наставника, без обзира на учесталост повратне информације показује своју оправданост за унапређивање рада наставника, па чак и у случају када ученици вреднују своје наставнике. Прогресивне (ауто)корекције нису толико значајне за групу наставника, колико су значајне индивидуално, од појединца до појединца, односно од наставника до наставника. Напредак педагошког дјеловања било ког појединца – наставника у школском колективу треба посматрати као одличан искорак у унапређивању васпитно-образовног рада школе. Није проблем напредак већ квалитетног појединца у колективу, колико може бити озбиљан проблем “враћања у нормалу” појединаца који назадују у погледу квалитета педагошког дјеловања.

Шта урадити у блиској будућности на подручју вредновања рада наставника? Анализирајући све резултате теоријског проучавања (прије 16 година, али и задњих година све до 2020) и овог експерименталног истраживања можемо препоручити да се у савременој пракси вредновања рада наставника укључе и њихови ученици. Неоспорна је и еманципација ученика као евалуатора, а не да само њих евалуирају наставници. Тиме обезбјеђујемо двосмјерност вредновања као један од принципа хуманизације односа у педагошкој евалуацији. Подстицање демократских односа у школи подразумијева и подстицање обостраности и двосмјерности вредновања. Требамо те-

жити моделу вредновања у коме ће “свако свакога” вредновати. Незаобилазно је и усмјеравање од повратног информисања ка повратном самоинформисању. Повратно самоинформисање (иницирање вредновања самог себе од стране других и тражење повратних информација) представљао би, између осталог, евалуациони принцип у свакодневном раду сваког наставника. Што више датих повратних информација одличан је подстицај за (ауто)корективност категорија педагошког дјеловања наставника.

На крају свих наведених закључака и рефлексива у односу на новије теоријско-емпиријске прилоге након 16 година у односу на експериментално истраживање из 2004. године предлажемо да у блиској будућности више укључимо ученике у вредновање рада наставника, да наставници добијају евалуативно релевантне и детаљно експлициране повратне информације о резултатима вредновања њиховог квалитета педагошког дјеловања (мултипараметрално), као и да се иницира оснивање фонда екстерног (па чак и интерног) стимулисања (награђивања) наставника који имају изразито висок квалитет педагошког дјеловања. Подстицањем ових наставника још више бисмо унапређивали институционално васпитање и образовање у нашем друштву. Међутим, морамо се борити и против некоректне, али у пракси примјетне узречице *“радити неједнако за једнаке паре!”* Велико проблемско и друштвено осјетљиво питање је: Шта радити са наставницима који показују лош квалитет педагошког дјеловања, а знамо да их постоји одређен број? Треба ли их, и ако треба, како санкционисати? Ово питање “просљеђујемо” свим нашим уваженим наставницима на размишљање?!

Незаобилазна су и нова акциона истраживања, и то: на нижем и вишем узрасту ученика, са различитим приступима повратног информисања, са наставницима разредне наставе, средњошколским и високошколским наставницима. Поред писаног квантитативно-квалитативног извјештавања као модела повратног информисања, какав је био у овом случају могу се развити и модели повратног информисања као што су: повратно информисање путем аудио, визуелних и аудио-визуелних записа, повратно информисање једног или групе наставника кроз разговоре са школским педагогом, интерактивно повратно информисање на стручним активима, наставничким, одјељењским и разредним вијећима, колективно повратно информисање – предавање са интерактивним радионичким приступом на наставничком вијећу и слични модели.

ЛИТЕРАТУРА

- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 441–454.
- Бабић, В. (1983). *Утицај стила испитивања и оцјењивања на међуљудске односе између ученика и наставника*. Београд: Настава и васпитање, бр. 3, (472–486).
- Bidl, B. J. i Elina, V. J. (1972). *Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika*. Sarajevo: "Svjetlost".
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. and Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28–33.
- Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Bragg, S. (2007). 'But I listen to children anyway!'—teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15(4), 505–518.
- Бранковић, Д. (1999). *Педагошке теорије – научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Branković, D. i Partralo, D. (2015). Evaluacija kvaliteta procesa i ishoda univerzitetske nastave, u: *Nastava i učenje - evaluacija vaspitno-obrazovnog rada*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Branković, D., Suzić, N. i Mirjanić, D. (2000). Strategija vrednovanja kvaliteta - osnov reforme visokog obrazovanja, u: *Reforma sistema univerzitetskog obrazovanja u Srbiji na pragu trećeg milenijuma*. Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu.
- Вилотијевић, М. и Бранковић, Д. (2004). *Вредновање рада школе*. С. Сарајево: Министарство просвјете и културе и Филозофски факултет.

- Guskey, T. R. and Sparks, D. (2000). *Evaluating professional development*. Преузето са <http://www.intuition-tlc.co.uk/wp-content/uploads/2017/08/Eval-PD-Article-Guskey.pdf>.
- Danielson, C. and McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Ascd.
- Дмитровић, П. О. (2004). *Усавршавање наставника у условима савремених промјена*. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. and Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81–112.
- Dumbović, I. (1976). Pedagoško praćenje nastave. *Pedagoški rad, br. 9-10*, 522–528.
- Gage, N. L. (1960). *Equilibrium Theory and Behavior Change: An Experiment in Feedback from Pupils to Teachers*. Preuzeto sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED049176.pdf>.
- Gansle, K. A. and McMahon, C. M. (1997). Component integrity of teacher intervention management behavior using a student self-monitoring treatment: An experimental analysis. *Journal of Behavioral Education*, 7(4), 405–419.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915–945.
- Guskey, T. R. (2002a). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381–391.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.

- Гогоска, Л. (1984). *Утицај оцене и оцењивања на мотивисање ученика за учење*. Београд: Настава и васпитање, бр. 2, (221–230).
- Goleman, D. (1999). *Emocionalna inteligencija*. Београд: Геопетика – Ћигоја штампа.
- Гордон, Т. (1998). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: “Alinea”.
- Guskey, T. R. (1998). The age of our accountability. *Journal of Staff Development*, 19(4), 36–44.
- Guskey, T. R. (2002a). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381–391.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi delta kappan*, 84(10), 748–750.
- Guskey, T. R. and Sparks, D. (2000). *Evaluating professional development*. Преузето са <http://www.intuition-tlc.co.uk/wp-content/uploads/2017/08/Eval-PD-Article-Guskey.pdf>.
- Guskey, T. R. and Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi delta kappan*, 90(7), 495–500.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. and Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8–15.
- De Jong, R. and Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4(1), 51–85.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K. and McIntyre, L. L. (2005). Increasing treatment integrity through negative reinforcement: Effects on teacher and student behavior. *School Psychology Review*, 34(2), 220–231.

- Hebib, E. (1992). Različita određenja pojma evaluacija kao rezultat razlika u shvatanjima cilja, funkcije, sadržaja i metodološke osnove evaluacije. *Pedagogija*, br. 3–4, 87–94.
- Хебиб, Е. (1995). Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног процеса. *Настава и васпитање*, бр. 1–2, 83–94.
- Hebib, E. (1996). *Uloga pedagoga u vrednovanju rada nastavnika*. Beograd.
- Hebib, E. (1997). *Neke dileme jednog istraživanja vrednovanja rada nastavnika (Istraživanja u pedagogiji i andragogiji)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 105–110.
- Ilić, M. (1990). Savremeno vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada. *Pedagogija*, br. 2, 187–192.
- Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Ingvarson, L., Meiers, M. and Beavis, A. (2005, January 29). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Jones, K. M., Wickstrom, K. F. and Friman, P. C. (1997). The effects of observational feedback on treatment integrity in school-based behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 12(4), 316–326.
- Јоргић, Д. (2005а). Значај повратног информисања у процесу вредновања квалитета рада наставника. *Радови*, бр. 8, 217–224.
- Јоргић, Д. (2005б). Утицај повратне информације о вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања. *Наша школа*, бр. 1–2, 5–20.
- Јоргић, Д. (2005в). Стратегије и оправданост вредновања квалитета рада наставника. *Настава и васпитање*, бр. 4–5, 450–463.

- Јоргић, Д. (2005г). Наставно-методичка креативност и могућности (ауто)корекције. *Наша школа*, бр. 3–4, 129–144.
- Јоргић, Д. (2008). Вредновање и могућности аутокорекције наставног стила вођења. *Радови*, бр. 11, 241–261.
- Јоргић, Д. (2008). *Педагошка евалуација и (ауто)корекција*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јоргић, Д. (2010). Интерно вредновање и могућности (ауто)корекције педагошког дјеловања наставника основне школе. *Наша школа*, бр. 1–2, 21–35.
- Joyce, B. R. and Showers, B. (2002). Student achievement through staff development, in *Designing Training and Peer Coaching: Our needs for learning*, VA, USA, ASCD. National College for School Leadership.
- Kember, D., Leung, D. Y. and Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411–425.
- Kember, D. and Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education*, 40(1), 69–97.
- Knežević, V. (1973). *Kibernetičke osnove strukture i funkcije povratne informacije u nastavi*. Beograd: Naučna knjiga.
- Krautmann, A. C. and Sander, W. (1999). Grades and student evaluations of teachers. *Economics of Education Review*, 18(1), 59–63.
- Kunter, M. and Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251.
- Kyriakides, L. (2005). Drawing from teacher effectiveness research and research into teacher interpersonal behaviour to establish a teacher evaluation system: A study on the use of student ratings to evaluate teacher behaviour. *The Journal of Classroom Interaction*, 44–66.

- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129–151.
- Majl, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: "Svjetlost".
- Maleš, D. i Mužić, V. (1990). Mogućnost vrednovanja nastavnika od strane učenika. *Život i škola, br. 1*, 1–22.
- Marsh, H. W. and Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American educational research journal*, 30(1), 217–251.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727–735.
- Martens, B. K., Hiralall, A. S. and Bradley, T. A. (1997). A note to teacher: Improving student behavior through goal setting and feedback. *School Psychology Quarterly*, 12(1), 33.
- Милијевић, С. (2002). Стално стручно усавршавање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада. *Наша школа, бр. 1–2*, 183–204.
- Morse, K. R. (1970). Effects of Different Types of Supervisory Feedback on Teacher Candidates' Development of Refocusing Behaviors. Preuzeto sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED046906.pdf>.
- Mortenson, B. P. and Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral academic intervention. *School Psychology Review*, 27(4), 613.
- McIntyre, D., Pedder, D. and Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research papers in education*, 20(2), 149–168.
- McPherson, M. A. (2006). Determinants of how students evaluate teachers. *The Journal of Economic Education*, 37(1), 3–20.

- Huxham, M., Laybourn, P., Cairncross, S., Gray, M., Brown, N., Goldfinch, J. and Earl, S. (2008). Collecting student feedback: a comparison of questionnaire and other methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 675–686.
- Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D. N., Ranier, D. D. and Freeland, J. T. (1997). Increasing teacher intervention implementation in general education settings through consultation and performance feedback. *School Psychology Quarterly*, 12(1), 77.
- Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B. P., Ranier, D. D. and LeVelle, J. (2000). Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 271–284.
- Noell, G. H., Witt, J. C., Slider, N. J., Connell, J. E., Gatti, S. L., Williams, K. L. and Duhon, G. J. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review*, 34(1), 87–106.
- Oljača, M. (1997). *Andragogija*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. and Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American educational research journal*, 44(4), 921–958.
- Peterson, K. (2004). Research on school teacher evaluation. *Nassp Bulletin*, 88(639), 60–79.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C. and Bone, K. (2000). Student surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), 135–153.
- Potkonjak, M. N. (1958). *O problemu ocenjivanja*. Beograd: Savremena škola, br. 1–2, (5–21).

- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(4), 387–415.
- Родић, Р. (1994). Подстицајна и/или репресивна функција вредновања и оцењивања. Београд: Настава и васпитање, бр. 4, (308–314).
- Rudduck, J. and McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Routledge.
- Rudduck, J. and Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: ‘carving a new order of experience’. *Cambridge journal of education*, 30(1), 75–89.
- Савић, Ј. (2000). *Активност и мотивација*. Бања Лука: Арт – принт.
- Codding, R. S., Feinberg, A. B., Dunn, E. K. and Pace, G. M. (2005). Effects of immediate performance feedback on implementation of behavior support plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(2), 205–219.
- Sparks, D. (2002). Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals. Преузето са <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470239.pdf>.
- Spencer, K. J. and Schmelkin, L. P. (2002). Student perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 397–409.
- Shinkfield, A. J. and Stufflebeam, D. L. (2012). *Teacher evaluation: Guide to effective practice* (Vol. 41). Springer Science & Business Media.
- Scheeler, M. C. and Lee, D. L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to preservice teachers. *Journal of behavioral education*, 11(4), 231–241.
- Scheeler, M. C., McKinnon, K. and Stout, J. (2012). Effects of immediate feedback delivered via webcam and bug-in-ear technology on preservice teacher performance. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 77–90.

- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L. and McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher education and special education*, 27(4), 396–407.
- Schulz von Thun, F., Ruppel, J. i Stratmann, R. (2001). *Kako međusobno razgovaramo – psihologija komunikacije za rukovoditelje*. Zagreb: Erudita.
- Sterling-Turner, H. E., Watson, T. S. and Moore, J. W. (2002). The effects of direct training and treatment integrity on treatment outcomes in school consultation. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 47–77.
- Sterling-Turner, H. E., Watson, T. S., Wildmon, M., Watkins, C. and Little, E. (2001). Investigating the relationship between training type and treatment integrity. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 56–67.
- Chen, Y. and Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & evaluation in higher education*, 28(1), 71–88.
- Stevanović, M. (1986). *Kreativnost nastavnika i učenika*. Pula: Istarska naklada.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343–354.
- Flutter, J. and Ruddock, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?*. Routledge.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Hagermoser Sanetti, L. M., Luiselli, J. K. and Handler, M. W. (2007). Effects of Verbal and Graphic Performance Feedback on Behavior Support Plan Implementation in a Public Elementary School. *Behavior Modification*, 31(4), 454–465.
- Smith, C. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: Connecting evaluation to teaching

improvement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 517–533.

Sparks, D. and Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, 10(4), 40–57.

Трнавац, Н. (1996). *Педагог у школи – прилог методици рада школског педагога са програмима рада школских педагога у основној и средњој школи*. Београд: Учитељски факултет – Центар за усавршавање руководиоца у образовању.

Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Београд: Naučna knjiga.

Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., Keeling, D., Schunck, J., Palcisco, A. and Morgan, K. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *New Teacher Project*.

Wilkerson, D. J., Manatt, R. P., Rogers, M. A. and Maughan, R. (2000). Validation of student, principal, and self-ratings in 360 feedback® for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 14(2), 179–192.

Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. and Bernstein, H. T. (1985). Teacher evaluation: A study of effective practices. *The elementary school journal*, 86(1), 61–121.

Witt, J. C., Noell, G. H., Laflour, L. H. and Mortenson, B. P. (1997). Teacher use of interventions in general education settings: Measurement and analysis of the independent variable. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(4), 693–696.

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – МУ) „попуњена варијанта“

Поштовани ученици, сада имате прилику да оцијените рад ваших наставника. У овој скали процјене треба да оцијените колико често вас ваши наставници подстичу у настави. Овдје нема ни тачних ни погрешних оцјена. Све ваше оцјене су прихватљиве. Ипак, пошто је ова скала анонимна (не зна се за ваше име и презиме), можете потпуно слободно, отворено и искрено да оцијените све наставнике колико вас често подстичу у настави. Ову скалу попуњаваите тако што за сваку понуђену ТВРДЊУ упишете оцјену, и то за сваког вашег наставника. Оцјене су од 1 до 5, а имају сљедећа значења:

5 → увијек

4 → често

3 → не могу да оцијеним (ни често ни ријетко)

2 → ријетко

1 → никада

Добро упамтите значења ових бројева, јер у наредној табели за сваку од 20 тврдњи морају бити попуњени сви квадратићи вашим оцјенама.

Разред и одјељење у које идеш: _____

Школски успјех из претходног разреда (заокружи!): 5 4 3 2

Пол (заокружи!): 1) дјечак 2) дјевојчица

ТВРДЊЕ о подстицању ученика	ОЦЈЕНЕ НАСТАВНИКА														
	СРПСКОГ ЈЕЗИКА	ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	ДРУГ. СТРАНОГ ЈЕЗИКА	ИСТОРИЈЕ	ГЕОГРАФИЈЕ	МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	ВЈЕРОНАУКЕ	МАТЕМАТИКЕ	ФИЗИКЕ	БИОЛОГИЈЕ	ХЕМИЈЕ	ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА	ОСНОВА ИНФОРМАТИКЕ	ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
1. Повезује градиво са тренутним ученичким жељама и интересовањима.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3
2. Настоји да добро “приближи” оно што учимо са оним што већ знамо.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3
3. Ученицима предаје градиво брзо и несхватљиво.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3
4. Не даје никаква упутства како се најлакше може научити градиво.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3
5. Не омаловажава ученике који имају слаб успјех, већ их подржава у раду.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3
6. На њеним/ његовим часовима је досадно.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3
7. Тражи од нас да много тога непотребног стално памтимо.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3
8. Даје на часовима много нових и занимљивих информација.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3
9. На њеним/ његовим часовима можемо слободно да се изражавамо.	СЈ 5	ЕЈ 4	ДЈ 4	ИС 3	ГЕ 4	МК 5	ЛК 4	ВЈ 4	МА 3	ФИ 3	БИ 5	ХЕ 4	ТО 4	ОИ 4	ФВ 3

10. Не дозвољава да ученици критикују и износе своја мишљења.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
11. Не излази у сусрет ученицима који тешко уче и слабо схватају градиво.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
12. Прати и воли све “фазоне” које ученици воле (музика, филм, мода,...).	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
13. Не ствара прилике да докажем своје ЈА (своје способности) на часу.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
14. Грешке ученика јавно не истиче пред свим ученицима, већ им помаже.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
15. Нема повјерења у ученике, не вјерује им да могу сами радити.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
16. На њеним/ његовим часовима учимо кроз игру, играмо се.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
17. Изгледа преозбиљно, љуто и намргођено, те виче на ученике.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
18. Похвали ученике када нешто добро ураде (чак и за ситницу).	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
19. Воли да се шали на часовима, има смисла за хумор, насмијава нас.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3
20. Осјећајна/ осјећајан је и има потпуно разумијевање за ученике.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
	5	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale	Scale	Corrected	
	Mean	Variance	Item-	Alpha
	if Item	if Item	Total	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
MOTUC1	85.1719	86.4742	.3320	.8198
MOTUC10	84.6250	86.0945	.4118	.8149
MOTUC11	84.7813	82.8179	.4702	.8116
MOTUC12	84.8281	87.7340	.2963	.8214
MOTUC13	84.7188	90.7549	.1712	.8272
MOTUC14	84.7500	89.2598	.2527	.8230
MOTUC15	84.5625	86.9882	.4216	.8146
MOTUC16	85.6406	82.6887	.4801	.8110
MOTUC17	84.5000	87.0236	.4551	.8133
MOTUC18	84.4844	89.7005	.3159	.8193
MOTUC19	84.6563	85.8337	.4862	.8115
MOTUC2	84.3906	90.0982	.4784	.8158
MOTUC20	84.4531	87.5253	.5623	.8110
MOTUC3	84.4375	89.6339	.5021	.8148
MOTUC4	84.7813	86.6289	.3170	.8208
MOTUC5	84.7813	83.0384	.4380	.8139
MOTUC6	84.5000	85.0079	.5138	.8099

MOTUC7	84.5625	88.1535	.4331	.8147
MOTUC8	84.9063	88.7156	.2963	.8206
MOTUC9	84.7344	82.9998	.5796	.8059

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8234

Final Statistics:

Variable	Communality *	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
	*				
MOTUC1	.72924 *	1	5.24287	26.2	26.2
MOTUC10	.61199 *	2	2.34732	11.7	38.0
MOTUC11	.6188 *	3	2.04163	10.2	48.2
MOTUC12	.77975 *	4	1.39739	7.0	55.1
MOTUC13	.65672 *	5	1.38687	6.9	62.1
MOTUC14	.59528 *	6	1.17449	5.9	68.0
MOTUC15	.60261 *				
MOTUC16	.60675 *				
MOTUC17	.7139 *				
MOTUC18	.75515 *				
MOTUC19	.77523 *				
MOTUC2	.74938 *				

MOTUC20	.75493 *
MOTUC3	.70401 *
MOTUC4	.66033 *
MOTUC5	.61250 *
MOTUC6	.83958 *
MOTUC7	.59243 *
MOTUC8	.55084 *
MOTUC9	.68099 *

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 7 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
MOTUC1	.11601	.18537	-.04920	.09680	.10860
MOTUC10	.03054	.25379	.07558	-.01773	.72794
MOTUC11	-.11842	.38263	.07114	.48830	.46088
MOTUC12	-.04662	.85216	-.15545	.07474	-.01799
MOTUC13	-.09161	-.03606	-.15548	.76722	.16802
MOTUC14	.06653	.28512	.24833	.59762	-.26370
MOTUC15	.13598	.09762	.12486	.71728	.04854
MOTUC16	.10424	.72161	.17644	.18533	.03495
MOTUC17	.28213	.64680	.07957	.11981	.25496
MOTUC18	.83796	-.06698	.07001	-.01966	-.08094

MOTUC19	.11553	.63173	.33868	-.26702	.17710
MOTUC2	.25230	-.06138	.79429	.13586	.14973
MOTUC20	.42364	.21698	.65361	-.13810	.13121
MOTUC3	.36184	-.01899	.30481	.23513	.09637
MOTUC4	-.08818	-.18442	.38786	.42863	.53325
MOTUC5	.40451	.01571	.09161	.00460	.66116
MOTUC6	.78488	.28102	.26391	-.14065	.19856
MOTUC7	.54838	-.10399	.00179	.19362	.48524
MOTUC8	.04506	.10935	.72787	.05620	.02024
MOTUC9	.71812	.20879	.23942	.07969	.11420

Factor 6

MOTUC1	.81107
MOTUC10	.10353
MOTUC11	.04991
MOTUC12	.14604
MOTUC13	.07743
MOTUC14	-.14564
MOTUC15	.20532
MOTUC16	.09201
MOTUC17	-.36105
MOTUC18	.19145
MOTUC19	.38135
MOTUC2	.10094

MOTUC20	.25473
MOTUC3	.64439
MOTUC4	-.00523
MOTUC5	.05549
MOTUC6	-.12539
MOTUC7	.08914
MOTUC8	-.05914
MOTUC9	.21212

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – НМК)

Поштовани ученици, сада имате прилику да оцијените рад ваших наставника. У овој скали процјене треба да оцијените колико често ваши наставници реализују наставу на необичне и различите начине. Овдје нема ни тачних ни погрешних оцјена. Све ваше оцјене су прихватљиве. Ипак, пошто је ова скала анонимна (не зна се за ваше име и презиме), можете потпуно слободно, отворено и искрено да оцијените све наставнике колико често они реализују наставу на необичне и различите начине. Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену ТВРДЊУ упишете оцјену, и то за сваког вашег наставника. Оцјене су од 1 до 5, а имају сљедећа значења:

5 → увијек

4 → често

3 → не могу да оцијеним (ни често ни ријетко)

2 → ријетко

1 → никада

Добро упамтите значења ових бројева, јер у наредној табели за сваку од 20 тврдњи морају бити попуњени сви квадратићи вашим оцјенама.

Разред и одјељење у које идеш: _____

Школски успјех из претходног разреда (заокружи!): 5 4 3 2

Пол (заокружи!): 1) дјечак 2) дјевојчица

ТВРДЊЕ о креативности у настави	ОЦЕНЕ НАСТАВНИКА														
	СРПСКОГ ЈЕЗИКА	ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	ДРУГ. СТРАНОГ ЈЕЗИКА	ИСТОРИЈЕ	ГЕОГРАФИЈЕ	МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	ВИРОНАУКЕ	МАТЕМАТИКЕ	ФИЗИКЕ	БИОЛОГИЈЕ	ХЕМИЈЕ	ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА	ОСНОВА ИНФОРМАТИКЕ	ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
1. Када предаје одлично повезује градиво са примјерима из живота.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

2. На часовима ученицима поставља много интересантних питања.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
3. На часовима само он/она прича скоро цијели час док предаје.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
4. Организује дискусије (разговоре) са ученицима на настави.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
5. Не воли да организује рад у групама (да ученици уче у групама).	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
6. Не мијења размјештај клупа.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
7. Воли да задаје ученицима истраживачке (проблемске) задатке.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
8. Објашњава градиво од једноставнијег ка сложенијем.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
9. Не одговори баш на сва ученикова питања.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
10. На табли пише нејасне реченице, бројеве, цртеже и скице.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
11. Користи у настави слике, моделе, предмете из природе.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

12. Диктира нам на часовима да градиво пишемо у свеске.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
13. Воли да организује час као играоницу, да се кроз игру учи.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
14. Не предлаже ученицима како они желе да раде на часу.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
15. Више су активни ученици (раде, уче, разговарају) него сам наставник.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
16. Држи наставу на исти начин, само искључиво предаје.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
17. Не објашњава корист онога што учимо за нашу будућност (примјену).	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
18. Крајем часа провјерава колико смо научили на часу.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
19. Даје нам радне листиће (задатке) да путем њих учимо на часу.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
20. Подстиче ученике да на часу стварају, маштају, пишу своје идеје.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale	Scale	Corrected	
	Mean	Variance	Item-	Alpha
	if Item	if Item	Total	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
NKREAT1	84.7734	80.3341	.6387	.8282
NKREAT10	84.8359	77.2721	.6277	.8248
NKREAT11	84.8516	79.3085	.6911	.8258
NKREAT12	85.2656	76.9210	.5583	.8272
NKREAT13	85.0859	80.9138	.4557	.8329
NKREAT14	85.2578	76.2086	.4953	.8306
NKREAT15	85.3516	83.2219	.2355	.8422
NKREAT16	84.9766	77.5664	.6254	.8252
NKREAT17	85.0859	82.1107	.3085	.8389
NKREAT18	84.9922	78.5275	.4577	.8323
NKREAT19	84.9453	81.2805	.4531	.8331
NKREAT2	84.7109	85.9394	.3794	.8390
NKREAT20	84.8984	80.4384	.5799	.8293
NKREAT3	85.1641	79.0989	.3495	.8390
NKREAT4	85.0078	84.5590	.2112	.8420
NKREAT5	85.8359	75.0831	.4908	.8314
NKREAT6	86.0547	78.4301	.3659	.8385

NKREAT7	84.7578	84.9724	.3460	.8381
NKREAT8	85.0547	82.9970	.2432	.8420
NKREAT9	85.5234	80.8971	.3224	.8391

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0 N of Items = 20

Alpha = .8411

Final Statistics:

Variable	Communality *	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
	*				
NKREAT1	.8553 *	1	5.90282	29.5	29.5
NKREAT10	.7511 *	2	2.25156	11.3	40.8
NKREAT11	.68741 *	3	1.65860	8.3	49.1
NKREAT12	.52160 *	4	1.47615	7.4	56.4
NKREAT13	.65787 *	5	1.26986	6.3	62.8
NKREAT14	.62698 *	6	1.14923	5.7	68.5
NKREAT15	.56791 *				
NKREAT16	.75017 *				
NKREAT17	.71480 *				
NKREAT18	.62700 *				
NKREAT19	.66464 *				
NKREAT2	.57409 *				

NKREAT20	.82578 *
NKREAT3	.73479 *
NKREAT4	.66716 *
NKREAT5	.61916 *
NKREAT6	.73298 *
NKREAT7	.77462 *
NKREAT8	.81039 *
NKREAT9	.54444 *

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 19 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
NKREAT1	.87040	.06302	-.03306	.08533	.26195
NKREAT10	.78530	.04219	.05452	.35618	-.01205
NKREAT11	.63750	.30259	.34461	.16246	-.20855
NKREAT12	.65925	.10571	.25301	.01584	-.06422
NKREAT13	.24780	.47851	.39920	-.09068	-.13330
NKREAT14	.64713	.30424	.09505	-.17121	-.15699
NKREAT15	-.12989	.06657	.42637	.49186	.31029
NKREAT16	.60507	.57014	.07829	.01998	-.03418
NKREAT17	-.03727	-.03370	.80914	.17593	.13803
NKREAT18	.43361	.61385	-.12094	-.05519	.20772
NKREAT19	.37406	.41996	-.09367	.13857	.49761

NKREAT2	.07351	.53727	.15934	.48561	-.10924
NKREAT20	.86736	.02889	-.07445	.00352	.25591
NKREAT3	.16952	.16706	.41219	.49671	-.40993
NKREAT4	.07533	.00706	.29951	-.00179	.75187
NKREAT5	.21370	.13002	.73440	.01805	.07247
NKREAT6	.36657	.13091	.37082	-.13143	.16113
NKREAT7	.00115	.87232	.09984	-.03160	.03617
NKREAT8	.17180	-.10595	.01431	.87397	.03111
NKREAT9	.34439	-.02028	.24926	.01414	.15845

Factor 6

NKREAT1	-.12944
NKREAT10	.05152
NKREAT11	.02834
NKREAT12	.08618
NKREAT13	.42678
NKREAT14	.22945
NKREAT15	.16310
NKREAT16	-.22649
NKREAT17	-.08698
NKREAT18	.03670
NKREAT19	.26975
NKREAT2	-.08304
NKREAT20	.03995

NKREAT3	-.30575
NKREAT4	-.08007
NKREAT5	.10803
NKREAT6	-.63302
NKREAT7	-.03734
NKREAT8	.06817
NKREAT9	.58136

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – СВ)

Поштовани ученици, сада имате прилику да оцијените рад ваших наставника. У овој скали процјене треба да оцијените колико често ваши наставници реализују наставу на демократски или недемократски начин. Овдје нема ни тачних ни погрешних оцјена. Све ваше оцјене су прихватљиве. Ипак, пошто је ова скала анонимна (не зна се за ваше име и презиме), можете потпуно слободно, отворено и искрено да оцијените све наставнике колико често они реализују наставу на демократски или недемократски начин. Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену ТВРДЊУ упишете оцјену, и то за сваког вашег наставника. Оцјене су од 1 до 5, а имају сљедећа значења:

5 → увијек

4 → често

3 → не могу да оцијеним (ни често ни ријетко)

2 → ријетко

1 → никада

Добро упамтите значења ових бројева, јер у наредној табели за сваку од 20 тврдњи морају бити попуњени сви квадратићи вашим оцјенама.

Разред и одјељење у које идеш: _____

Школски успјех из претходног разреда (заокружи!): 5 4 3 2

Пол (заокружи!): 1) дјечак 2) дјевојчица

ТВРДЊЕ о стилу водите- љста	ОЦЈЕНЕ НАСТАВНИКА														
	СРПСКОГ ЈЕЗИКА	ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	ДРУГ. СТРАНОГ ЈЕЗИКА	ИСТОРИЈЕ	ГЕОГРАФИЈЕ	МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	ВЈЕРОНАУКЕ	МАТЕМАТИКЕ	ФИЗИКЕ	БИОЛОГИЈЕ	ХЕМИЈЕ	ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА	ОСНОВА ИНФОРМАТИКЕ	ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
1. Воли да сарађује са свим ученицима у школи.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

2. Ученицима даје корисне савјете кад год је то могуће.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
3. Воли да наређује, да користи присилу.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
4. Само себе истиче, истиче само своје ЈА.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
5. Излази у сусрет свим ученицима.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
6. Жели да има моћ над свим ученицима.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
7. Објективно и коректно похваљује и критикује ученике.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
8. Не интересује се шта ученици раде на часу.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
9. Држи предавања и спутава самосталност ученика.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
10. Омогућује одјељењске дискусије на којима се доносе одлуке.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
11. Искључиво само он/она говори на часу.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
12. Дозвољава да се ученици сами активирају на часу.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
13. Све мора бити само како он/она каже.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
14. Саопштава више идеја и дозвољава да ученици бирају како да раде.	CJ	EJ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

15. Препире се, пријети, кажњава, изазива незадовољство.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
16. Жели да буде равноправна/ равноправан са свим ученицима.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
17. Спорне ситуације рјешава заједно са ученицима.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
18. На часовима наступа нељубазно и љуто.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
19. Зна да прашта оним ученицима који понекад погрешно поступају.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
20. Уважава подједнако све ученике у школи.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale	Scale	Corrected	
	Mean	Variance	Item-	Alpha
	if Item	if Item	Total	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
STLVOD1	83.4219	84.9702	.4606	.8180
STLVOD10	84.7344	81.8029	.2868	.8269
STLVOD11	83.9219	78.3718	.5708	.8089
STLVOD12	83.8750	82.9764	.3433	.8211
STLVOD13	84.2656	78.4013	.4403	.8168
STLVOD14	84.5156	79.7793	.4217	.8175
STLVOD15	83.3750	87.0079	.3543	.8221
STLVOD16	83.6875	80.2480	.5032	.8129
STLVOD17	83.7500	81.4803	.4080	.8179
STLVOD18	83.3906	84.9958	.6116	.8163
STLVOD19	83.9063	83.9596	.3782	.8194
STLVOD2	83.3750	88.3307	.2259	.8252
STLVOD20	83.5313	82.1093	.5800	.8122
STLVOD3	83.3594	85.0509	.5934	.8165
STLVOD4	83.5938	82.7313	.5031	.8147
STLVOD5	83.5469	84.2498	.3642	.8200

STLVOD6	83.8594	79.0509	.5556	.8100
STLVOD7	84.3281	83.4033	.2139	.8318
STLVOD8	83.8750	77.7480	.4936	.8131
STLVOD9	84.4375	81.0354	.3166	.8251

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8259

Final Statistics:

Variable	Communality *	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
	*				
STLVOD1	.69939 *	1	5.73413	28.7	28.7
STLVOD10	.80659 *	2	2.21222	11.1	39.7
STLVOD11	.82390 *	3	1.73416	8.7	48.4
STLVOD12	.64806 *	4	1.62534	8.1	56.5
STLVOD13	.75280 *	5	1.36578	6.8	63.4
STLVOD14	.79215 *	6	1.16258	5.8	69.2
STLVOD15	.80955 *	7	1.07206	5.4	74.5
STLVOD16	.57871 *				
STLVOD17	.76454 *				
STLVOD18	.83997 *				
STLVOD19	.68073 *				
STLVOD2	.74391 *				

STLVOD20	.84929 *
STLVOD3	.85140 *
STLVOD4	.75459 *
STLVOD5	.71054 *
STLVOD6	.65407 *
STLVOD7	.78516 *
STLVOD8	.53245 *
STLVOD9	.82847 *

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 25 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
STLVOD1	.62999	.35567	.15450	.23073	-.11663
STLVOD10	.15627	-.03208	-.09563	.18376	.84104
STLVOD11	.31819	.05243	-.00777	.81299	.15571
STLVOD12	-.00308	.01701	.20458	.24001	.19084
STLVOD13	.01399	.14784	.14618	.82540	.13517
STLVOD14	.04401	.11327	.15505	.09089	.80897
STLVOD15	.17120	.03387	.78592	-.09713	-.00321
STLVOD16	.66272	.24778	.08707	.21680	.08024
STLVOD17	.76386	-.04400	.00641	-.05127	.40881

STLVOD18	.75396	.22492	.03742	.07447	.04802
STLVOD19	.32189	-.04393	.11679	.08895	-.03364
STLVOD2	-.12456	.38743	.00403	-.00214	-.15879
STLVOD20	.24522	.85061	.15341	.11364	.08807
STLVOD3	.56751	.57130	.29796	.23009	-.16702
STLVOD4	.04930	.41898	.68244	.00149	.00716
STLVOD5	.15784	.80247	.10747	.07507	.02020
STLVOD6	.07115	.42258	.62279	.12686	.18781
STLVOD7	.24039	-.15589	.07528	.00931	.23930
STLVOD8	.11986	.45461	.06988	.47777	.00010
STLVOD9	.03272	-.03090	.75375	.37191	-.07082

Factor 6 Factor 7

STLVOD1	-.28163	.07737
STLVOD10	.13511	-.11237
STLVOD11	.04193	.18138
STLVOD12	-.11382	.70635
STLVOD13	-.08208	.05559
STLVOD14	-.03654	.29886
STLVOD15	-.20232	.33322
STLVOD16	.12433	-.04044
STLVOD17	.02085	.09429
STLVOD18	.39628	.23374

STLVOD19	.32282	.66955
STLVOD2	.69343	.26873
STLVOD20	.13678	.05196
STLVOD3	-.16923	.06850
STLVOD4	.12713	.30772
STLVOD5	-.07044	-.13829
STLVOD6	.08464	.15502
STLVOD7	.79272	-.10796
STLVOD8	.18240	.21211
STLVOD9	.18326	-.28527

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – НК)

Поштовани ученици, сада имате прилику да оцијените рад ваших наставника. У овој скали процјене треба да оцијените колико често ваши наставници на различите начине комуницирају са вама на настави. Овдје нема ни тачних ни погрешних оцјена. Све ваше оцјене су прихватљиве. Ипак, пошто је ова скала анонимна (не зна се за ваше име и презиме), можете потпуно слободно, отворено и искрено да оцијените све наставнике колико често они на различите начине комуницирају са вама на настави. Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену ТВРДЊУ упишете оцјену, и то за сваког вашег наставника. Оцјене су од 1 до 5, а имају сљедећа значења:

5 → увијек

4 → често

3 → не могу да оцијеним (ни често ни ријетко)

2 → ријетко

1 → никада

Добро упамтите значења ових бројева, јер у наредној табели за сваку од 20 тврдњи морају бити попуњени сви квадратићи вашим оцјенама.

Разред и одјељење у које идеш: _____

Школски успјех из претходног разреда (заокружи!): 5 4 3 2

Пол (заокружи!): 1) дјечак 2) дјевојчица

ТВРДЊЕ о наставној комуникацији	ОЦЕНЕ НАСТАВНИКА														
	СРПСКОГ ЈЕЗИКА	ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	ДРУГ. СТРАНОГ ЈЕЗИКА	ИСТОРИЈЕ	ГЕОГРАФИЈЕ	МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	ВЈЕРОНАУКЕ	МАТЕМАТИКЕ	ФИЗИКЕ	БИОЛОГИЈЕ	ХЕМИЈЕ	ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА	ОСНОВА ИНФОРМАТИКЕ	ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
1. Дозвољава ученицима да изнесе своје мишљење.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

2. Допушта да ученици постављају питања.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
3. Ученици не смију да траже додатна објашњења.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
4. Искључиво, скоро сваки час само она/ он прича (предаје).	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
5. Њен/ његов говор је довољно гласан и разумљив.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
6. Не дозвољава да ученици између себе разговарају.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
7. Стигне и жели да одговори на свако учениково питање.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
8. Тешко разумијемо шта прича на часу.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
9. Крајем часа поставља питања да уочи колико разумијемо градиво.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
10. Без икаквог страха нешто можемо питати њу/њега.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
11. Заборавља, а и не жели одговорити на питања ученика.	CJ	EJ	DJ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

12. На часовима је често збрка, па се не зна ко шта ради.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB
13. Њена/ његова питања су интересантна и занимљива.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB
14. Истим ученицима поставља питања.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB
15. Говором, показивањем, и погледом својих очију надгледа све ученике.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB
16. Намргоди се, љути се, када ученици поставе необична питања.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB
17. Удаљен/а је од ученика, не прилази близу ученику или групи.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB
18. Њен/ његов рукопис, цртежи и скице на табли су јасни и прецизни.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB
19. Креће се по цијелој учионици, обилази ученике.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB
20. Израз њеног/његовог лица на часу је ведар и расположен.	CJ	EJ	DJ	IS	GE	MK	LK	VJ	MA	FI	BI	XE	TO	OI	FB

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale	Scale	Corrected	
	Mean	Variance	Item-	Alpha
	if Item	if Item	Total	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
NASKOM1	85.1875	78.0118	.6387	.8310
NASKOM10	85.2500	74.8976	.6340	.8275
NASKOM11	85.2656	76.8895	.7009	.8283
NASKOM12	85.6563	74.5581	.5762	.8294
NASKOM13	85.5000	78.4252	.4669	.8353
NASKOM14	85.6719	73.5765	.5137	.8327
NASKOM15	85.7656	80.9683	.2284	.8455
NASKOM16	85.3906	75.1061	.6374	.8276
NASKOM17	85.5000	80.0945	.2877	.8428
NASKOM18	85.4063	76.2746	.4548	.8355
NASKOM19	85.3594	78.9722	.4508	.8361
NASKOM2	85.1250	83.5433	.3787	.8417
NASKOM20	85.3125	78.1063	.5805	.8322
NASKOM3	85.5469	76.6277	.3728	.8406
NASKOM4	86.2500	73.2598	.4703	.8360

NASKOM5	85.0625	84.3110	.3733	.8430
NASKOM6	86.4688	76.3770	.3537	.8424
NASKOM7	85.1719	82.5057	.3553	.8407
NASKOM8	85.4688	80.5344	.2487	.8448
NASKOM9	85.9375	78.5787	.3212	.8422

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8438

Final Statistics:

Variable	Communality *	Factor	SS Loadings	Pct of Var	Cum Pct
	*				
NASKOM1	.82882 *	1	4.30321	21.5	21.5
NASKOM10	.99900 *	2	1.33447	6.7	28.2
NASKOM11	.62850 *	3	1.72750	8.6	36.8
NASKOM12	.57990 *	4	1.33669	6.7	43.5
NASKOM13	.99900 *	5	1.51966	7.6	51.1
NASKOM14	.45168 *	6	1.02298	5.1	56.2
NASKOM15	.52329 *	7	1.05953	5.3	61.5
NASKOM16	.77270 *				
NASKOM17	.43090 *				
NASKOM18	.94909 *				
NASKOM19	.55275 *				

NASKOM2	.42480 *
NASKOM20	.85666 *
NASKOM3	.50365 *
NASKOM4	.31429 *
NASKOM5	.66934 *
NASKOM6	.34390 *
NASKOM7	.78819 *
NASKOM8	.45401 *
NASKOM9	.23874 *

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 11 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
NASKOM1	.71435	.41188	-.03156	.33145	-.06879
NASKOM10	.39142	.20953	.06697	.87241	.10962
NASKOM11	.53831	.01377	.24679	.31887	.28116
NASKOM12	.59381	.36868	.10880	.09604	.11327
NASKOM13	.13067	.08342	.20419	-.00759	.16321
NASKOM14	.36742	.16502	-.08225	.26114	.13240
NASKOM15	-.06546	.23602	.66185	-.06933	-.08473
NASKOM16	.63558	.08774	.00198	.13448	.47535
NASKOM17	.11569	-.10754	.61867	.01272	.11750

NASKOM18	.24572	.12582	-.04880	.13223	.17268
NASKOM19	.21692	.57052	.09260	-.03252	-.01243
NASKOM2	.05491	.08975	.24420	.25828	.51225
NASKOM20	.67089	.42199	-.12611	.32826	-.18470
NASKOM3	.27884	-.06682	.50395	.08877	.38236
NASKOM4	.10313	.09307	.40701	.21749	.17651
NASKOM5	.08988	.76925	-.00321	.05279	.24158
NASKOM6	.53796	-.03622	.18747	-.04610	.06989
NASKOM7	.06837	.27865	-.00416	-.17982	.75405
NASKOM8	-.00110	.08634	.47998	.44824	-.05181
NASKOM9	.09688	.41196	.08426	.18318	.05102

Factor 6

Factor 7

NASKOM1	.00690	.18248
NASKOM10	.10187	.11794
NASKOM11	.29694	.09407
NASKOM12	.21882	-.08883
NASKOM13	.94264	.13423
NASKOM14	.38214	.22519
NASKOM15	.10635	.03578
NASKOM16	.10583	.32490
NASKOM17	.06819	-.07349
NASKOM18	.15632	.89376
NASKOM19	.11853	.39345

NASKOM2	.15384	-.04741
NASKOM20	.22756	.13780
NASKOM3	-.08465	-.06995
NASKOM4	.21486	.07360
NASKOM5	-.07489	.04661
NASKOM6	-.02617	.10234
NASKOM7	.14489	.28973
NASKOM8	-.10370	.02629
NASKOM9	.12547	-.00384

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – ОНИИОУ)

Поштовани ученици, сада имате прилику да оцијените рад ваших наставника. У овој скали процјене треба да оцијените колико често ваши наставници објективно и поштено вас испитују и оцјењују. Овдје нема ни тачних ни погрешних оцјена. Све ваше оцјене су прихватљиве. Ипак, пошто је ова скала анонимна (не зна се за ваше име и презиме), можете потпуно слободно, отворено и искрено да оцијените све наставнике колико често они вас објективно и поштено испитују и оцјењују. Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену ТВРДЊУ упишете оцјену, и то за сваког вашег наставника. Оцјене су од 1 до 5, а имају сљедећа значења:

5 → увијек

4 → често

3 → не могу да оцијеним (ни често ни ријетко)

2 → ријетко

1 → никада

Добро упамтите значења ових бројева, јер у наредној табели за сваку од 20 тврдњи морају бити попуњени сви квадратићи вашим оцјенама.

Разред и одјељење у које идеш: _____

Школски успјех из претходног разреда (заокружи!): 5 4 3 2

Пол (заокружи!): 1) дјечак 2) дјевојчица

ТВРДЊЕ о објективности оцјењивања ученика	ОЦЕНЕ НАСТАВНИКА														
	СРПСКОГ ЈЕЗИКА	ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	ДРУГ. СТРАНОГ ЈЕЗИКА	ИСТОРИЈЕ	ГЕОГРАФИЈЕ	МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	ВЈЕРОНАУКЕ	МАТЕМАТИКЕ	ФИЗИКЕ	БИОЛОГИЈЕ	ХЕМИЈЕ	ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА	ОСНОВА ИНФОРМАТИКЕ	ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
1. Прије давања оцјене договара се са ученицима о висини оцјене.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

2. Висина оцјене зависи од њеног/његовог расположења.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
3. Даје оцјене тачно према заслуги ученика.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
4. Приликом оцјењивања гледа у оцјене из других предмета.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
5. Својим “миљеницима-увлакачима” (ако их има) даје боље оцјене.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
6. Опрашта ученицима који стварно нису могли научити градиво.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
7. Жели да ухвати ученика у незнању.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
8. Када испитује и оцјењује ученике образлаже зашто је то та оцјена.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
9. Не прави изузетке, равноправно испитује и оцјењује све ученике.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
10. Строг/а је, и на основу мало питања даје слабе оцјене.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
11. Оцјењује и активност ученика.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
12. Не дозвољава да јој/му се приговара око висине оцјене.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
13. Свети се оцјеном кад смо немирни.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
14. Помоћним питањима подстиче ученике да успјешније одговоре.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
15. Ријетко кад оцјењује, па имамо мало оцјена.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
16. Високо оцјени групни рад ученика када одлично и марљиво раде на часу.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
17. На њеним/његовим часовима може се дошптавати и преписивати.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
18. Оцјенама кажњава ученике када је слаба дисциплина на часу.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
19. Поставља питања која нас збуњују.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
20. Неке ученике пита само једном, а неке више пута.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale	Scale	Corrected	
	Mean	Variance	Item-	Alpha
	if Item	if Item	Total	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
ONHIO1	79.8438	94.7470	.3047	.8048
ONHIO10	78.7656	98.4486	.4061	.7976
ONHIO11	79.4531	95.5883	.3633	.7990
ONHIO12	79.8594	97.0667	.2393	.8088
ONHIO13	78.7969	96.0372	.4828	.7933
ONHIO14	79.0000	96.2835	.4511	.7946
ONHIO15	79.4531	95.8088	.3308	.8014
ONHIO16	79.9063	96.2116	.3138	.8025
ONHIO17	80.2031	97.3285	.2450	.8077
ONHIO18	79.1094	96.1612	.4415	.7949
ONHIO19	79.0625	92.2165	.5777	.7865
ONHIO2	78.6094	101.1533	.4087	.8002
ONHIO20	79.4219	90.0096	.5959	.7839
ONHIO3	78.6719	98.9309	.5308	.7955
ONHIO4	79.0313	99.8415	.2464	.8048

ONII05	78.9219	95.3797	.4535	.7940
ONII06	79.0156	97.6848	.3616	.7990
ONII07	78.7969	100.8246	.3149	.8018
ONII08	79.4531	97.9820	.3245	.8009
ONII09	79.0469	93.9978	.4305	.7948

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8065

Final Statistics:

Variable	Communality *	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
	*				
ONII01	.64720 *	1	4.84392	24.2	24.2
ONII10	.78511 *	2	2.26352	11.3	35.5
ONII11	.77957 *	3	1.84848	9.2	44.8
ONII12	.64011 *	4	1.31429	6.6	51.4
ONII13	.83778 *	5	1.21412	6.1	57.4
ONII14	.68948 *	6	1.16227	5.8	63.2
ONII15	.69715 *	7	1.05185	5.3	68.5
ONII16	.75088 *				
ONII17	.62832 *				
ONII18	.60917 *				

ONHIO19	.62295 *
ONHIO2	.63216 *
ONHIO20	.67390 *
ONHIO3	.62807 *
ONHIO4	.60011 *
ONHIO5	.63370 *
ONHIO6	.57947 *
ONHIO7	.77170 *
ONHIO8	.69000 *
ONHIO9	.80161 *

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 10 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
ONHIO1	-.02369	.01762	.77369	-.00595	.09716
ONHIO10	.67982	.10474	-.01198	-.16631	.22147
ONHIO11	.20472	.08096	.02632	.22497	-.02580
ONHIO12	.22971	-.21564	-.00757	-.01737	.62795
ONHIO13	.89077	.11814	.16925	-.00523	-.02684
ONHIO14	.22714	.45273	.51043	.07024	.08649
ONHIO15	.06804	.09988	.12179	.80165	.01291
ONHIO16	-.08090	.60393	.25540	-.26375	-.03649

ONHIO17	.10873	.06799	-.21017	.71728	.05148
ONHIO18	.60941	-.05203	-.02348	.12682	.44128
ONHIO19	.55983	.25413	-.02254	.31854	.26287
ONHIO2	.18782	.70260	-.12688	.07677	.16351
ONHIO20	-.00675	.39168	.32579	.26418	.48207
ONHIO3	.61689	.13846	.19310	.43498	.02814
ONHIO4	.07626	.15185	-.01299	.08054	.70035
ONHIO5	.21387	.68724	.30401	.06726	-.12092
ONHIO6	.22026	.13830	.48784	-.21788	.47111
ONHIO7	.13772	.02324	.20802	.30246	.07864
ONHIO8	.13704	.14053	.76295	.02881	-.11033
ONHIO9	-.01952	.71960	.09577	.36640	.12102

Factor 6 Factor 7

ONHIO1	.19368	.02735
ONHIO10	.08589	.47724
ONHIO11	.82375	-.02392
ONHIO12	.38068	-.03518
ONHIO13	.02743	.01455
ONHIO14	-.07878	-.39213
ONHIO15	-.01546	.15708
ONHIO16	.46094	.17610
ONHIO17	.22072	.04296

ONII018	.13968	.06486
ONII019	.27109	-.01970
ONII02	-.07644	.22061
ONII020	.28877	.16950
ONII03	.00570	-.03206
ONII04	-.25910	.08347
ONII05	.03908	-.05066
ONII06	-.04744	-.04659
ONII07	-.01749	.78164
ONII08	-.10881	.21104
ONII09	.08936	-.34258

„ОДРЕДИ КО“ СКАЛА

„попуњена варијанта“

Поштовани ученици,

сада имате прилику да одредите која два наставника су најкреативнија у настави и два наставника која су најмање креативна. Код та два најкреативнија наставника упишете знак +, а код два најмање креативна упишете знак –. Овдје нема ни тачних ни погрешних одредби. Све ваше одредбе су прихватљиве. Ипак, пошто је ова скала анонимна (не зна се за ваше име и презиме), можете потпуно слободно, отворено и искрено да одредите два најкреативнија и два најмање креативна наставника. Ову скалу попуњавате тако што за сваку од 20 понуђених ТВРДЊИ упишете ДВА ЗНАКА + за два најкреативнија наставника и ДВА ЗНАКА – за два најмање креативна наставника. Дакле, у сваком од 20 редова требате уписати два знака + и два знака –.

ТВРДЊЕ о креативности у настави	Одреди ко је за „плус“, а ко за „минус“!														
	СРПСКОГ ЈЕЗИКА	ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	ДРУГ. СТРАНОГ ЈЕЗИКА	ИСТОРИЈЕ	ГЕОГРАФИЈЕ	МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	ВЈЕРОНАУКЕ	МАТЕМАТИКЕ	ФИЗИКЕ	БИОЛОГИЈЕ	ХЕМИЈЕ	ТЕХНИЧКОГ ОВРАЗОВАЊА	ОСНОВА ИНФОРМАТИКЕ	ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
1. Када предаје одлично повезује градиво са примјерима из живота.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС -	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА -	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
2. На часовима често ученицима поставља много интересантних питања.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС -	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА -	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ

3. На часовима често активира ученике да и они причају о лекцији која се учи.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
4. Често организује дискусије (разговоре) са ученицима на настави.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
5. Воли често да организује рад у групама (да ученици уче у групама).	СЈ	ЕЈ +	ДЈ	ИС	ГЕ +	МК –	ЛК	ВЈ	МА	ФИ –	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
6. Понекад мијења размјештај клупа у учионици ради групног рада.	СЈ	ЕЈ +	ДЈ	ИС	ГЕ +	МК –	ЛК	ВЈ	МА	ФИ –	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
7. Воли да задаје ученицима истраживачке (проблемске) задатке.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
8. Објашњава градиво од једноставнијег ка сложенијем.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
9. Настоји да одговори баш на сва ученикова питања.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
10. На табли пише јасне и разумљиве реченице, бројеве, цртеже и скице.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
11. Понекад користи у настави слике, видеа, моделе, предмете из природе.	СЈ +	ЕЈ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ

12. Никад не диктира на часовима, па да градиво пишемо у свеске.	CJ +	EJ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
13. Понекад воли да организује час као играоницу, да се кроз игру учи.	CJ	EJ +	ДЈ	ИС	ГЕ +	МК –	ЛК	ВЈ	МА	ФИ –	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
14. Некад предлаже ученицима да они одлуче како желе да раде на часу.	CJ	EJ +	ДЈ	ИС	ГЕ +	МК –	ЛК	ВЈ	МА	ФИ –	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
15. Често жели да су више активнији ученици на часу него сам наставник.	CJ +	EJ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
16. Често држи наставу на много различитих начина.	CJ +	EJ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
17. Често објашњава корист онога што учимо за нашу будућност (примјену).	CJ +	EJ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
18. Крајем часа често провјерава колико смо научили на часу.	CJ +	EJ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
19. Понекад нам даје радне листиће (задатке) да путем њих учимо на часу.	CJ +	EJ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ
20. Често подстиче ученике да на часу стварају, маштају, пишу своје идеје.	CJ +	EJ	ДЈ	ИС –	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА –	ФИ	БИ	ХЕ +	ТО	ОИ	ФВ

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ (УН – СОВ)

Поштовани наставници, вјероватно сте упознати да се ваш рад у настави и ван наставе на одређене начине вреднује. У току једне школске године у многим школама наставници су различито упознати (или не) о начинима, учесталости, стратегијама и оправданости вредновања квалитета њиховог рада, а исто тако и о томе ко врши вредновање. Обраћамо вам се са молбом да нам одговорите на неколико питања. Ваши одговори су нам веома битни. Нема ни тачних, ни погрешних одговора, сви ваши одговори су прихватљиви. Упитник је анониман, те можете слободно и искрено да одговорите на свако питање. Унапријед хвала на сарадњи.

Назив школе у којој радите: _____

Назив наставног предмета који предајете: _____

Године радног стажа у настави: _____ година.

Пол: Ж М

1. Основна сврха вредновања рада наставника је:

- а) контрола рада наставника
- б) упознавање колектива са квалитетом рада наставника
- в) уочавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање учених позитивних активности, и то све у сврху унапређивања рада наставника
- г) упознавање управе школе о томе „ко је какав радник“
- д) одржавање реда, рада и дисциплине наставника
- ђ) нешто друго, шта? _____

2. Вредновање рада наставника треба вршити:

- а) сваких мјесец дана
- б) једном у полугодишту

в) једном годишње

г) другачије, колико често? _____

3. Добијате ли ПОВРАТНУ ИНФОРМАЦИЈУ о квалитету Вашег рада у настави?

а) Да

б) Не

4. Ако у ком случају добијате ПОВРАТНУ ИНФОРМАЦИЈУ о квалитету Вашег рада сматрате ли да је она:

а) тачна

б) приближно тачна

в) нетачна

5. Сматрате ли да се поред тога што се ученици бројчано вреднују исто тако и наставници требају вредновати?

а) Да

б) Не

6. На основу посматрања Вашег рада у једној школској години најтачнију, најреалнију и најобјективнију оцјену квалитета Вашег рада у настави могу дати:

а) надзорник

б) педагог

в) ученици виших разреда

г) директор

д) неко други, ко? _____

7. Висина оцјене квалитета Вашег рада у настави је првенствено резултат:

а) висине средње оцјене свих ученика у Вашем наставном предмету

б) међуученичког изјављивања типа „Прича се да тај наставник квалитетно ради...”

в) међунаставничког изјављивања типа „Прича се да тај наставник квалитетно ради...”

г) стручног извјештаја надзорника

д) стручног извјештаја педагога и/или директора

ђ) нечег другог, чега? _____

8. Сматрате ли да Ваши ученици из виших разреда (попуњавањем упитника о квалитету рада наставника) могу реално и објективно да оцјењују квалитет Вашег рада у једној школској години?

а) Да

б) Не

9. Рангирај активности педагошког дјеловања наставника бројевима од 1 до 5 према важности вредновања у раду наставника!

Активности педагошког дјеловања наставника:	Ранг
• Мотивисање ученика	
• Стил вођења (аутократски vs. демократски)	
• Наставно-методичка креативност	
• Наставна комуникација	
• Објективност испитивања и оцјењивања ученика	

10. Након личног увида у резултате вредновања (након ПОВРАТНОГ ИНФОРМИСАЊА наставника) квалитет рада наставника:

а) може се побољшати сасвим мало

б) може се побољшати доста примјетно

в) не може се нимало побољшати

11. Шта Ви мислите како треба вредновати наставнике да би се квалитет њиховог рада унаприједио?

Хвала још једном на сарадњи 😊

ИЗВЈЕШТАЈ

о ученичком вредновању – оцјењивању

квалитета рада наставника

Име и презиме вреднованог наставника: _____

Уважени наставниче, сада имате прилику да анализирате оцјене како су Вас вредновали (оцјенили) Ваши ученици. Они су оцјењивали квалитет Вашег педагошког дјеловања. Добро анализирајте своје оцјене, јер су оне показатељи гдје треба извршити одређене корекције у свом педагошком дјеловању. Вредновање – оцјењивање је исто као и код ученика (од 1 до 5). Резултате вредновања треба да схватите као добру намјеру ученика да још више унаприједите свој рад. Ученици Вам желе много успјеха у свом професионалном развоју

Категорије педагошког дјеловања	Оцјене
Мотивисање ученика	
Примјери: повезивање градива са жељама и интересовањима ученика, указивање на олакшице приликом учења градива, често похваљивање ученика, давање повјерења ученицима, примјена хумора, сусретљивост, праштање грешака,...	4
Наставно-методичка креативност	
Примјери: примјена више и различитих наставних метода, средстава и облика, „радионички“ рад, повезивање наставе са животним примјерима, интерактивност, проблемски задаци, подстицање стваралаштва,...	4
Стил вођења (аутократски vs. демократски)	
Примјери: сарадња са ученицима, кооперативност, заједничко доношење одлука, договарање са ученицима о раду на часу, уважавање идеја већине, равноправност према свим ученицима, избјегавање пријетњи и наредби, заједничка правила,...	5
Наставна комуникација	
Примјери: дозвољавање изношења мишљења ученика, допуштање ученикових питања, постављање питања, омогућавање дискусија, разумљивост говора, јасност писања на табли, кретање по учионици, одговарање на питања ученика,...	5

Објективност испитивања и оцјењивања ученика

Примјери: консултовање са ученицима око оцјене, оцјене према заслуги, а не на „лијепе очи“, негледање у оцјене из других предмета, образлагање оцјене, често оцјењивање, праштање за неспремност ученика, повезивање питања и задатака са пређеним градивом,...

5

Коначна оцјена

5

Табела 16: (Ауто)корекције МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА
(сви наставници у свим групама)

Наставни предмет	Е1		Е2		К	
	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање
српски језик	4	4	3	3	5	4
енглески језик	3	3	3	3	4	4
њемачки језик	3	3	3	3	4	3
историја	4	3	4	4	3	3
географија	4	4	4	4	3	3
муз. култура	3	3	3	3	3	4
лик. култура	3	3	4	3	3	4
вјеронаука	4	3	3	3	4	4
математика	3	3	3	3	3	4
физика	4	3	3	3	3	3
биологија	4	4	3	3	4	3
хемија	3	4	3	3	3	3
техн. образ.	4	4	3	3	3	3
осн. информ.	4	4	3	3	3	3
физичко васп.	4	3	4	3	3	3

српски језик	3	3	4	4	3	3
енглески језик	3	4	3	3	3	3
њемачки језик	3	3	3	3	4	4
историја	4	4	4	4	3	3
географија	4	4	3	3	2	3
муз. култура	3	3	4	4	3	4
лик. култура	3	3	4	4	4	3
вјеронаука	3	4	4	4	3	3
математика	3	4	3	3	3	3
физика	3	3	3	3	3	3
биологија	3	4	3	3	2	3
хемија	3	3	3	3	3	3
техн. образ.	3	3	3	4	3	3
осн. информ.	3	4	3	4	3	3
физичко васп.	4	4	3	4	3	3
Укупно назадовања	4		2		4	
Укупно напредовања	6		3		6	

Табела 17: (Ауто)корекције НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ (сви наставници у свим групама)

Наставни предмет	Е1		Е2		К	
	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање
српски језик	4	4	3	3	4	3
енглески језик	3	3	3	3	3	3
њемачки језик	3	3	3	3	3	3
историја	3	3	4	3	3	3
географија	4	4	4	3	3	3

муз. култура	3	3	3	3	3	3
лик. култура	3	3	3	3	3	3
вјеронаука	3	3	3	3	3	3
математика	3	3	3	3	4	3
физика	3	4	3	3	3	3
биологија	4	3	3	3	4	4
хемија	3	3	3	3	3	3
техн. образ.	3	4	3	3	3	3
осн. информ.	3	4	3	3	3	3
физичко васп.	3	3	3	3	3	3
српски језик	3	3	3	3	3	3
енглески језик	3	3	3	3	3	3
њемачки језик	3	3	3	3	3	3
историја	4	4	3	4	3	3
географија	4	4	3	3	3	3
муз. култура	3	3	3	3	3	3
лик. култура	3	3	3	4	3	3
вјеронаука	3	3	3	3	3	3
математика	3	3	3	3	3	3
физика	3	3	3	3	3	4
биологија	3	3	3	3	3	3
хемија	3	3	3	3	3	3
техн. образ.	3	3	3	3	3	3
осн. информ.	3	3	3	3	3	3
физичко васп.	3	3	3	3	3	3
Укупно назадовања	1		2		2	
Укупно напредовања	3		2		1	

Табела 18: (Ауто)корекције СТИЛА ВОЂЕЊА (сви наставници у свим групама)

Наставни предмет	Е1		Е2		К	
	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање
српски језик	4	3	3	3	4	4
енглески језик	3	3	3	3	4	4
њемачки језик	3	3	3	3	4	3
историја	4	3	3	4	3	3
географија	4	4	3	3	3	3
муз. култура	3	3	3	3	3	4
лик. култура	3	3	3	3	3	3
вјеронаука	4	3	3	3	4	3
математика	3	4	3	3	4	3
физика	3	4	3	3	3	3
биологија	4	3	3	3	4	4
хемија	3	3	3	3	3	3
техн. образ.	3	4	3	3	3	3
осн. информ.	3	4	3	3	3	3
физичко васп.	3	3	3	3	3	3
српски језик	3	3	4	4	3	3
енглески језик	4	4	3	4	3	3
њемачки језик	3	3	3	3	4	3
историја	4	4	4	3	3	3
географија	4	4	3	4	3	3
муз. култура	3	3	3	4	3	4
лик. култура	3	3	3	4	4	4
вјеронаука	3	4	4	4	3	3
математика	3	3	3	3	3	4
физика	3	3	3	4	3	3

биологија	3	3	2	4	3	3
хемија	4	4	3	3	3	3
техн. образ.	3	3	3	4	3	3
осн. информ.	3	4	3	4	3	3
физичко васп.	4	4	3	4	3	3
Укупно назадовања	4		1		4	
Укупно напредовања	6		10		3	

Табела 19: (Ауто)корекције НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ
(сви наставници у свим групама)

Наставни предмет	Е1		Е2		К	
	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање
српски језик	4	4	3	3	3	4
енглески језик	3	3	4	3	3	4
њемачки језик	3	3	2	3	3	3
историја	3	3	4	4	3	3
географија	4	3	4	4	3	3
муз. култура	3	3	3	3	3	3
лик. култура	3	3	4	3	3	3
вјеронаука	4	3	3	3	3	4
математика	3	3	3	3	3	4
физика	3	3	3	3	3	3
биологија	4	3	3	3	4	3
хемија	3	3	3	3	3	3
техн. образ.	4	3	3	3	3	3
осн. информ.	4	3	3	3	3	3
физичко васп.	4	3	3	3	3	3

српски језик	2	3	4	4	3	3
енглески језик	4	3	3	3	3	3
њемачки језик	3	3	3	3	4	4
историја	4	4	4	3	3	3
географија	4	4	3	4	3	3
муз. култура	3	3	4	4	3	3
лик. култура	3	3	4	4	3	4
вјеронаука	3	3	4	4	3	3
математика	3	3	3	3	3	4
физика	3	3	3	4	3	3
биологија	3	3	3	3	3	3
хемија	3	3	3	3	3	3
техн. образ.	3	3	3	3	3	3
осн. информ.	3	3	3	4	3	3
физичко васп.	4	4	3	4	3	3
Укупно назадовања	7		3		1	
Укупно напредовања	1		5		6	

Табела 20: (Ауто)корекције ОБЈЕКТИВНОСТИ ИСПИТИВАЊА
И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА (сви наставници у свим групама)

Наставни предмет	Е1		Е2		К	
	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање	иницијално стање	финално стање
српски језик	4	4	3	3	4	4
енглески језик	3	4	4	3	4	4
њемачки језик	3	3	3	3	4	3
историја	4	4	4	3	3	3
географија	4	3	4	4	3	4

муз. култура	3	4	3	3	3	3
лик. култура	4	3	4	3	3	3
вјеронаука	4	4	4	4	4	3
математика	4	4	3	3	4	3
физика	4	4	3	3	3	3
биологија	4	3	4	3	4	4
хемија	3	3	4	4	3	3
техн. образ.	4	4	3	3	3	3
осн. информ.	4	4	4	3	3	3
физичко васп.	4	4	3	3	3	4
српски језик	3	3	4	4	3	3
енглески језик	4	4	4	3	3	3
њемачки језик	3	4	3	4	4	4
историја	4	4	4	4	3	3
географија	4	4	4	4	3	3
муз. култура	3	3	4	4	3	4
лик. култура	3	4	4	4	4	4
вјеронаука	4	4	4	4	3	3
математика	4	4	3	4	4	4
физика	3	3	4	4	4	4
биологија	3	3	3	3	3	3
хемија	4	4	3	3	3	3
техн. образ.	4	4	4	4	3	3
осн. информ.	3	4	4	4	3	3
физичко васп.	4	4	4	4	3	3
Укупно назадовања	3		6		3	
Укупно напредовања	5		2		3	

О АУТОРУ



Драженко Јоргић¹ (рођен 28. марта 1974. године у Бањалуци). Основну и средњу школу, као и Филозофски факултет, завршио је у Бањалуци. Дипломирао је (2000. год.) на Одсјеку за педагогију истог факултета са темом “Повезаност брзине читања са школским успјехом ученика млађег основношколског узраста” и стекао звање дипломираног педагога. На Филозофском факултету је уписао постдипломски студиј педагогије, те је на истом (2005. год.) одбранио магистарски рад под називом „Утицај повратне информације о вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања“. Ради од 2001. год на Филозофском факултету у Бањалуци. Докторску дисертацију под називом “Утицај интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције“ одбранио је 2009. године такође на Филозофском факултету. Био је асистент на предметима Школска педагогија, Дидактика, Васпитање за демократију, Методика рада педагога и Андрагогија (Студијски програм педагогије) и Школска педагогија, Основи дидактике, Наставни системи и Дидактичке иновације (Студијски програм разредне наставе). Тренутно предаје андрагошке и педагошке предмете на четири факултета Универзитета у Бањалуци.

Поред заснованог радног односа на факултету, хонорарно је радио четири године и у Основној школи “Станко Ракита” у Бањалуци, гдје је обављао послове основношколског педагога. У току свог 20-годишњег радног искуства учествовао је на многобројним семинарима и научним скуповима (увођење грађанског образовања на универзитетски ниво, ТЕПД – инклузивно образовање, ЦЕС – унапређивање демократског школског менаџмента, и сл.). Дуги низ година држи предавања и педагошко-андрагошке радионице за стручне сараднике, директоре и наставнике, тако да у свом радном опусу има искуства у педагошком, менаџерском и андрагошком раду. Од новембра 2006.

*drazenko.jorgic@ff.unibl.org
<http://drazenkojorgic.com/>

године до јула 2008. године био је сарадник у настави (тутор) на међународном постдипломском магистарском студију „Супервизија у социјалном раду“ који је био организован у кооперацији Универзитета у Бањалуци, Сарајеву и Гетеборгу. Од марта 2007. до децембра 2019. године био је секретар „Друштва педагога Републике Српске“. Од децембра 2019. године је замјеник предсједника истог Друштва. Радио је четири године као продекан за наставу на Филозофском факултету у Бањалуци. Држи предавања на Филозофском, Филолошком, Академији умјетности и Факултету физичког васпитања и спорта Универзитета у Бањалуци.

Резултате досадашњих теоријских проучавања и емпиријских истраживања у педагогији и андрагогији објавио је у виду шест књига и око 60 научних и стручних чланака објављених у зборницима са научних скупова и научним часописима. Подручја проучавања и истраживања којима се тренутно бави првенствено су усмјерена на педагошко-андрагошке феномене, демократски школски менаџмент, васпитање у спорту, унапређивање технике и логике читања и педагошку евалуацију у савременом институционалном и ванинституционалном иновативном васпитно-образовном раду.

Изводи из рецензија

„Рукопис другог издања књиге Педагошка евалуација и (ауто)корекција аутора Драженка Јоргића је ауторов други покушај да се не заборава значај феномена зависности квалитета васпитно-образовног рада наставника од учесталости вредновања, односно повратног информисања наставника о исходима процјењивања њиховог наставног рада од стране ученика као евалуатора. Другачије речено, аутор се други пут потрудио да додатно и знатно обогачено теоријски још више расвијетли и поново се позове на емпиријске доказе колико је данас феномен педагошке евалуације и (ауто)корекције битан за професионални развој сваког наставника [...] Овај допуњени и измијењени рукопис друге књиге намијењен је свима онима који проучавају и истражују феномене вредновања наставника од стране њихових ученика, као и онима који се интересују за феномене учесталости повратног информисања и (ауто)корективности педагошког ђеловања наставника. Поготово ће бити од користи ученицима виших разреда основне школе, њиховим наставницима, школским педагозима, директорима основних школа и свим заинтересованим истраживачима који желе да на исти или сличан начин истражују педагошку евалуацију и (ауто)корекцију.“

Академик Драго Бранковић

„У овом рукопису књиге *Педагошка евалуација и (ауто)корекција* аутора Драженка Јоргића је описан значај каузалности педагошке евалуације и аутокорекције. Иначе, аутор је теоријски још више расветлио и поново се самокритички позвао на емпиријске доказе колико је данас вредновање значајно за професионални развој наставника [...] Постоји неколико разлога зашто је аутор оправдано допунио и изменио рукопис прве књиге овим новим другим рукописом. Од првог издања ове књиге, па све до данас много тога се издешавало у подручју теорије педагошке евалуације, али имлицитно и у подручју аутокорекције наставничког понашања, деловања и њиховог професионалног развоја. Захваљујући новинама у теорији и новијим емпиријским

показатељима на релацији педагошке евалуације и аутокорекције, аутору Драженку Јоргићу се наметнула потреба да пише одређене допуне и изврши измене у том првом издању како би настао овај други рукопис. Од првог издања књиге, па до данас, било је много научних доприноса развоју педагошке евалуације и аутокорекције, те разлог за друго издање аутор налази и у свом, како он каже, стручном неуспеху да убеди ужу и ширу педагошку заједницу о неопходности системског укључивања ученика у основним, али и средњим школама да вреднују своје наставнике.“

Академик Младен Вилотијевић