

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

мр Јелена Д. Стаматовић

**САМОВРЕДНОВАЊЕ НАСТАВНИКА У
ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ВАСПИТНО-
ОБРАЗОВНОГ РАДА**

докторска дисертација

Београд, 2012

Ментор
Проф. др Љубомир Коцић
Филозофски факултет Београд

Чланови комисије:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Jelena D. Stamatović, M.A.

**TEACHER'S SELF-EVALUATION
IN THE FUNCTION OF THE IMPROVEMENT
ON PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL
WORK**

PhD thesis (Doctoral dissertation)

Belgrade, 2012

САМОВРЕДНОВАЊЕ НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

РЕЗИМЕ

У овом раду аналитички се приступа проблему самовредновања наставника. У теоријском делу рада полази се од сагледавања квалитета образовања, система вредновања и самовредновања као начина обезбеђивања квалитета. Предмет проучавања је самовредновање рада наставника, као сегмент система вредновања, а у функцији унапређивања васпитно-образовног рада. Овај проблем се разматра у односу на различите приступе и оквире, као и у односу на функције које се остварују овим процесом. Разматрају се место и улоге наставника у процесу самовредновања, наставничке компетенције неопходне за спровођење самовредновања, као и улога овог процеса у професионалном развоју наставника.

Предложени модел самовредновања наставника усмерен је на подстицање културе вредновања и самовредновања, а заснива се на принципу добровољности, ваљаности, отворености наставника према резултатима самовредновања и савременом професионалном приступу овом процесу. Како основна сврха самовредновања укључује развојност, тако и предложени модел подстиче наставнике на позитивно мењање и унапређивање свога рада.

Резултати истраживања показују недовољну заступљеност самовредновања наставника у пракси. Примењени модел, према процени наставника је допринео мотивацији за спровођење самовредновања, подстицао јачање појединих наставничких компетенција за самовредновање – примена резултата самовредновања у планирању будућег рада и спремност за континуирано самовредновање. Такође, допринео је да наставници јасније уоче и препознају сврху самовредновања и повезивање самовредновања свога рада и самовредновања рада школе. Закључује се да је неопходно развијања културе вредновања и самовредновања кроз професионално образовање и усавршавање наставника.

Кључне речи: *самовредновање наставника, систем вредновања и самовредновања, квалитет образовања, унапређивање васпитно-образовног рада, компетенције наставника за самовредновање*

Научна област: _____

Ужа научна област: _____

УДК: _____

TEACHER'S SELF-EVALUATION IN THE FUNCTION OF THE IMPROVEMENT ON PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL WORK

SUMMARY

In this paper there is an analytical approach to the problem of teacher's self-evaluation. In theoretical part of the paper starts with a review of the quality of education, the system of evaluation and self-evaluation as a way of ensuring the quality. The study subject is self-evaluation of the teacher's work, as a part of the evaluation system, in the function of the improvement on pedagogical and educational work. This problem is discussed in relation to different approaches and frameworks, as well as to the functions realized by this process. It discusses the place and the roles of a teacher in the process of self-evaluation, the teacher's competencies necessary for the self-evaluation implementation, along with the role of this process in the professional development of a teacher.

The proposed model of self-evaluation is aimed at encouraging the culture of evaluation and self-evaluation, and is based on the principle of willingness, validity, extroversion of the teacher according to the results of self-evaluation and contemporary professional approach to this process. As the main purpose of self-evaluation involves the development, so the proposed model encourages the teachers to positive change and improvement on their work.

The research results show an unsatisfying application of the teachers' self-evaluation in practice. The applied model, according to the teachers' estimation, has contributed to motivate for the self-evaluation implementation, encouraged the strengthening of individual teacher's competencies for self-evaluation – aiming to apply the results of self-evaluation in the planning future work and willingness for continuous self-evaluation. It has also contributed the teachers clearly notice and recognize the purpose of self-evaluation and the connection between their own self-evaluation of the work and self-evaluation of the school work. It is concluded that it is necessary to develop the culture of evaluation and self-evaluation through professional education and the teachers' training.

Key words: *teacher's self-evaluation, system of evaluation and self-evaluation, quality of education, improvement on pedagogical and educational work, teacher's competencies for self-evaluation*

Scientific area: _____

Special topics: _____

UDC: _____

САДРЖАЈ

УВОД	1
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	
1. КВАЛИТЕТ У ОБРАЗОВАЊУ	5
1.1. Квалитет и систем квалитета у образовању	5
1.2. Квалитет рада школе	12
1.3. Начини обезбеђивања квалитета	15
2. ВРЕДНОВАЊЕ И САМОВРЕДНОВАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА	19
2.1. Појмовно и термилошко одређење вредновања и самовредновања васпитно-образовног рада	20
2.2. Систем вредновања	37
2.3. Систем вредновања у европским земљама	42
2.4. Систем вредновања и самовредновања у Републици Србији	55
3. САМОВРЕДНОВАЊЕ РАДА НАСТАВНИКА	61
3.1. Приступ и оквири самовредновања наставника	68
3.2. Функције самовредновања наставника	78
4. НАСТАВНИК И УПРАВЉАЊЕ ПРОЦЕСОМ САМОВРЕДНОВАЊА	87
4.1. Поступци и процедуре у самовредновању	90
4.2. Технике и инструменти у процесу самовредновања	96
4.3. Рефлексиност наставника у процесу самовредновања	108

5. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ПРОЦЕС САМОВРЕДНОВАЊА	111
5.1. Знања, вештине и способности наставника за самовредновање	113
5.2. Методолошке компетенције наставника за самовредновање	116
6. САМОВРЕДНОВАЊЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА	119
6.1. Потреба и мотивација наставника за самовредновањем	119
6.2. Самовредновање у функцији усавршавања и професионалног развоја наставника	121
7. ПРИСТУПИ У ПРОУЧАВАЊУ И ИСТРАЖИВАЊУ ВРЕДНОВАЊА И САМОВРЕДНОВАЊА НАСТАВНИКА	124
II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА	
1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	131
2. ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	133
3. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА	135
4. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА	136
5. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА	137
6. ТЕХНИКЕ СТАТИСТИЧКЕ ОБРАДЕ ПОДАКА	138
III МОДЕЛ САМОВРЕДНОВАЊА НАСТАВНИКА	
1. ОСНОВНЕ ИДЕЈЕ КОЈЕ ОДРЕЂУЈУ ФУНКЦИОНИСАЊЕ МОДЕЛА САМОВРЕДНОВАЊА НАСТАВНИКА	139
2. СВРХА ПРИМЕНЕ МОДЕЛА	140
3. ПРИНЦИПИ, ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗОВАЊЕ МОДЕЛА САМОВРЕДНОВАЊА НАСТАВНИКА	141
4. ОЧЕКИВАНИ ЕФЕКТИ МОДЕЛА	145

IV АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. ЗАСТУПЉЕНОСТ ПРОЦЕСА САМОВРЕДНОВАЊА НАСТАВНИКА У ПРАКСИ	147
1.1. Мишљење наставника о оспособљености за реализацију самовредновања	153
1.2. Подршка наставницима у процесу самовредновања	157
1.3. Примена техника и инструмената у процесу самовредновања	160
2. НАСТАВНИЦИ О ЗНАЧАЈУ САМОВРЕДНОВАЊА	162
2.1. Ставови наставника о значају самовредновања	162
2.2. Разлике у ставовима наставника о значају самовредновања пре и после примене модела	165
3. МИШЉЕЊЕ НАСТАВНИКА О ЕФЕКТИМА ПРИМЕНЕ МОДЕЛА САМОВРЕДНОВАЊА	169
3.1. Технике и инструментикоје су наставници примењивали у оквиру модела	181
3.2. Процена ефеката модела на остваривање сврхе самовредновања	186
3.3. Процена ефеката модела на развој наставничких компетенција за самовредновање	192
3.4. Процена ефеката модела на имплементацију самовредновања рада школе	199
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	205
ЛИТЕРАТУРА	216
ПРИЛОЗИ	

УВОД

Образовање и промене које су континуиране у сваком друштвеном контексту, нарочито у данашњем друштву које се брзо мења, условљени су потребом да се на што квалитетнији начин задовољавају индивидуалне и социјалне потребе за васпитањем и образовањем. Тенденције у свету данас су усмерене на истраживања и расправе о квалитету у свим сегментима, па и у образовању. Остваривање квалитета образовања поставља захтеве како носиоцима образовне политике, тако и свим учесницима васпитно-образовног процеса у школи, а пре свега наставницима. Због тога се често пред њих поставља питање како остварити и достићи квалитет, јер развој културе квалитета им намеће одговорност како за резултате свога рада, тако и за резултате школе и образовања уопште.

Основу обезбеђивања квалитета чини систем вредновања. Квалитетно вредновање, посматрајући га као саставни део васпитно-образовног рада, основни је конститутивни елемент развоја квалитета образовања. Вредновање као организована планска делатност постоји скоро колико и сама школа. Може се такође истаћи да су карактер и начин организовања и спровођења вредновања повезани са системом друштвених вредности које владају, самим тим са васпитно-образовним циљевима и задацима, концепцијом школе, начином организације васпитно-образовне делатности, што условљава концепцију система вредновања. Приступи и тумачења овог процеса су различити, како у теоријско-методолошком сагледавању, тако и у примени и реализацији овог процеса у пракси. Оно што већина аутора који се баве овом проблематиком истиче, је да се не може говорити и приступити вредновању ако унапред не постоји дефинисана сврха тог процеса. Приступ вредновању у овом раду оријентасан је на најшире одређивање сврхе која се односи на унапређивање васпитно-образовног рада, а сам процес као оријентација на вредновање резултата рада и процеса који су до њих довели.

Вредновање рада наставника је компонента система вредновања васпитно-образовног рада. Приступа му се углавном као проучавању, користећи различите квантитативне и квалитативне технике да би се утврдио ниво остварености предвиђених задатака у односу на одређене критеријуме, а у циљу унапређивања рада. Оно што је важно нагласити је неопходност активне и континуиране укључености наставника у процес вредновања свога рада, а посебно се истиче вредност идеје о наставнику као евалуатору сопствене праксе. Због тога се као један од захтева савременог система вредновања наводи повезаност процеса вредновања и самовредновања на свим нивоима.

Самовредновање рада школе је део система вредновања и углавном је нормативно одређено, а спроводи се у већини европских земаља. С обзиром на то да је присутно и у Републици Србији, оправданост бављења овом проблематиком у циљу доприноса и проширења теоријског и емпиријског искуства из ове области постоји. Кроз овај рад приступило се конкретнијем проучавању и емпиријском истраживању феномена самовредновања рада наставника. Указивањем на карактеристике и функције самовредновања наставника покушали смо да укажемо на његов значај и важност места самовредновања у систему вредновања и обезбеђивању квалитета образовања.

За разлику од многих радова који су кроз различите аспекте и приступе обрађивали проблематику вредновања, као и малог броја радова који су разматрали самовредновање, овај се бави самовредновањем рада наставника као сегментом система вредновања, факторима који га условљавају, као и улогом наставника у том процесу. Пошло се од идеје да квалитативне промене у раду наставника које су подстакнуте „изнутра“, које долазе као последица добровољног преиспитивања и вредновања свога рада добијају на значају и усмерене су на унапређење квалитета рада. Самовредновањем добија се јаснија слика и одговор на питање да ли су оне активности које наставник реализује адекватне, довољно ефикасне и ефективне, а заснива се на личном праћењу и процењивању себе у активностима чија адекватност, ефикасност и ефективност зависе управо од самог наставника. Да би се сагледала улога наставника у процесу самовредновања морало се поћи од улога наставника у васпитно-образовном

процесу, а онда сагледати његове улоге у вредновању васпитно-образовног рада, као и улога у самовредновању рада школе и свога рада.

Битна питања која одређују процес самовредновања наставника односе се првенствено на приступ, као и правце реализације, али и на оквире примена. У првом делу рада приступило се појмовном и термилошком одређењу појма вредновање и самовредновање рада школе и наставника, а након тога је уследило конкретније теоријско објашњење процеса самовредновања рада наставника. Пошло се од приступа и оквира који су наглашавали различите аспекте и објашњења. Посматрање сврхе, улоге и активности наставника у том процесу одређује објашњење појединих функција самовредновања. Такође, наглашена је неопходност и потреба управљања овим процесом и могући принципи који га условљавају. Управљање између осталог подразумева поступке и процедуре које се спроводе, као и методе, технике и инструменте самовредновања. У покушају да се превазиђу недостаци које поједини аутори наводе као рутинско и неформално процењивање свога рада, приступило се систематизовању и теоријском и методолошком одређењу појединих техника и инструмената самовредновања.

Питањима везаним за наставника, његове улоге и компетенције многи аутори и педагошки ауторитети баве се последњих неколико деценија, покушавајући да приступе овој проблематици на различите начине. Резултати њихових настојања указују на велики број улога које наставник треба да остварује у савременој и квалитетној школи, као и низ компетенција које се односе на знања, вештине и способности наставника. Многи наглашавају улогу наставника као евалуатора и самоевалуатора. Због тога је за нас било значајно, с обзиром на кључни проблем нашег истраживања и теоријског приступа, да препознамо, издвојимо и нагласимо које су компетенције наставника потребне за реализацију процеса самовредновања.

Мали број аутора је теоријски и емпиријски проучавао проблем самовредновања наставника. Различити су приступи којима се објашњава овај процес, а преглед и резултати неких истраживања дати су у последњем поглављу теоријског дела овог рада. Недовољна истраженост овог проблема, на једној страни и велики значај овог процеса у систему вредновања, на другој, био је довољан мотив да се теоријски и емпиријски проучи и дају нека решења за

примену и реализацију у пракси. Због тога смо понудили модел самовредновања наставника који се заснива на теоријски потврђеним принципима и оквирима, који пружају могућност за примену и реализацију. Имајући у виду потребу и захтеве савремене школе, као и реални контекст у коме се реализује васпитно-образовни рад школе и наставника у Републици Србији, покушало се да осмишљени модел буде реалан и применљив, и наравно, да као крајњи циљ буде унапређење рада наставника, односно школе, што у дугорочном сагледавању има импликације на развијање културе вредновања и културе квалитета у процесу васпитања и образовања.

У трећем поглављу овог рада презентовани су и анализирани резултати истраживања, које је било усмерено у неколико праваца. У првој фази истраживања испитано је стање у области самовредновања у основним школама. Конкретније, да ли се примењује, колики је ниво заступљености, као и начин реализације самовредновања рада школе и рада наставника. Друга фаза је подразумевала спровођење модела самовредновања, а након тога испитани су наставници о примени и ефектима примене модела самовредновања. Добијени су резултати који указују на: оствареност личне користи наставника од реализације модела, врсте техника и инструмената примењених у самовредновању и њихов степен примене, на ефекте примене модела у остваривању сврхе самовредновања, развој компетенција наставника за самовредновање и ефекте на имплементацију у самовредновању рада школе. У завршном делу рада, кроз закључна разматрања наводе се поставке, карактеристике и обележја процеса самовредновања, могући начини примене кроз организацију и методологију, као и могућност остваривања основне сврхе самовредновања.

Овим радом претендујемо да одговоримо на нека питања везана за систем вредновања васпитно-образовног рада, како би одговори у вези са самовредновањем рада наставника допринели објашњењу и разумевању низа питања везаних за процес самовредновања, као сегмента система вредновања. Све то може да буде веома значајно за школе, а нарочито за наставнике, педагоге, психологе и директоре, који су носиоци и реализатори процеса вредновања, а посебно самовредновања властитог рада. Мотивација и спремност за промене и реализацију самовредновања основа су за развој и подстицање културе квалитета.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. КВАЛИТЕТ У ОБРАЗОВАЊУ

Квалитет као неминовност савременог друштва има вишеструка значења у различитим областима. У последњих неколико деценија у Европи, а и у свету нарочита се пажња поклања и озбиљно се истражује и расправља о квалитету образовања. У области образовања квалитет има различите димензије, као и различите приступе и одређења. Приступи се разликују у односу на то да ли се разматра квалитет у образовању, квалитет образовања, квалитет школе, квалитет наставе, квалитет рада наставника и слично. Да бисмо одредили шта чини квалитет образовања, његову мултидимензионалност, условљеност факторима, као и елементе за идентификацију квалитета образовања мора се поћи од појмовне квалификације, преко одређења његове комплексности, елемената и система квалитета, до одговора на питање како остварити или осигурати квалитет у образовању.

1.1. Квалитет и систем квалитета у образовању

У појмовном одређењу квалитета већина аутора полази од језичке конотације овог појма. Термин *квалитет* потиче од латинске речи *qualitas* што подразумева неко својство, каквоћу, особину, врлину, вредност, доброту и слично. То је својство које одређује неки предмет или појаву које га разликује од других предмета или појава. Феномен квалитет везује се за најранију људску филозофију, од поимања квалитета као одговорности још у доба Хамурабијевог законика или као темељног филозофског појма у Античкој Грчкој и Риму.

У образовању тешко је одредити појам квалитета, што показују различити приступи у дефинисању и одређивању његових елемената и димензија. Чињеница је да су се појмом квалитета бавили стручњаци из различитих области. Психолози дефинишу квалитет као својство, врсту искуства које се разликује од других искустава; економисти одређују квалитет као мерило употребне вредности неког

производа; филозофи мере квалитет у зависности од етичког произвођача или онога ко пружа услуге према потрошачима; док инжењери процењују квалитет у складу са тим колико он испуњава прописане техничке норме (Вилотијевић, 2000). Квалитет у ма којој области људске делатности јавља се као један атрибут филозофије живота. Зато се често поставља питање, кад се ради о квалитету образовања, да ли то подразумева ефикасност, практичне или социјалне ефекте или најшире гледано, компоненту квалитета живота (Ивић, 1996; Савићевић, 1996).

Честа дилема која се може уочити међу ауторима је квалитет у чему и квалитет за кога. Истиче се да квалитет не може бити усмерен само на један део образовања, односно на аспекте који су резултат, већ и на све оне компоненте које чине образовни процес. Поткоњак (1996) истиче да се за достизање квалитета образовања мора постићи квалитет не само *output*-а, већ се исти такав захтев мора поставити и *input*-у, као и ономе што је између улаза и излаза, што значи целокупном образовању. То значи да је важан квалитет у следећим компонентама образовања: циљ и задаци образовања и њихова операционализација, садржаји образовања који морају бити прецизно утврђени, педагошка стратегија у процесу образовања, утврђени стандарди у погледу исхода образовања, погодан инструментариј за мерење резултата образовања и утврђивање постигнутих нивоа предвиђених стандарда, као и вредновање целокупног процеса и резултата образовања. Целовит приступ квалитету образовања наводи Николић (2010), истичући његову условљеност квалитетом кључних компоненти, а то су планирање, спровођење, провера, као и побољшање и унапређење. Обухваћеност свих битних функција и активности образовања одређује квалитет. Влаховић (1996) наводи да је то вредност васпитно-образовног процеса, али и ефекти тог процеса који су изражени кроз степен остварености одређених циљева.

Образовање јесте сложен процес и та сложеност додатно усмерава питања одређења квалитета. У терминолошком и појмовном одређењу наводе се разлике између синтагме *квалитет у образовању* и *квалитет образовања*, као и њихова условљеност. Квалитет у образовању односи се на услове који доводе до резултата изражених кроз квалитет образовања, који може имати дескриптивно и нормативно значење. На нивоу дескриптивности квалитет означава

карактеристику или атрибут, а нормативност претпоставља процену вредности и одређивање положаја једног образовног конструкта на одређеној скали вредности. Квалитет се често одређује и као ефикасност, тј. „степен у коме су постигнути жељени циљеви. У овом случају висок квалитет значи повећање ефективности која се локално дефинише“ (Милутиновић, 2009: 76). Досадашња проучавања квалитета образовања показују да га условљавају и суштински одређују образовни циљеви. Овакав приступ усмерава одређење квалитета у оквиру компоненте која се односи на циљеве образовања.

Појам квалитета често се везује за теоријске приступе овом процесу или друштвено-економске околности у којима се образовање остварује. Пошто квалитет образовања није статична категорија, већ је условљена различитим факторима који га мењају, може се одредити кроз операционалне дефиниције, а једна од њих квалитет образовања дефинише као „континуирани процес који обезбеђује испуњавање договорених стандарда“ (Ђерманов и Костовић, 2006: 255).

Различити приступи квалитету последица су различитог схватања квалитета образовања. Приступи који се могу срести у расправама и одређењима усмерени су на квалитет као изврсност, квалитет као остваривање сврхе, остваривање општих стандарда и очекиваних исхода образовања и квалитет као трајни развој, као унапређење које траје.

Поменута различитост у приступима није се у потпуности одразила на схватање квалитета образовања као једног комплексног и мултидимензионалног феномена. Према Савићевићу (1996), квалитет образовања има више димензија, јер на њега утичу бројни фактори, а неке је тешко и контролисати. Квалитет се може посматрати на више нивоа, од нивоа образовног система, групације образовних установа, поједине образовне установе, наставне групе до појединца у процесу образовања. Комплексност у приступу квалитету образовања може се видети имајући у виду намену и намеру, које усмеравају критеријуме. Према томе, Зиндовић (1996) наводи да се може расправљати о квалитету рада наставника, квалитету на микро плану, на часу, квалитету на нивоу школе или нивоу образовног система.

Мијановић (2000) такође сматра да је квалитет образовања вишедимензионални феномен који се може односити на меру утврђену стандардом, на вредносну атрибуцију, односно то су својства и вредности кључних аспеката васпитно-образовног процеса. Ове наведене димензије квалитета више се односе на одређење значења него на садржај појма квалитет. Влаховић (1996) истиче мултидимензионалност у квалитету образовања, али га он посматра кроз димензије квалитета¹ које су усмерене на иновирање и унапређење. Промене које се дешавају у образовању захтевају иновирање у циљу побољшања оних аспеката квалитета који се односе на процес и резултате у тој области.

Приступ квалитету као динамичном и развојном процесу одређује његов смер и садржај. Истицање промена и стална тежња за достизањем стандарда и норми утврђује тај процес. Динамичност у квалитету Безиноввић види кроз „контекст образовног модела, односно тип, врсту образовања и окружење у којему се оно проводи и на институцијску мисију и њезине циљеве, као и на специфичне стандарде датог састава, установе, програме или дисциплине“ (2010: 23).

Ако се пође од најширег приступа квалитету образовања као атрибуту филозофије живота и са тог аспекта може се констатовати да је у сваком образовном систему неопходно тежити остварењу његовог квалитета у складу са постављеним нормама и стандардима који одговарају контексту реализације тог образовног система. Захтеви квалитета морају се усмеравати на све компоненте образовања, што одређује мултидимензионалност овог појма и његовог садржаја. Контекст образовања такође одређује компоненте и различите димензије квалитета, па се, као што смо већ навели, може говорити о квалитету образовног процеса у целини, квалитету образовних установа, квалитету рада наставника, квалитету наставног часа и слично.

Квалитету образовања се такође приступа као процесу, јер то није стање, већ динамичан процес који је усмерен ка развоју. Тежи се да једном постигнути ниво квалитета бива превазиђен уз напоре за побољшање образовног процеса,

¹ Мултидимензионализам квалитета образовања усмерава иновационе процесе на више димензија, да би се нашло решење квалитета у њима. Те димензије су следеће: квалитет циљева образовања, квалитет програма школа, квалитет наставника, квалитет технологије образовања и квалитет физичког миљеа школе.

тако да „у образовању и учењу нема завршног квалитета, зато што тај процес увек може бити бољи“ (Савићевић, 1996: 237). Квалитет образовања није статичан, већ променљив процес који у свом континуитету омогућава достизање одређених стандарда. Квалитет образовања остварује се у развоју, односно развојној сфери образовног процеса. Континуирано унапређење подразумева не само однос између улаза и излаза из система, него „и између стања јуче и данас, данас и сутра и тако унапред“ (Вилотијевић, 2000: 137). То указује на етапно остваривање квалитета сталним побољшањем процеса. Деминг истиче неопходност самопобољшања свих укључених у радни процес, док амерички аутори Луис и Смит говоре о четири стуба квалитета који се односе на задовољење потрошача, континуирано побољшање, уважавање чињеница и поштовање људи, али се мора посматрати у контексту природе образовања (Вилотијевић, 2000).

Чињеница је да се од осамдесетих година XX века тема квалитета образовања разматра и често поставља као приоритет. Важно питање је уједначавање приступа квалитету и осигурању квалитета, па су се основне поставке и разматрања одвијале на различитим састанцима и конференцијама на светском и европском нивоу. Могу се поменути: Трећи министарски састанак земаља ОЕCD-а, одржан 1990. Године, који је имао за тему „Висок квалитет образовања и оспособљавање за све“ (High-Quality Education and Training for All); Светска декларација о образовању за све (EFA), одржана 1990. године; званични документ сусрета Министарске конференције у Варшави, 1997. године у коме је посебно наглашено залагање за квалитет образовања, што је потврђено и експлицитније наглашено Амстердамским договором 1997. године; затим развој европске стратегије за унапређење и компарацију квалитета рада у школском образовању текао је кроз формирање радне групе од националних експерата из 26 заинтересованих земаља, са циљем да се утврде смернице и индикатори који би помогли евалуацију школског система на националном нивоу (Праг, 1998); потом, Лисабонски извештај из 2000. године који је значајан јер даје пет „изазова квалитету“²; Европски извештај о квалитету школског образовања из 2000.

² *Изазов знања у друштву знања и доживотно учење, изазов децентрализације усмерен на аутономију и одговорност школа, изазов ресурса који прате промене и новине и усклађују са потребама образовног процеса у школама, изазов социјалног активног укључивања младих људи у друштво и изазов података и упоредивости* који се односи на дефинисане индикаторе.

године; Препоруке Европског парламента и Савета Европе о сарадњи на унапређењу квалитета образовања у Европи из 2001. године³; Копенхагенска декларација из 2002. године. Квалитет и осигурање квалитета постали су стратешки циљеви у многим образовним реформама држава чланица Европске Уније, али и мање развијених земаља које нису чланице.

За утврђивање квалитета образовања потребно је одредити стандарде којима се одређује шта је квалитет. Они морају бити веома прецизни и јасни, као и операционализовани, што доприноси објективности. Ако се епистемолошки одређује, стандард може бити одређен ниво изврности која је потребна да би се остварио неки циљ или неки прихваћени узорак на основу кога се врши мерење или процена (Мијановић, 2000). Најчешће се стандарди утврђују као мере које успостављају релевантна тела или ауторитети консензусом заинтересованих страна које је прихватила већина. Образовни стандарди односе се на скуп норми које дефинишу какав треба да буде образовни систем. Терманов и Костовић наводе да ти стандарди најчешће обухватају стандарде квалитета образовних услова, квалитета школа, наставног кадра, начина управљања, стандарде квалитета наставног процеса, ефеката и исхода образовних постигнућа и стандарде праћења и евалуације ученичких постигнућа (2006: 255). Да би се успешно управљало системом образовања неопходно је поћи од информација о нивоу испуњености различитих врста образовних стандарда који се односе на све релевантне аспекте система образовања у целости, али и на оне компоненте које чине образовање и утичу на квалитет. Још једна категоризација стандарда усмерена је на следеће категорије: стандард квалитета улаза, што подразумева материјалне, техничке и просторне услове, квалитет наставних средстава и других ресурса којима се реализује образовање и стандард квалитета излаза, који се односи на садржај и својства знања, умења и вештина након завршетка школовања у целини или одређеног нивоа. Стандардизација главне делатности система између улаза и излаза мора се вршити у добро одабраним посебним сегментима (Квалитетно образовање за све, 2004).

³ Овим препорукама позивају се земље чланице да организују екстерну евалуацију школа. Такође је Европска комисија позвана да охрабри сарадњу између школа и просветних власти укључених у евалуације у области образовања, као и да подржи умрежавање школа на европском нивоу по питању евалуације (European Council, 2001.)

С обзиром на то да смо поменули сложеност образовања и мултидимензионалност квалитета образовања, немогуће је говорити о једном, већ о читавом спектру стандарда, чије дефинисање представља почетни корак у остваривању квалитета. Потребно је за стандарде одредити индикаторе којима се мери њихов степен остварености. Они су квантитативни и квалитативни показатељи промена у односу на почетно стање. Индикатори образовања требали би да се односе на важна обележја на основу којих је могуће вршити компарацију нивоа квалитета међу системима образовања, образовним институцијама, групама које реализују процес образовања или појединцима. Ђурић (1990) истиче да се индикатори квалитета односе најчешће на једно или мањи број обележја, те је оправдано говорити о систему индикатора, на основу којих је могуће доносити закључке о квалитету образовања са више поузданости и ваљаности. Покушај израде система индикатора урадили су експерти земаља ОЕСД груписањем у четири групе.⁴ Поменута Лисабонска стратегија из 2000. године, као документ дефинише индикаторе квалитета школског образовања – шеснаест индикатора груписаних у четири подручја.⁵ За праћење и оцену квалитета школа развија се систем индикатора који су на неки начин већ стандардизовани. Један од модела дефинисања индикатора који показују квалитет школа настао је применом самовредновања рада школа у Европи, а користила га је Заједница инспектората образовања у Европској Унији. Модел дефинише девет индикатора који су класификовани у четири подручја.⁶

Дефинисање образовних стандарда је веома сложен и одговоран посао. Важно је полазити од друштвених интереса и интереса самих ученика у

⁴ Наведене су следеће четири групе индикатора: индикатори окружења – обухватају опште показатеље о условима у којима се образовање организује и изводи; индикатори извора – информације о људском и финансијском потенцијалу образовања; индикатори процеса – односе се нарочито на показатеље унутрашњег тока образовања и индикатори ефеката – обухватају шире и уже аспекте резултата образовања (Ђурић: 1990)

⁵ Та четири подручја односе се на *постигнућа* у области математике, читања, природних наука, информационе и комуникационе технологије, страних језика, учење учења и грађанског васпитања; *успех у транзицији* који се односи на способност ученика да заврше школу и партиципирају у вишим нивоима образовања; *мониторинг школског образовања* који одређује ниво партиципације корисника система у прављању и евалуацији и *ресурси и структуре* који се односе на аспекте инфраструктуре, образовне трошкове, образовање и усавршавање наставника и слично (Ђерманов, Костовић, 2006)

⁶ Прва два подручја односе се на различите аспекте улаза (input), треће подручје се односи на образовне процесе, а четврто на исходе образовних процеса.

одређивању стандарда и индикатора на основу којих би се лакше сагледао квалитет. Стандарди би требало да обезбеде да свака образовна институција која има осигуран квалитет уједно има и потенцијал за реализацију високог квалитета који се односи на садржаје и резултате.

Основни услов за квалитет у образовању је успостављање система квалитета. Најчешће га одређују елементи који су делови тог система, а чине га организациона структура, одговорност, поступци, процеси и средства за спровођење управљања квалитетом (Ћамиловић, 1996; Зиндовић, 1996). Може се рећи да систем чине и скуп улазно излазних величина које се сагледавају кроз квалитет као њихово својство. Из расправа Деминга и Трибуса произилази да систем квалитета чине: социјални систем који се односи на организациону структуру, квалитет друштвених односа између појединих чланова, обрасци понашања међу члановима; технички систем који се остварује преко педагошких стандарда усмерених на нормативе опреме и простора који су неопходни за реализацију васпитно-образовног процеса и управљачки систем који се односи на чиниоце који управљају организацијом (Вилотијевић, 2005). Основу система квалитета чини, такође и она компонента која је усмерена на дефинисање процеса, поступака и стандарда за осигурање квалитета. Квалитет у образовним институцијама чине следећа два елемента: елемент који је усмерен на процедуре и организацију, као и на стандарде квалитета и елемент који условљава квалитет, а то је „култура квалитета“, која се као став и вредност свих учесника испољава кроз тежњу за унапређивањем рада и „одличан“ властити рад (Bezinović, 2010). Основу функционисања система квалитета чине процеси, организација и процедуре које осигуравају квалитет и управљање квалитетом.

1.2. Квалитет рада школе

Савремени приступи истраживања квалитета и ефикасности школа указују да школу треба посматрати као сложен систем који делује на више нивоа (од друштвеног контекста, преко органа управљања, нивоа целе школе, разреда, одељења, запослених у школи, ученика и њихових међусобних односа који се заснивају на динамичком функционисању и усмерени су на исходе образовања).

Сложеност школе, као установе за реализацију васпитно- образовног процеса подразумева основне компоненте на којима се темељи тај процес. Полазећи од природе васпитања и образовања Трнавац наводи пет конститутивних компонента школе: ученици, наставници, програми (садржај и активности; курикулуми, организационе форме), просторни услови (амбијент) и временска димензија (Трнавац, 2004: 35). Квалитетно функционисање школе подразумева остваривање квалитета кроз све поменуте компоненте.

Често се карактер ефективности школе везује за квалитет и односи се на ступањ у коме школа остварује своје циљеве и оправдава сврху свога постојања. Самонс и сарадници дошли су до великог броја различитих фактора који доприносе добром функционисању школе, односно квалитету и наводе их као: професионално, високостручно руковођење, заједничка усаглашеност визије и циљева, повољно окружење за учење, усмереност на учење и подучавање, висока очекивања, подстицање и мотивација, праћење напредовања, права и одговорност ученика, поучавање усмерено циљу, школа као организација која учи и партнерство школе и породице (Samons i sar., према: Bezinović, 2010). Да би школе оствариле квалитет, морају да задовоље високе стандарде у сваком наведеном подручју. Основна претпоставка су усвојени стандарди и усаглашеност у самој школи као институцији. Глазер (Glasser, 1994) наводи карактеристике квалитетне школе: оријентисаност на успех, педагошка ангажованост и мотивисаност наставника, отвореност и спремност за примену дидактичких иновација, захтевност у настави – оптимизација наставног процеса, реализација пројеката у које су укључени ученици, континуирано посматрање проучавањем, праћењем развоја личности и дијагностификовање успеха и неуспеха ученика. У квалитетним школама се стално нешто догађа, у квалитетним школама влада атмосфера да се постављени циљеви могу остварити, директори школа су оптимистички предводници иновативних промена, постоји развијен систем континуираног праћења и вредновања свих ученика, родитељи су стално укључени и помажу у реализацији циљева, хумана школа је квалитетна школа.

Да би се у школи постигао квалитет на нивоу пожељних резултата и исхода, неопходно је задовољење високих стандарда улаза, односно *inputa*, што у већини чине ресурси школе (управљачки, материјални, финансијски, људски),

услови рада, курикулум и атмосфера и клима у школи. Такође је важно задовољити стандарде учења и подучавања. Често се наводи да су квалитетно учење и подучавање основна обележја добре школе. Безиновић (2010) наводи да је квалитет наставе највећи приоритет школе и да од ње зависи ангажман ученика, квалитет учења и исходи целокупног васпитно-образног процеса.

Још један приступ који указује на значај наставе, као централног процеса у школи, а самим тим и на значај квалитета наставе износи Вилотијевић, наглашавајући организационе чиниоце који утичу на квалитет рада школе. Анализом Мејеровог концепта школе и других приступа који указују на кључно место наставе у раду школе, он наводи организацију наставе на системским основама, затим планирање и програмирање, вредновање педагошког рада и унапређивање технологије рада⁷ (Вилотијевић, 2005: 48).

Наведени приступи квалитету рада школе указују првенствено на то да се квалитет не може посматрати само кроз једну димензију. Мултидимензионалност коју смо истакли као карактеристику квалитета образовања уопште може се применити и на квалитет школе. Системска структура школе подразумева различите конститутивне компоненте које могу да одређују области квалитета. Најчешће су истицане настава (усмерена учењу), људски ресурси, односно наставници и управљачки кадар, програми, курикулум, садржај и активности, затим услови рада школе и атмосфера, систем праћења и вредновања рада, као и постигнућа ученика. Ове области указују на сложеност у процесу обезбеђивања квалитета школа, јер свака поменута област подразумева мултифункционални приступ.

За квалитет школа важно је да постоје дефинисани и утврђени стандарди. То ће помоћи школама да увиде потребу за конкретним процесима на које треба да усмере пажњу и рад, шта је то што треба да остваре да би достигле постављене критеријуме. Према томе, стандарди имају функцију усмеравања за рад и

⁷ Организацијом наставе на систематским основама тежи се организовању наставе тако да сви елементи буду у хармоничном садејству, да би се реализовали унапред постављени циљеви. Важност повратне информације у свим фазама реализације доприноси сталној тежњи да се превазиђу пропусти и оствари планирано. Планирање је начин утицања на будућност. Аутор истиче Гарднерово објашњење да је планирање главна фаза управљања, те да је квалитет плана директни услов свеукупног развоја организације. Вредновање омогућава сагледавање остварености постављених циљева и предузимају се потребне мере, што вредновању даје епитет „генератора промена“. Наводи се значај унутрашњег и спољашњег вредновања (Вилотијевић, 2005: 51).

деловање. Унапређење и осигурање квалитета најбоље се постиже подстицањем и развојем културе квалитета у школама. Култура квалитета усмерена је на учеснике васпитно-образовног процеса у школи и објективно развијање тежње за унапређењем рада. То подразумева неговање заједничког става да је квалитет образовања темељна вредност и уједно одговорност свих учесника.

За праћење и оцену квалитета школа неопходно је утврђивати индикаторе, што су многе европске земље дефинисале, а у оквиру OECD-а су већ стандардизовани. Такође, важно је да постоји јединствена методологија за управљање квалитетом. Од важности је да се разликују следећи појмови и процеси: *обезбеђивање квалитета* којим се испуњавају дефинисани захтеви квалитета, *унапређење квалитета* као трајни процес побољшавања, *вредновање квалитета* што подразумева сврсисходно и систематично проверавање квалитета и *управљање квалитетом* кога чине поступци и процедуре којима се воде активности усмерене на квалитет.

1.3. Начини обезбеђивања квалитета

Полазна основа сваког менаџмента квалитета је разјашњење шта се подразумева под појмом квалитет и како препознати квалитет образовања или школе. Схватање квалитета је широко, што се из претходног излагања могло видети, а односи се на input факторе, факторе процеса, output факторе, резултате учења, што подразумева васпитање, школски менаџмент, коришћење ресурса и професионалност наставника (Андевски и Дунђерски, 2006). Квалитет се препознаје на основу показатеља и процеса који утичу на њега. Овде се може поставити питање како овладати квалитетом, обезбедити га, унапређивати и управљати тим процесом.

Обезбеђивање квалитета служи за то да се испуне дефинисани захтеви квалитета и представља систематичан процес којим се процењује и верификује input, output и исходи, упоређујући их са стандардизованим вредностима квалитета. Циљ овог процеса је да се одржи и унапређује квалитет и осигура већа одговорност школа. Због тога је неопходно дефинисати критеријуме и индикаторе као мерне величине. Стандарди одређују ниво, захтеве, граничне вредности.

Редовним праћењем, мерењем проверава се испуњавање нивоа квалитета. Код унапређивања, као трајног процеса циљ је побољшавање. У току тог процеса на различите начине, путем различитих техника прикупљају се и разрађују потребне информације које указују на снаге, слабости и потенцијале, да би се формирало мишљење које се базира на чињеницама и да би се предузеле мере за побољшање. Унапређење квалитета је динамичан процес, отворен и усмерен унапред, ка максимуму којем се увек тежи, али се никад не достигне. Одговорност за реализацију тог процеса припада онима који су учесници у васпитно-образовном процесу и који у квалитету препознају свој интерес, који их стално вуче напред, ка повећању ефикасности и делотворности. То претпоставља отвореност и могућност управљања тим процесима који воде управљању квалитетом. Било је покушаја да се концепти управљања квалитетом из економије или индустрије пренесу на област васпитања. Међутим, тешко их је механички применити на образовни систем, али корисни су у методолошком смислу.

Најчешће ослањање било је на модел TQM (Total Quality Management), процес тоталног овладавања квалитетом, који је схваћен као контрола квалитета и као начин достизања одређеног квалитета. У оквиру овог модела полази се од корисника услуга, што су у области образовања ученици и њихови родитељи. Још један модел управљања квалитетом настао је као оквир за доделу Европске награде за квалитет, EFQM (European Foundation for Quality Management). Овај модел инсистира на следећим показатељима: оријентисаност на резултате, усмереност на корисника, лидерство и постојаност сврхе, менаџмент са процесима и чињеницама, развој кадра, доживотно учење и развој партнерства. Модел обухвата девет области, подељених у 33 критеријума за процењивање. Појединачним критеријумима могу се процењивати поједине области путем самовредновања. Неке земље Европе прилагодили су ове моделе и обликовале за потребе образовања. У Швајцарској се примењују: 2Q-модел који се односи на квалификовање сарадника, који су имали аутономију избора области и тежишта у којима се желе унапређивати; Q2e модел који је усмерен на квалитет кроз евалуацију и унапређење, где су школе добијале подршку у обезбеђењу и унапређивању квалитета, при чему се израђују концепти, инструменти и поступци

за обликовање једног менаџмента специфичног за школе; eduQua модел који се односи на стручно образовање и квалитет усавршавања наставника.

Примена модела квалитета није управљање квалитетом, већ само средство за то. Суштина је како се са квалитетом опходи и како се одвија унапређење квалитета. Управљање квалитетом у области школског образовања усмерен је на школски развој и тежи се децентрализованом менаџменту квалитета, који подразумева да школе првенствено морају да развијају и подстичу самоодговорност, па онда да координирају самоуправљање и централно управљање. То подразумева усаглашавање унутаршколског и ваншколског менаџмента (Андевски и Дунђерски, 2006).

Језгро управљања квалитетом у образовању чини вредновање. Квалитетно вредновање, као саставни део васпитно-образовне делатности, основни је конститутивни елемент развоја квалитетног образовања (Ђерманов и Костовић, 2006). Због тога се последњих деценија нарочита пажња усмерава развоју система вредновања као механизму успостављања, контроле и обезбеђивања квалитета. Заснива се на комплексном приступу у формирању система принципа, техника, облика и начина вредновања, који омогућава вишедимензионално праћење, процењивање и унапређење свих релевантних чинилаца, услова, околности, аспеката и ефеката васпитно-образовног процеса. Менаџерски приступ процесу вредновања карактерише га као методу регулације образовне делатности. Сврха је вредновање процеса и појава у циљу добијања одговора на постављена питања, која су основа за побољшање, развој организацијских и људских потенцијала, подршку наставника, сарадника, родитеља и других и одлучивање између могућих алтернатива (одбацити, наставити или изменити процес или активности) (Врејс, 2006).

У теорији менаџмента и разноврсним приступима у моделима квалитета најчешће се наводи и предвиђа самооцењивање као први корак који отвара широк потенцијал за остваривање процеса самовредновања. Самовредновање се карактерише као неопходан услов успешности, а нарочито је прихваћен као начин осигурања квалитета, који подразумева одговорност појединца на прагу радног места (Stoll i Fink, 2000). Посебно је значајно уколико се промене усмерене на унапређивање дешавају „изнутра“, од самог појединца који је свестан вредности

промене и који континуирано себи поставља питање *како могу унапредити свој рад?*

Имајући у виду комплексност процеса васпитања и образовања, може се говорити о сложености процеса вредновања и приступу вредновању као систему кога чине разноврсне компоненте и елементи. Полазимо од тога да се вредновањем и континуираним самовредновањем унапређује квалитет рада и усмерава деловање школе као система, али и професионални развој наставника. Актуелност ове проблематике нарочито се наглашава последњих деценија, али су приступи у проучавању различити и условљени су тренутком и процесима промена који су се уводили у образовне системе. Надамо се да ће наш покушај истраживања области самовредновања, као једног аспекта у оквиру система вредновања бити скромни допринос проширивању сазнања и отворити многа питања која могу усмерити и утицати на нове приступе и истраживања.

2. ВРЕДНОВАЊЕ И САМОВРЕДНОВАЊЕ ВАСПИТНО- ОБРАЗОВНОГ РАДА

Захтев за осигурање квалитета најчешће се наводи као приоритет у многим развијеним земљама, а искуство тих земаља јасно је одређено ставом да је квалитетно вредновање важан услов развоја квалитетног образовања. Значај је наглашен и кроз податак да је квалитет вредновања и праћења један од шеснаест индикатора квалитета образовања у Европској Унији (Ђерманов, 2005). Идеја о вредновању и евалуацији⁸ није нова, већ се сусреће у области васпитања и образовања од најранијих периода. Какво ће бити њено одређење и објашњење зависиће од тога како се сагледава сам процес васпитања и образовања.

Многи приступи указују на неопходну повезаност и условљеност процеса вредновања и самовредновања, конкретизујући сврху и циљ тих процеса и смештајући их у организацијски контекст. Самовредновању се приступа као елементу система вредновања, а контекст се најчешће везује за школу као институцију и васпитно-образовни рад у њој или рад наставника. Систем вредновања подразумева постојање механизма реализације којима се остварује сврха тог процеса. Након термилошког и појмовног одређења и приступа овим појмовима, у даљем излагању ћемо се осврнути на принципе функционисања процеса вредновања и самовредновања који их усмеравају и одређују. Приказаћемо и моделе који се наводе у литератури и који се реализују у пракси у европским земљама и код нас, као и поступке и процедуре у зависности од нивоа вредновања, а сагледаћемо их у односу на то *шта* се вреднује и *ко* вреднује. Нивои вредновања, поступци и процедуре имају сличности, али и специфичности у зависности од земље у којој се спроводе, владајуће образовне политике и стратегије образовања. Циљ нам је да у компаративном приказу система вредновања и самовредновања у различитим европским земљама прикажемо циљеве вредновања, механизме, процедуре, као и учеснике у овим процесима. У

⁸ Помињемо различите термине који се примењују и наводе, а условљени су различитим приступима и термилошким одређењима. Објашњење и аналитички приступ овим проблемима биће презентовани у наредним поглављима рада.

односу на поменуте кључне тачке приказа, даћемо преглед и стање у овој области у Републици Србији.

2.1. Појмовно и термилошко одређење вредновања и самовредновања васпитно-образовног рада

Приступи појму вредновање и самовредновање су разноврсни и разликују се у погледу термилошких одређења, као и зависности од позиција посматрања и схватања. Код многих приступа наглашава се неопходност и потреба за овим процесом да би се унапредио квалитет васпитно-образовног рада. Користе се различити термини, било синонимно или са мањим или већим разликама у значењу, као што су евалуација, вредновање, мерење, оцењивање, процењивање, праћење или самоевалуација, самовредновање, самопроцењивање и слично. Термилошко одређење зависиће од тога како се приступа и одређује циљ и начини реализације ова два процеса, као и то какав је приступ васпитању и образовању.

Како су вредновање и самовредновање два условљена процеса, обично се посматрају повезано, што одређује и наш приступ. Међутим појмовно-термилошким одређењу приступићемо одвојено. Прво ћемо се бавити појмом вредновање, па онда појмом самовредновање, сматрајући их веома сложеним и специфичним сваког за себе.

Термин вредност је латинског порекла, који у основи полази од речи *valeo*, што значи ваљан, здрав, јак. Полазећи од овог термилошког значења, поставља се питање како га одредити у области васпитања и образовања. Јоргић наводи да су у односу на педагошку аксиологију и филозофска схватања вредности може говорити о „крепкости, јакости, здрављу, ваљаности, доброти и истинитостима, које треба да идентификујемо и подстичемо у васпитању“ (2008: 15).

У лексикографским изворима често се појам вредновање термилошки поистовећује, са појмом евалуација. Дефинише се као одређивање неке вредности на основу унапред утврђених критеријума (Педагошка енциклопедија, 1989) или као „...целовит процес усмерен на што објективније, непристрасније и прецизније

утврђивање и мерење учинака ... на основу тачно утврђених критеријума (норми, стандарда) помоћу адекватних инструмената и поступака...“ (Педагошки лексикон, 1996: 73). Најуже схватање појма вредновање васпитно-образовног рада усмерено је на мерење и најчешће се истичу знања особа које се образују или њихов успех, односно мерење резултата који показују промене настале код ученика у знању, које се утврђују оценама. Мерење се често дефинише као упоређивање две величине, где се нека вредност пореди са једном јединицом или стандардом те вредности. Колико је могуће у педагошком мерењу упоређивати две величине јесте питање које често одређује овај процес. У односу на образовне вредности Вилотијевић (1992) одређује мерење као поступак којим се утврђују и упоређују квантитативна својства знања и других вредности са утврђеним педагошким стандардима као мерним јединицама. Мерење се овде посматра као један сегмент вредновања.

У литератури и пракси поред термина вредновање, сусрећемо и термин евалуација, који се често употребљава у синонимном значењу. Евалуација је реч француског порекла (*évaluation*), која у основи има значење процене, оцењивања, израчунавања одређених резултата. У енглеском говорном подручју наилази се на термине *evaluation*, *assessment*, *rating*. Концепт евалуације може се сусрести у најранијим цивилизацијама у Кини и старој Грчкој.⁹ Развој и примена евалуације временом се ширила на различите области, па и на васпитно-образовноу, тако да су присутна различита одређења, од описивања и вредновања васпитно-образовних програма, преко компарације реализованог са постављеним стандардима, процеса који претходи одлучивању, усмерен на идентификацију, анализу и селекцију информација и слично. (Stake, Scriven, Provus, Stufflebeam, према: Ољача, 2004) Многи истраживачи, теоретичари и практичари појам евалуације дефинишу као различите процесе и активности. Виде је као одговорност у доношењу мера или примену од стране просветних ауторитета, као и акт систематског прикупљања информација на основу којих се процењује природа и квалитет васпитних циљева (Nevo, према: Гајић, 2007). Објашњење појма евалуације, одређивање његове ширине, значења и садржаја, зависиће од

⁹ У Кини око 2000. године п.н.е. званично се организује евалуација рада државних службеника, а Сократ се у Античкој Грчкој залаже за евалуацију као саставни део процеса учења (Ољача, 2004).

тога „ко одговара на методолошка питања евалуације, какву стратегију истраживања у евалуативном процесу заступа и обрнуто“ (Хебиб, 1996: 90).

На сложеност процеса евалуације указују многи аутори. Ратковић (1997) наводи да је вредновање или евалуација васпитно-образовног рада сложен поступак праћења, процењивања и оцењивања педагошких процеса, појава и творевина уз превентивни циљ да се позитивни елементи тих процеса стимулишу, а негативни исправљају или елиминишу. Он такође наглашава неопходност утврђивања стандарда и инструмената за праћење, процењивање и оцењивање у циљу објективнијег приступа. Систематичност као кључна карактеристика вредновања, коју истиче Јурић (1988), огледа се у процењивању ефеката у постизању одређених циљева у односу на постављене стандарде. Основни приступи које он наводи су вредновање процеса и вредновање ефеката, након завршеног процеса. Сложеност процеса вредновања наводи и Поткоњак (1972), истичући да се процес вредновања састоји из више посебних етапа и компоненти. Према дефиницији Матијевића (2004), вредновање је систематски процес прикупљања, анализирања и интерпретирања информација о нивоу остварености циљева васпитања и образовања или циљева наставе. Ђорђевић сматра да је неопходно да вредновање буде организовано, тако да се реализује као ваљана процена свих аспеката рада и активности школе. То је уствари, систематски процес који је планиран да утврди у којој су мери ученици постигли образовне циљеве, односно вредновање „означава истовремено и квалитативни и квантитативни опис понашања и садржи, између осталог и процену вредности (судова о вредности) који се сматрају пожељним“ (Ђорђевић, 2002: 65). Савремено вредновање, према Јовановићу (2005), тежи да утврђује шири опсег васпитно-образовних циљева у програмима васпитно-образовног рада у односу на резултате из појединих наставних предмета. На основу резултата вредновања потпуније и свестраније се сагледавају проблеми, слабости и тешкоће у остваривању пројективних задатака школе. Сложеност и ширину овог процеса износи Јоргић (2008), указујући да вредновање у себи садржи поступке евидентирања, проверавања, мерења и оцењивања. Он указује на процесе и резултате рада ученика и наставника, а поступци се реализују на основу утврђених критеријума.

Оваква одређења и размишљања указују да постоји потреба да се вреднују различити аспекти васпитно-образовног процеса. Не може се вредновање сводити само на оцењивање и мерење знања ученика, већ је евидентна потреба за вредновањем рада осталих учесника васпитно-образовног процеса, васпитно-образовних програма и слично. Аспекти који се могу вредновати односе се на васпитно-образовне резултате, вредновање понашања и активности ученика у васпитно-образовном процесу, као и вредновање наставниковог рада (Ољача, 2004: 1119). Такође често се настоје вредновати процеси, садржаји и постигнућа васпитно-образовног рада, што значи да се вреднује процес и ефекти на крају процеса (Бјекић и др., 2007). Вредновање обухвата све фазе васпитно-образовног рада и подразумева свеобухватну делатност школе. То обухвата праћење, оцењивање, процењивање и унапређење наставног процеса, васпитања, степен остваривања циљева и задатака васпитања и степен целокупног развоја ученика (Мандић, 1980). У свету се, на основу великог броја евалуационих студија, истиче неколико аспеката на које се евалуација односи, а то су: личност, програми, ефекти и институције (Ђерманов, 1997).

Приступу који указују на сложеност и систематичност процеса евалуације наводе различите компоненте које га чине. Међутим, многи који су се бавили овом проблематиком сматрају да је то само једна страна, односно карактеристика овог процеса. Хебиб (1996) истиче да сложеност овог процеса подразумева и сложеност методолошке основе евалуације, као и разноврсност техника и поступака у процесу евалуације. Такав систематски процес може да подразумева организовање систематичних евалуационих емпиријских истраживања који имају одређене специфичности. Те специфичности се огледају у томе што вредновању омогућавају да буде интегрисано у сам процес васпитања и образовања, односно тендира да буде формативно уткано у сам процес од почетка до краја (Ољача, 2004; Бјекић и др., 2003; Patton, 1997). Евалуацији се експлицитно приступа као примењеним научним истраживањима, која се разликују од истраживања усмерених на развој теорије по томе што су усмерена на мењање постојећег. Предмет се у току истраживања стално мења, што захтева и мењање структуре евалуације у току самог процеса (Kump, 2000). Евалуацијским истраживањима процењује се успешност неког задатка или активности, да се при том сагледавају

постављене норме или циљеви. Као варијанта развојних истраживања, евалуацијска истраживања имају за циљ процену вредности неке васпитно-образовне ситуације (Максимовић, 2005).

Анализирајући различите приступе појму вредновање (евалуација) види се присутност неуједначеног тумачења и одређивања садржаја појма и термилошког приступа. Основне тенденције у одређењима огледају се у неколико праваца. Телеолошко усмерење евалуације односи се на сврху и циљеве и одређује је као процес којим се утврђује до које мере су достигнути васпитно-образовни циљеви. Према неким моделима евалуације¹⁰ акценат је на циљевима (резултатима) који су остварени. Такође вредновање се одређује као систематско процењивање ефеката у постизању одређених циљева у односу на постављена мерила или стандарде. Често се наглашава да је у процесу евалуације важно и дефинисање критеријума за вредновање, „...начела која евалуатора усмеравају у евалуацији и нису механичка збирка правила (Slivar, 2006: 19). Не може се говорити о процесу евалуације и вредновања ако унапред не постоји дефинисана сврха тих процеса. Неки од наведених аутора су наглашавали да се у једном процесу вредновања могу обухватити различите намене и више дефинисаних циљева. Као што смо видели, различита су схватања и одређења сврхе евалуације, од тога да се утврди ниво остварености васпитно-образовних циљева, преко тога да је чини низ поступака којима се утврђују резултати остварени кроз одређене активности, а који постепено доводе до остваривања одређеног циља, затим преко тога да је то процес доношења одлука и стратешког планирања, утврђивања вредности васпитно-образовних програма, до најшире усмерености која евалуацију одређује као инструмент унапређења васпитно-образовног процеса.

Структурално усмерење евалуације односи се на питање сложености и систематичности тог процеса. Многи аутори су истицали да сложеност процеса вредновања произилази из сложености самог васпитно-образовног процеса. Такође га одређују и различити приступи вреднованој појави. Поред бројних

¹⁰ Један од првих модела евалуације дао је Тајлер (Tyler), где се наглашава остваривање циљева или резултата. Према овом аутору васпитно-образовни процес чине три базична елемента: циљеви које ученици треба да остваре кроз програме васпитања и образовања, искуства ученика о начинима учења и евалуација, путем које се утврђује да ли су ученици остварили постављене циљеве (Гајић, 2007).

компонената које чине процес евалуације комплексним, важно је нагласити да се сложеност у приступу одређује и применом разноврсних истраживачких поступака у оквиру евалуације. Систематичност као карактеристика подразумева одређивање сврхе и планирање етапа у реализацији овог процеса. На најопштијем нивоу могу се поменути праћење, сагледавање процеса и резултата, критичко преиспитивање постојеће праксе у односу на постављене циљеве и дефинисање одлуке о будућем планирању, којим се води и креира васпитно-образовни процес, а који би требало да се заснива на унапређењу квалитета.

Као што се могло уочити, неки аутори су приступили одређењу процеса вредновања (евалуације) из угла методолошких поставки. Овај процес се пореди са примењеним научним истраживањима или се посматра кроз сложеност методолошког приступа вреднованој појави. До друге половине прошлог века акценат је био на квантитативним приступима вреднованој појави и често се процес вредновања сводио на мерење. Мерили су се резултати (ефекти, исходи) у односу на стандарде, па је и примена поступака и техника била квантитативне природе. С обзиром на чињеницу да је васпитно-образовни процес сврсисходан и усмерен на остваривање ефеката јасно је да постоји интересовање за то до чега доводи тај процес. Али се ипак поставило питање колико је објективно и оправдано посматрати ефекте, без околности у којима су настали. Због тога Хебиб истиче да „...познавање крајњих ефеката једног процеса без познавања услова у којима се он остварио је и теоријски и практично без вредности“ (1996: 24). Мора се нагласити да је квалитет процеса вредновања у томе да се истовремено реализује вредновање резултата и процеса који је до њих довео. То подразумева различите приступе вреднованој појави, као и различите изборе техника и метода за праћење, анализу, верификовање и тумачење података. У одређењу ових приступа може се наићи на различите термине.¹¹ Без обзира на функције које имају ова одређења, мора им се прилазити као различитим странама једног истог процеса. Методолошко одређење евалуације указује да су му основне одреднице усмерене на континуитет и сврсисходност, а да приступ вреднованој појави

¹¹ Говори се о *формативној* евалуацији која је усмерена на процес долажења до резултата и *сумативној*, која се своди на утврђивање резултата или ефеката. Такође се говори о евалуацији *процеса* и евалуацији *ефеката*.

одређује избор разноврстаних метода и техника за прикупљање података о њој (околности, услови, фактори и резултати).

Последњих деценија прошлог века, као актуелна појављују се евалуацијска истраживања којима се процењује успешност одређеног задатка или активности, што претпоставља сагледавање постављених циљева. Ова истраживања представљају део развојних истраживања која су усмерена на процену вредности конкретне васпитно-образовне ситуације или активности, при чему се користе различити поступци, квантитативни и квалитативни приступи и анализе. Окренута су чешће ка решавању конкретних, практичних проблема васпитно-образовног процеса, а допринос научним сазнањима о законитости педагошке стварности је секундаран, мада важан циљ. Акцептирају се две врсте евалуативних истраживања: формативна која имају функцију контроле и сумативна чија је функција иновација.¹²

Након наведених тумачења, објашњења и размишљања једног броја аутора који су се бавили одређењима евалуације и вредновања намећу се нека питања која ће одредити наше сагледавање и дефинисање појма вредновања. Основно питање везано је за термин, затим за одређење појма које ће одговарати потребама нашег рада и истраживања, као и за сврху, функције и претпоставке које га одређују.

Идеја од које полазимо у одређењу појма вредновања васпитно-образовног рада везује се за ширину самог процеса. Наиме, схватамо га као веома комплексног и усмереног на истраживање васпитно-образовног процеса. Подразумева праћење, прикупљање информација о вреднованим појавама, њихову анализу, процену и интерпретацију о степену остваривања предвиђених задатака, у односу на одређене критеријуме, уз коришћење различитих квантитативних и квалитативних техника и метода. Основна функција вредновања је унапређивање васпитно-образовног процеса, усмереног на квалитет. А може се рећи да је једна од карактеристика која прати процес вредновања развојност, усмереност новим задацима који су производ планирања на основу вредновања. Схватање евалуације као система и односа према

¹² Врста формативних евалуацијских истраживања реализује се у циљу побољшања и развоја активности које су у току, док се сумативна примењују у смислу одговорности, селекције, сертификације, споредних анализа програма и коришћених метода (Максимовић, 2005).

вредновању посматраћемо полазећи од става да евалуацију као систем чини процес вредновања свих аспеката и елемената васпитно–образовног рада чија је сврха мењање, унапређење и развој.

Као и појам вредновање, појам самовредновање прихваћен је како у теоријским приступима, тако и у практичној примени на различитим нивоима. Већином се наглашава неопходност овог процеса и схватање да не може бити прихваћен ниједан систем процене ако неки облик самопроцене није његов интегрални део. Појам самовредновања најчешће се односи на вредновање рада појединаца, групе људи или целокупне организације од стране њих самих, односи се на спремност за критичко преиспитивање властитог рада и сталну упитаност, односно упућивање питања самом себи о свом раду (Живковић, 2009; Reberšak, 2009). Често се указује на повезаност вредновања и самовредновања одређујући комплементарност ова два процеса која су усмерена на квалитет. Иако се већина аутора слаже са неопходношћу процеса самовредновања, приступи овом феномену су различити у односу на појмовно одређење, на ниво спровођења самовредновања, као и у односу на сврху и начине реализације.

У одређивању појма самовредновање налазе се различити термини. Многи од њих теже да укажу на исту ствар, али ипак је важно да се уочи појмовна разлика. У енглеском говорном подручју синоним за самовредновање је термин *self-evaluation*, самооцена или *self-assessment*, самоиспитивање или *self-review* и истраживање или *research*.¹³ Ови појмови односе се на широк спектар процеса вредновања и самовредновања, од сумативних који могу да се односе на утврђивање одговорности, селекције до формативних, чија је функција унапређивање и развој активности или процеса.

¹³ Самовредновање или *self-evaluation* је појам који се широко користи у европским и азијским земљама. Самоиспитивање или *self-review* је појам који се тежи користити као синоним за самовредновање. Појам *review* значи нешто поново погледати и указује на приступ ширем подручју, на нешто генерално, па се чешће употребљава да би означио сумативни приступ. Самооцењивање или *self-assessment* такође се користи као синоним за самовредновање иако између оцењивања и вредновања постоји значајна разлика на коју смо указали у претходним излагањима. Истраживање или *research* повремено се употребљава као синоним за самовредновање и има неких заједничких тачака, а сличност се највише уочава у томе што се сагледава као процес усмерен на откривање ствари онаквих какве јесу или какве би требало да буду. Појам *research* има много шири концепт и примењује се у различитим контекстима. Може бити формативан, ако су у питању акциона истраживања, али и сумативан, код базичних истраживања.

Самовредновање се сагледава као димензија формативне евалуације која прати процес и одређује кораке или као једна од метода прикупљања података у току евалуације. Јурић (1988) наглашава повезаност и условљеност вредновања и самовредновања, сматрајући да самовредновање омогућава развијање заједничког (објективнијег) система вредновања. Оно се заснива на питањима упућеним самом себи и чини недељиву компоненту сваке активности. Самовредновање се може посматрати као вредновање на индивидуалном плану и као први корак или основни елемент система евалуације васпитно-образовног процеса (Хебиб, 1997). Такође омогућава заједничко вредновање, представља његову основу, јер вредновање себе је темељ за вредновање других са сличним циљевима и подручјима рада. Отвореност и спремност на критичко преиспитивање сопственог рада у циљу побољшања ствара могућност да се увиде потребе заједничког вредновања са колегама (Живковић, 2008).

Велики број аутора повезује самовредновање и квалитет. Систематичност и структуриран приступ самовредновању одређује усмереност квалитета рада, како наводи Кумп (Kump, 2000), а прикупљање података о квалитету сопственог рада представља процес који га одређује. Култура квалитета у потпуности је повезана са процесом самовредновања. То је средство и механизам који је усмерен на једној страни да користи културу квалитета, да би је на другој страни стварао (Bezinović, 2010). Као темељна компонента културе квалитета она одређује и односе у процесу вредновања и самовредновања, као и отвореност, креативност, иновативност и ентузијазам наставника и ученика. Трансформацијски карактер самовредновања мора да проистекне из потребе учесника васпитно-образовног процеса за развојем и унапређењем свога рада. Тиме се доприноси ширењу културе квалитета у образовању.

Када се разматра питање самовредновања најчешће се одређују два приступа која условљава ниво процеса. Један приступ односи се на самовредновање на нивоу институције, најчешће школе, а други на ниво самовредновања рада наставника. Међутим, немогуће је потпуно одвојити ова два процеса, јер су међусобно повезана и комплементарна. Њихова условљеност одређује крајњи квалитет васпитно-образовног процеса. Већ смо нагласили

комплексност вредновања и самовредновања као део тог процеса и то институционалног самовредновања и самовредновања рада наставника.

Као што смо већ поменули, вредновање се све више схвата као систем вредновања укупне делатности школе као васпитно-образовне институције. Због тога се и многи аутори залажу за комплексан приступ процесу вредновања у односу на контекст школе, ширу друштвену и културну средину, као и приступ процесу и ефектима васпитно-образовног рада (Поткоњак и Шимлеша, 1989; Вилотијевић, 2004; De Grauwe i Naidoo, 2004; Stoll i Fink, 2000). У другој половини прошлог века било је покушаја да се организују различити модели самовредновања школа. Већина тих модела заснивала се на почетној идеји да унапређење квалитета најпре „долази изнутра“, а није нешто што се намеће споља. Због тога се тежило организовању процеса самовредновања у оквиру институција. У односу на то ко иницира спровођење вредновања школа и користи резултате вредновања може се говорити о спољашњем (екстерном) и унутрашњем вредновању (самовредновању). Да би се осигурао квалитетан рад школа наглашава се да је неопходан ослонац на оба облика вредновања, а њихово заједничко увођење у образовни систем омогућава међусобну корекцију и унапређење оба процеса вредновања. У том случају једна од функција екстерног вредновања била би да подстиче самовредновање, да допринесе ширем сагледавању, објективизацији и ваљаности резултата самовредновања. Такође самовредновање би могло утицати на процес екстерног вредновања, анализу и побољшање интерпретације резултата и начин њихове имплементације у унапређењу система.

Примена самовредновања школа представља крајњу демонстрацију самоодговорности, нарочито ако су у процес укључени сви учесници васпитно-образовног процеса и ако самовредновање постане део свакодневне активности, а резултати основа за планирање будућег развоја. У том случају одговорност је на наставницима који су ту на свом радном месту (Stoll i Fink, 2000: 227). Акцент је на ставу да непознавање себе, као појединаца или групе, сопствених снага, потенцијала и недостатака не може довести до напредовања. Аутори који наглашавају значај увођења самовредновања у школе истичу да је то пут који

води до аутономије школе, стварања сопственог идентитета и изналажења властитих стратегија унапређења (MacBeath, 1999; Nevo, 2001 и други).

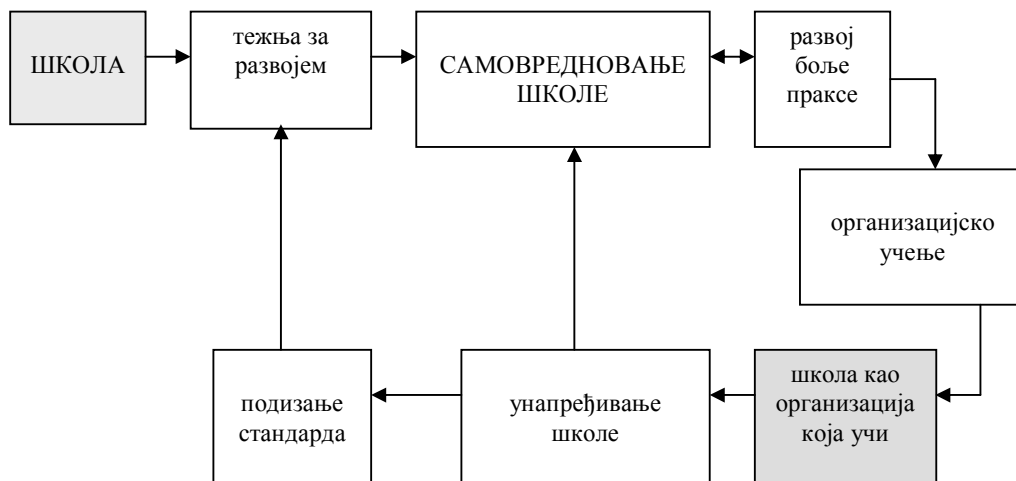
Осамдесетих и деведесетих година прошлог века самовредновање у школама интензивније се примењује у многим земљама света, а нарочито у европским земљама где су настали и неки модели на националном нивоу. Самовредновање се примењује као интегрални механизам за унапређивање квалитета образовања. Многи кључни документи и препоруке наглашавају неопходност континуитета самовредновања и процесуалност која се реализује кроз васпитно-образовни процес у школи. Европска пракса показује неколико општих страна сврхе самовредновања, а односи се на самовредновање због одговорности, самовредновање као подстицај за промене и развој и самовредновање због економских и политичких циљева. Међутим, да би школе имале користи, оне морају дефинисати своје циљеве самовредновања. Самовредновање се може посматрати и кроз учешће различитих учесника у васпитно-образовном процесу, а то су наставници, ученици, руководство школе, стручни сарадници, родитељи и представници локалне заједнице у којој се школа налази. Такође важно је постављање основног оквира самовредновања школа, а најчешће се дефинишу следеће кључне тачке: услови у којима школа ради, процеси који се одвијају и резултати које школа постиже. Дефинисање области самовредновања усмерено је на главне аспекте или компоненте рада школе, а у оквиру области рада дефинишу се индикатори, односно показатељи успешности рада школе. Области рада школе или како се могу одредити као конститутивне компоненте, су предмет праћења и унапређивања квалитета. Ако се конкретније посматра структура васпитно-образовног рада у школи, као области се могу издвојити – циљеви и задаци, програми, активности, учесници васпитно-образовног процеса, амбијент у школи, временска димензија и други сегменти.

Основни смисао школског самовредновања је континуирано унапређивање рада школа, а издвајају се, према мишљењу неких аутора (Ђерманов, 2005; Вуловић и Милосављевић, 2007; Vezinović, 2003), две примарне функције:

(1) подстицање дијалога о циљевима, приоритетима и критеријумима квалитета на нивоу разреда и школе и

(2) остваривање циљева помоћу коришћења одговарајућих и лако применљивих инструмената.

Као основне предности наводе се аутономност и самоиницијативност у остваривању квалитета рада школа, као и истицање ефикасног инструмената управљања развојем квалитета. Развој школе и унапређење рада Хилман и Стол објашњавају и повезују са развојем културе учења, сматрајући да стално и систематско настојање за побољшањем учења, у најширем смислу, омогућује школи прилагођавање и реаговање на брзе промене које се дешавају у свету (Hillman i Stoll, према: Bezinović, 2010). Школа се сагледава као простор за учење свих учесника у васпитно-образовном процесу, Што подразумева тимски рад у усвајању примењивању и ширењу нових знања. Овакав приступ функцијама самовредновања рада школе имају многи модели у европским земљама. Приказ система вредновања и самовредновања у европским земљама биће дат у посебном поглављу, а као илустрацију претходно поменутих идеја навешћемо модел унапређивања рада школе кроз процес самовредновања, који се примењује у Енглеској и који је адаптиран и примењиван у још неким европским земљама (Слика 1).



Слика 1. Модел унапређивања школе кроз самовредновање

(према: Bezinović, 2010: 37)

Полазећи од наведених схватања и објашњења самовредновања школа, сматрамо да је могуће издвојити неколико кључних ставки које могу да га одреде. Теоријска разматрања, као и пракса показују да је самовредновање школа неопходно и да је то процес који треба да се остварује континуирано. Основна и општа функција самовредновања везује се за трансформацијски карактер, који је усмерен на развој и унапређење. Оно што подразумева самовредновање, а без чега не би могло ни да се реализује, јесте дефинисање његових циљева који морају бити реални у односу на потребе школе за развојем, предмета, односно онога што ће се вредновати, основног оквира самовредновања, најважније области рада школе преточене у операционализоване и препознатљиве индикаторе квалитета, јасно дефинисање организацијских, методолошких и техничких аспеката самовредновања. Још једно важно питање које се поставља у процесу самовредновања односи се на реализаторе, односно ко остварује тај процес. Досадашња разматрања претпостављају укључивање свих учесника васпитно-образовног процеса, које се заснива на тимском раду и подразумева њихову професионалност и компетентност за самовредновање.

Вредновање рада наставника је компонента евалуације васпитно-образовног процеса. Најчешће се сагледава као проучавање наставниковог рада уз примену различитих квантитативних и квалитативних техника у циљу утврђивања нивоа остварености предвиђених задатака у односу на одређене критеријуме, а ради унапређења тог рада. Многа разматрања и примена вредновања често су била пред проблемом утврђивања и дефинисања критеријума и показатеља успешности наставника. Због питања комплексности феномена вредновања рада наставника, већина аутора врло ретко одвојено посматра вредновање наставе и вредновање наставника, сматрајући да су неодвојиви и каузално повезани (Бјекић, 1999). Управо овакав приступ наглашава и комплексност у дефинисању критеријума и показатеља, као и питања нивоа и начина на који се утврђују, особа које их доносе, као и веома важно питање њихове објективности. Савремени приступи наглашавају континуирану укљученост наставника у процес вредновања, а нарочито се истиче идеја о наставнику као евалуатору сопствене праксе. Превазилажење неких од поменутих проблема могуће је кроз наставникову самопроцену рада, јер решења до којих

наставник долази прилагођена су специфичностима и условима у којима се његов рад одвија, па су зато ефикасна и употребљива, колико за наставника, толико и за ученике у смислу подршке у процесу учења и развоја.

Теоријске основе одређења појма самовредновања наставника полазе од основне идеје да је то компонента сваке људске активности, односно свест о томе шта се предузима и чини, а има вредносни карактер. Самовредновање показује да ли су активности које се предузимају на било који начин ефикасне, и то кроз сагледавање себе у тим активностима за чију ефикасност су одговорни они који их реализују. Самовредновање најчешће значи разматрање оцене наставника и његовог рада или је то „својеврсна аутокритика наставника, храбра и луцидна упитаност о вредности и квалитету сопственог рада, структури предавања, адекватности метода, целисходности поступака итд. Оно је и преиспитивање целокупног педагошког хабитилитета наставника“ (Живковић, 2008: 6). Појам самовредновања или самоевалуације, како га поједини аутори терминолошки одређују, може се односити и на процес самоопажања у којем нека особа, полазећи од личне иницијативе, сакупља податке о себи, анализира их, рефлектује и у најбољем случају из тога изводи одговарајуће мере за побољшање свога рада (Андевски, 2006). То доприноси да се наставник осећа одговорним за резултате свога рада и образовања уопште. Уколико наставник није спреман на самовредновање и уколико је уверен да свој рад не мора да унапређује, ту се јављају потешкоће у развојним стратегијама како школе, тако и појединаца.

Ђорђевић (2002) види процес самовредновања као самопроцењивање наставника, истичући да је то значајна компонента повезана са знањем о себи, односно то је вредновање или оцењивање властитих квалитета, црта и особености. Према овом аутору, самопроцењивање може бити примерено, подударно, адекватно и непримерено или неадекватно¹⁴. У раду наставника самопроцењивање може позитивно да утиче на квалитет наставе јер развија самосвест и омогућава да се ефикасније одговори на потребе и интересовања

¹⁴ Самопроцењивање које је примерено омогућава наставнику одговарајући, критички однос према себи, процену својих могућности и потенцијала, односи се на испуњавање својих обавеза и задатака, проблема и тешкоћа са којима наставник може да се суочи у свом раду, као и на резултат његове креативности. Недовољно и неадекватно процењивање себе, односно непримерено самопроцењивање доводи до тешкоћа и препрека за примерено испуњавање обавеза и функција (Ђорђевић, 2002: 98).

других. То подразумева наставничко размишљање, анализирање и оцењивање властитог рада и активности, које би требало да доводе до адекватних решења у циљу побољшања ефикасности и квалитета наставног рада. Међутим, самопроцењивање није краткорочна и повремена активност наставника, већ „стил и континуиран процес, како би се омогућило побољшање и ефикасност у васпитно–образовном и наставном раду и стварању климе поверења, узајамне сарадње, подршке и помоћи“ (Ђорђевић, 2002: 104).

Општи приступи одређењу појма самовредновања наставника у основи полазе од слично дефинисане сврхе усмерене на унапређење рада наставника, наставног процеса, образовно-васпитног процеса, као и образовања уопште. Разлике се уочавају у наглашавању специфичних одређења сврхе самовредновања наставника. Полазећи од критичког преиспитивања традиционалног става да се „наставник рађа као добар или лош“, неки аутори су наглашавали и емпиријски потврдили „да се добар наставник стално развија и да је на промене у професионалној ефикасности могуће утицати...“ (Бјекић, 1999: 86). Функција професионалног развоја наставника такође може да утиче на самовредновање. Наглашава се да је учење наставника у току рада кроз праћење, анализу и оцењивање свог рада много ефективније ако је наставник мотивисан за то и ако сам хоће и може анализирати и утврђивати како да у будућим сличним ситуацијама поступа боље. Учење из властитог искуства повећава одговорност за свој рад и његову успешност. Међутим, потребно је системско повезивање самовредновања и професионалног развоја. Зато се истиче да је „самоевалуација рада наставника део евалуативне методологије која не може да буде само део спонтаног професионалног сазревања наставника, већ треба да буде образовањем формиран систем понашања које наставник уме да примењује за самоанализу сопственог професионалног деловања. Евалуација и самоевалуација подразумевају постојање критеријума по којима се спроводе“ (Маринковић, 2010: 82).

Блер наводи да професионални раст наставника подразумева перманентно напредовање и самооцењивање, чиме наставник пажљиво испитује свој рад. Нарочит значај придаје се самовредновању наставничког рада које има за циљ побољшање његове ефикасности (Blair, према: Бјекић, 1999). Анализирајући нека

схватања професионалног развоја у последње две деценије, може се увидети да су доминантна она која истичу да одговорност за наставников професионални развој треба поверити самим наставницима и да је битна мотивација наставника за развој, дате могућности, као и повећана свесност наставника о томе шта ради, како то ради и на који начин може свој рад да унапреди (Skok, 2002; Fullan, 2000; Бјекић, 1999 и други). Самовредновање у овом контексту је начин и могућност остварења професионалног развоја наставника. Проширење професионалних компетенција наставника је директно везано за квалитет рада, а у основи је процес самовредновања. Гласер истиче да пут од компетенција до квалитета започиње са самовредновањем (self-evaluation, S), што доводи до побољшања (improve, I), које понављањем доводи до квалитета (repeat, R) и назива га моделом „успоредног вредновања“. Овај модел може се представити као процес који се састоји из следећих фаза: показати шта се чини, објаснити онима које занима како се постиже то што се ради, након тога се самовреднује рад да би се побољшао, унапређење рада и понављање процењивања и исправки док се не закључи да се више ништа не може побољшати, да је достигнут квалитет (Glasser, 1999).

Једно од питања које нам се овде намеће јесте усмерено на наставникову оспособљеност и компетенције за остваривање процеса самовредновања, односно да ли су наставници кроз образовање, па и касније у току рада, кроз усавршавање довољно оспособљени да се баве вредновањем и самовредновањем свога рада. Важне улоге наставника и његове компетенције за самовредновање биће разматране у наредним поглављима овога рада, где ћемо покушати да разјаснимо питања која се отварају. А оно што ћемо истаћи као значајно јесте да је самовредновање наставниковог рада као социјалне и јавне професије јесте битан сегмент у професионалном развоју и кључни корак у планирању и развоју система васпитања и образовања. Продукти самовредновања важна су питања у систему вредновања, јер како наводи Хавелка (2001), ту је снажан потенцијал за мењање, обликовање и унапређење наставниковог рада и педагошке праксе уопште.

Сврха самовредновања, према неким ауторима јесте рефлексивна сопствене праксе, па сам процес самовредновања одређују кроз појам рефлексивности, а улога наставника је да буде рефлексивни практичар. Рефлексивност подразумева размишљање о активностима које се предузимају, критичку анализу деловања у

циљу побољшања и усавршавања васпитно-образовне праксе. Суштина многих схватања рефлексивне праксе огледа се у томе да наставник посматра шта ради у својој учионици, размишља о својим ставовима, веровањима и претпоставкама, рефлектује о свом раду у циљу самовредновања и зарад промена које воде квалитету (Sufumi, 1997).

Пешић (1998) објашњава унутрашњу евалуацију или самоевалуацију кроз потребу спровођења овог процеса у току самог образовног чина. То су они облици и случајеви испитивања и преиспитивања вредности у којима се сагледава информативна и регулативна вредност за саме актере васпитно-образовног процеса који остварују функцију увида и самоувида у сопствено деловање, знање, ставове и вредности. Основна сврха је трагање за успешном праксом.

Одређење самовредновања условљено је различитим факторима, а може се окарактерисати кроз неколико конкретних одређења. На најопштијем нивоу, можемо рећи да је самовредновање неопходна компонента сваке људске активности која подразумева *континуитет*. Важно је поменути и *повезаност процеса вредновања и самовредновања* на свим нивоима. Као процес, самовредновање се односи на *проучавање свога рада уз примену разноврсних техника да би се утврдио ниво остварености предвиђених задатака*, а основна сврха је унапређивање тога рада. Такође, самовредновање се односи и на наставничко разматрање оцене свога рада, односно његово сагледавање вредности и квалитета, што са собом носи и одговорност за резултате тог рада. Основна питања од којих би требало поћи усмерена су на одређивање елемената који чине предмет самовредновања – питање *шта?* и елемената методологије – питање *како?*. У контексту наведених карактеристика самовредновања, као пример можемо навести и одређење Ајрасиана и Галиксона, који сматрају да је суштина овог процеса када су наставници фокусирани и када је фокус пажње и интереса усмерен на наставника самог. Наставници морају проучити и испитати ефикасност свога рада и сами морају донети одлуку или суд о својим карактеристикама и даљем раду, усавршавању, напредовању (Airasian& Gullickson, 2001, према: Живковић, 2008.).

Наставници морају имати у виду да је самовредновање дуготрајан процес, чији се позитивни резултати не могу уочити одмах. То је процес који подразумева

стални развој методолошког приступа, развој метода, техника и инструмената, прикупљање података, претпоставља учење из властитих искустава, што доприноси већој одговорности за сопствени развој и напредовање.

Јасно је да самовредновање наставниковог рада као социјалне и јавне професије постаје значајан корак у професионалном развоју наставника, али и стратешки важно питање у планирању и развоју васпитно-образовног система. Остварује се јачањем везе између вредновања и самовредновања и постављањем основних елемената у тај систем.

2.2. Систем вредновања

Многе делатности уређене су као свеобухватни организациони систем, чији су елементи повезани, а функционисање усмерено ка остваривању јединственог утврђеног циља. Посматрајући васпитно-образовну делатност као систем може се рећи да је његова кључна карика вредновање, и то вредновање које се посматра комплексно, односно као систем у оквиру система. Овакав приступ може се објаснити и тврдњом да „све што није шире систематски подржано нема могућности да се у пракси дуже одржи“ (Вилотијевић, 1992: 67). Изграђивање система вредновања није нешто непознато, већ је било покушаја да се тај систем изгради, учврсти и одржи. Међутим, критички прилази у стручним и научним расправама указују да постоје недостаци који овај систем нарушавају. Мандић (1988) истиче да вредновање рада у школи није свеобухватно и континуирано, да се углавном примењује парцијално и једнострано у односу на предмет и подручје вредновања, као и на методологију. Он такође истиче да је постојећи систем вредновања претежно вредновао ефекте, односно стање васпитног процеса, али не и сам процес васпитно-образовног рада, тако да су ставови, вредности и интересовања, који су динамички елементи процеса, бивали ван предмета и подручја вредновања. Денијелсон је у анализи есенцијалних елемената и компоненти вредновања дошао до закључака који су усмерени на недостатке система вредновања. Он наводи да су основни недостаци: застарели, анахрони и ограничени критеријуми; неконзистентност међу евалуаторима (онима

који вреднују); хијерархијска и једносмерна комуникација у оквиру система вредновања; ограниченост експертиза евалуатора и налаза вредновања и негативистички став окружења (Denielson, према: Живковић, 2008).

Хавелка (1990) наводи да се вредновању теоријски приступа веома детаљно и са уважавањем. Међутим, он истиче да се није довољно развило у систематску, стручну и научно артикулисану активност, која би била саставни део функционисања образовног система као целине. Јовановић (2005) сматра да вредновање губи свој смисао, значај и функцију ако у било ком сегменту његове реализације дође до импровизације, недоследног поступања и одступања од прецизно утврђених циљева и процедура вредновања. Гајић (2007) критички прилази тенденцијама у вредновању које су усмерене само на крајње исходе или „излазне податке“, при чему се занемарује процес, односно оно што стоји „између почетка и краја“.

Многи аутори одређују појам вредновања као комплексну делатност и указују на ширину и низ компоненти које га чине. Поткоњак (1972) истиче сложеност процеса вредновања, па због тога постоји оправдање да се говори о систему вредновања. Ипак, систем подразумева и методолошке основе, тако да Хебиб (1992) наглашава да га чине компоненте, као и систем различитих техника, метода и различитих евалуативних поступака. Основу тог система, према њеним речима, чини процес вредновања свих аспеката или елемената васпитно-образног рада са крајњим циљем у мењању, унапређивању праксе који захтева другачију, адекватну методологију која подразумева и квантитативну и квалитативну стратегију истраживања.

Поступци који се реализују у оквиру система вредновања треба да буду део васпитно-образног рада, што претпоставља континуитет. Поступци би требало да се посматрају као свеобухватни, који садрже непосредне и дугорочније темељне циљеве, као и структуру која указује на нивоа. Још један приступ који указује на систем вредновања у оквиру целокупне делатности школе издваја подручја око којих се систем вредновања концентрише. Та подручја се односе на вредновање обима и квалитета стручног рада, вредновање ширине и нивоа организованости педагошких процеса, као и квалитета педагошког организовања васпитно-образних активности и вредновање ефеката васпитно-образног

рада, тј. постигнућа ученика изражених показатељима о реализацији образовне и васпитне компоненте плана и програма (Педагошка енциклопедија, 1989: 192).

Да би се превазишла једностраност као недостатак који су наводили поменути аутори као критику, у процес вредновања морају се укључивати сви учесници васпитно-образовног рада или њихови представници. Због тога Јовановић истиче да „сваки појединац чији се рад прати и вреднује на одговарајући начин треба да буде у улози субјекта вредновања. Тиме се његова одговорност за остваривање што бољих резултата повећава, а смањује се неприродни јаз између оних који учествују у васпитно-образовном раду и оних који треба да процене квалитет остварених резултата рада у школи“ (2005: 575). Савремени системи вредновања претпостављају истовремено спровођење интерног и екстерног вредновања који су повезани и предвиђају тимски рад. Основни критеријум спровођења ових облика вредновања зависи од тога ко иницира спровођење и ко користи резултате вредновања. За савремене системе вредновања везују се следећи процеси: децентрализација, спољашње вредновање и самовредновање на нивоу школа и свих других учесника у васпитно-образовном раду. Децентрализација подразумева већи степен партиципације у доношењу одлука на нижим нивоима школе. Да би се избегле опасности које може да донесе децентрализација различитим захтевима и стандардима према школама, важно је разрађивати систем вредновања квалитета као и систем за праћење образовних стандарда. Спољашње вредновање организује се споља, ван школа, кроз различите облике: инспекцијским надзорима, националним испитима и другим облицима спољашњег увида. Приступи спољашњем вредновању у пракси се јављају као спољашња контрола и као утврђивање одговорности. Уколико се приступа из позиције контроле може се јавити независност и онога ко вреднује и поступака вредновања од онога ко се вреднује и шта се вреднује. Самим тим, последице оваквог приступа су немотивисаност онога ко је вреднован да унапређује и усавршава свој рад што је основна сврха вредновања, као и индиферентност према добијеним резултатима вредновања. Међутим, уколико спољашње вредновање пружа повратне информације о јаким и slabим странама онога што се вреднује, као и могућностима, усмеравањима на потребне активности и подршку, онда је могуће много шта мењати и унапређивати. У

процесу вредновања мора постојати међусобно уважавање између онога ко вреднује и онога чији се рад вреднује, тако да то отвара простор за заједничку анализу резултата и процеса рада, као и заједничко планирање будућег рада и развоја. Такав систем не може утицати неповољно на стање односа међу појединцима у колективу. Зато „систем вредновања не треба да ствара конфликте већ, да подстиче развој и ствара атмосферу поверења“ (Вилотијевић, 1992: 91). Сагледавање система вредновања као сараднички рад учесника омогућава стварање услова за креативнији приступ послу, ствара спремност на критичко преиспитивање рада да би се мењао и унапређивао. Ако се томе тежи, онда то треба да буде заједно са појединцима на чије се резултате жели позитивно утицати.

Основни елемент система вредновања чини самовредновање. Циљ коме се тежи промовисањем културе вредновања у основи представља подстицање и развијање квалитетног самовредновања или интерног вредновања, као најефикаснијег облика вредновања квалитета на свим нивоима и у свим сегментима система (Ђерманов, 2005). Самовредновање се посматра као заједничка активност учесника васпитно-образовног процеса и као вредновање на индивидуалном плану. Конкретније, то је самовредновање рад школе као институције и самовредновање рада свих актера васпитно-образовног система, односно да сваки појединац чији се рад вреднује треба да буде у улози субјекта вредновања. Поступци вредновања и самовредновања требало би да се остварују као интегрални део васпитно-образовног рада. Тако се остварује стална поватна информација о педагошкој адекватности тога рада и свих активности које се реализују. Савремени системи вредновања истовремено укључују самовредновање рада школа (које се назива школска самоевалуација), и спољашње или екстерно вредновања васпитно-образовног рада (најчешће у форми инспекције, завршних и пријемних испита, на националном нивоу или тестирања на међународном нивоу, комплексна научно-истраживачка евалуација коју спроводе експертски тимови и слично). Не може се занемарити потреба за самовредновањем појединаца, које јесте један од елемената система вредновања, а има крајњи циљ мењање и унапређивање васпитно-образовног рада. То чини систем вредновања комплексним и подразумева функционисање целокупног

механизма који се ослања не сложен систем принципа техника, метода и облика вредновања, који омогућава вишедимензионално праћење и процењивање адекватних индикатора квалитета васпитно-образовног процеса, као и праћење и процењивање на различитим нивоима.

Полазећи од критичких ставова о систему вредновања, као и од идеја које га одређују, покушаћемо да укажемо на: оквир система вредновања, елементе који га чине, одлике процеса унутар система, као и могуће правце функционисања. Систем вредновања је део функционисања васпитно-образовног система. Мора да се развија истовремено са васпитно-образовним процесом, чинећи увек једну од његових интегралних компонената. Њиме се континуирано обезбеђује повратна информација о развијању и унапређењу васпитно-образовне делатности. То је уједно и полазни оквир система вредновања, који подразумева ослањање на постављене стандарде квалитета.

Систем вредновања треба да буде оперативан, економичан и лако применљив. Остваривање ових карактеристика може се постићи адекватним и правовременим етапама и корацима у процесу вредновања. Полазећи од планирања и програмирања ових процеса, преко реализације оперативног система праћења, мерења и вредновања омогућава се адекватна повратна информација у току васпитно-образовног процеса, као и повратна информација о резултатима процеса. Тиме се превазилази један од недостатака на који су указивали неки аутори да се вредновање углавном односи на ефекте, али не и на процес који до њих доводи.

Један од захтева савременог система вредновања подразумева паралелност процеса вредновања и самовредновања. Јер, уколико се вредновањем жели нешто мењати и унапређивати, онда је неопходно да се ти процеси одвијају заједно са учесницима самовредновања чији рад се мења и унапређује. Поглед на самовредновање из угла наставника претпоставља континуиран процес спровођења, анализирања, праћења, кориговања и планирања свога рада и личног доприноса целокупном животу и раду школе. Механизам функционисања система вредновања и самовредновања ослања се на методолошки утемељен систем принципа, техника, метода и поступака. Такав приступ омогућава вишедимензионално праћење и вредновање васпитно-образовног процеса на

различитим нивоима система васпитања и образовања, уз неопходност квантитативног и квалитативног приступа. Критеријуми у приступу требало би да буду уједначени на свим нивоима вредновања, а у самом процесу нема једносмерне комуникације, јер се једино сарадњом и заједничким радом долази до сврсисходних резултата вредновања који служе за даљи развој и унапређивање. Развијање и подстицање културе вредновања доводи до реализације циља коме се тежи, а то је квалитет рада школе и наставника.

2.3. Систем вредновања у европским земљама

Вредновање и самовредновање користи се као механизам за унапређење квалитета образовања у већини европских земаља и задатак је одговорних институција у области управљања васпитно-образовним системом. Нарочито је последњих деценија дошло до експанзије различитих облика вредновања у образовању. Школско самовредновање као интернационална стратегија унапређења квалитета у образовању све интензивније се примењује у земљама Европске Уније.

Деведесетих година прошлог века у многим земљама Европе реформски покрети имали су утицаја и на промене у вредновању образовног система. Основни правац био је постепена децентрализација, која се огледала у функцијама служби које су вршиле вредновање на свим нивоима (надзорничке, инспекцијске службе и слично), када постепено губе контролну функцију, а све више преузимају задатке из области супервизије и саветодавних функција. У већем броју земаља оснивају се институције или одељења која имају задатак вредновање ефикасности школског система или квалитета образовања, које кроз резултате вредновања и параметре за њихову интерпретацију упознају све учеснике у процесу образовања, како би се обезбедио глобални релациони оквир за анализу развоја читавог васпитно-образовног система. Такође је постојала тенденција вредновања у смислу односа између финансијских средстава и ефикасности система.

Систем вредновања у већини европских земаља постављен је у односу на нивое и облике и углавном је утемељен у законској регулативи. Облици вредновања који се реализују су екстерно (спољашње), које је усмерено ка праћењу и контроли исхода образовања и интерно (унутрашње) или самовредновање, које има искључиво развојну функцију. Екстерно вредновање надлежно је за праћење колико се договорени стандарди остварују, за информисање јавност о школском систему, као и кроз прикупљање компаративних података пружање помоћи школама да преиспитују своје функционисање упоређујући се са другима. Спољашње вредновање постиже најбоље ефекте ако се уравнотежи са самовредновањем. Због тога се школско самовредновање развијало као ефикасна стратегија за унапређење квалитета школа. Тако се 1995. Године оснива Стална међународна конференција инспектората (*The Standing International Conference of Inspectorates – SICI*), која окупља инспекторе из целе Европе, како би се постигли договори о неким заједничким приступима инспекцији и самовредновању.

Подстицање и развој имплементације самовредновања, као процеса који води унапређењу квалитета школа везује се за конференцију у Прагу, 1998. године, када је формирана радна група од националних експерата из 26 заинтересованих земаља. Циљ је био да се одреде смернице и индикатори који би олакшали вредновање школског система на националном нивоу, а резултати њиховог рада дати су у извештају у Лисабону 2000. године, кроз шеснаест индикатора квалитета школског образовања груписаних у четири подручја.¹⁵

Даљи развој система вредновања и самовредновања у европским земљама био је усмерен на интернационалне активности на развоју модела самовредновања школа, а донете су и Препоруке Европског парламента и Савета Европе о јачању сарадње на унапређењу квалитета у Европи 2001. године, тако да се интензивира примена самовредновања у школама као модел подстицања унутрашњих капацитета у побољшању рада. Због тога земље са развијеним системима за

¹⁵ *Постигнућа* (математика, читање, природне науке, информационе и комуникационе технологије, страни језици, учење учења и грађанско васпитање), *успех у транзицији* (односи се на способност ученика да заврше школу и партиципацију младих у вишим нивоима образовања), *мониторинг школског образовања* (одређује ниво партиципације корисника система у управљању и вредновању) и *ресурси и структуре* (аспекти инфраструктуре, образовни трошкови по ученику, образовање и обучавање наставника, обухват деце предшколским образовањем и број студената по једном компјутеру).

контролу квалитета у образовању поклањају више пажње процесима вредновања и самовредновања у самим школама. Иако је ова тенденција присутна у већини европских земаља, контекстуалне разлике унутар и између система вредновања су велике.

Приказом система вредновања и самовредновања у појединим европским земљама покушаћемо да, компаративним приступом сагледамо циљеве, нивое и механизме реализације, процедуре, реализаторе и учеснике, као и место самовредновања наставника у систему. Развој система вредновања и самовредновања у основи је развоја васпитно-образовног система у већини земаља. Аспекти које ћемо издвојити и посматрати могу се окарактерисати као суштински елементи система, те ће се тиме добити јаснија слика и преглед стања у појединим европским земљама.

Најопштији циљ који подржавају многе земље у развоју система вредновања је унапређивање квалитета образовања. Без квалитетног вредновања сви покушаји свде се на импровизацију која се ослања на утиске или идеје групе или појединаца. У зависности од нивоа и приступа сам циљ вредновања постаје конкретнији, у одређеном контексту је, јасније поставља главне одреднице и функције, чему се тежи кроз тај процес. Нема суштинске разлике у циљевима вредновања у земљама чије смо системе анализирали. Разлике се уочавају у функцијама, што је условљено степеном децентрализације система. У централизованим системима функција вредновања одређује се из перспективе потребе за већом контролом и централизованим управљањем институцијама образовања, док се у децентрализованим системима подржавају функције супервизије и саветовања, а наочито се подржава процес самовредновања школа. Смисао ове функције усмерен је на информисање о стању у школском систему, као и помоћ школским институцијама у виду повратних информација о њиховим предностима, недостацима и могућностима, подршку и додатне ресурсе који доприносе остваривању пожељних циљева.

Тенденције уравнотежавања и усаглашавања процеса вредновања и самовредновања доприносе постизању најбољих ефеката у процесу осигурања квалитета образовања. То је био основни критеријум за избор националних модела у европским земљама које ћемо анализирати. Од деведесетих година ХХ

века овакви модели су на прагу реализације или се примењују у Аустрији, Белгији, Бугарској, Енглеској, Француској, Холандији, Грчкој, Италији, Немачкој, Румунији, Шкотској, као и у суседним земљама, Хрватској, Словенији и Босни и Херцеговини.

У Аустрији је тежња за научним утемељењем процеса вредновања започела још седамдесетих година прошлог века кроз реформисање система образовања, а деведесетих година вредновању се приступа као трајном систему осигурања квалитета образовања. Последњих деценија у Аустрији систематско вредновање заснива се на коришћењу научних метода везаним за иновације и реформе. Оснивају се и посебне институције које у основи имају за циљ подршку и вредновање школа. Постојање ових институција и процедуре у раду законски су утемељене на националном нивоу. Од 2006. године формирана је институција која се бави захтевима у погледу квалитета развоја и вредновања школа и образовања (BIFIE)¹⁶.

Развијање система вредновања у Белгији везује се за период деведесетих година прошлог века. У организовању образовног система полази се од уставног принципа слободе за образовање и организације образовања на аутономан начин. Законодавни и нормативни оквир¹⁷ процеса вредновања регулише и одређује нивое и облике. У истом временском периоду, у Италији, развој система вредновања везује се за подстицање овог процеса у циљу доношења стратешких одлука у образовној политици на националном нивоу, до развијања стратегија самовредновања школа у циљу побољшања квалитета њиховог рада.

У Бугарској се питање вредновања у образовању законски одређује још крајем XIX века, али тенденције које се односе на децентрализацију процеса вредновања започињу деведесетих година прошлог века. Јављају се националне институције¹⁸ које су одговорне за евалуативне активности које се спроводе на

¹⁶ Bundesinstitut für Bildungsforschung Innovation und Entwicklung des Bildungswesens је Савезни завод за подршку истраживањима, иновацијама и развоју образовања са седиштем у Салзбургу. Састоји се из три центра: центар за национална и интернационална мерења у оквиру разних студија и пројеката (PISA, PIRLS...); центар у Бечу бави се праћењем квалитета развоја школа, а фокус је на разради и спровођењу образовних стандарда за различите нивое образовања; Трећи центар у Грацу бави се научним пројектима у истраживању и вредновању образовања.

¹⁷ Чланови законског документа Grundlagendekret баве се питањима облика вредновања (екстерно и интерно вредновање) и школским мониторингом као сегментом процеса вредновања.

¹⁸ Центар за контролу и вредновање квалитета образовања (Centre for control and evaluation of

различитим нивоима. Вредновање образовног система врши се у складу са захтевима јавног *Закона о школству*, као и другом законодавном регулативом и прописима.

Надзор над радом образовних институција у правцу вредновања заступљен је у Енглеској већ почетком XIX века, када је формирана *Канцеларија за стандарде у образовању (The Office for Standards in Education – Ofsted)*. У периоду када се у већини европских земаља покреће иницијатива за промену приступа систему вредновања и самовредновања, у Енглеској се јавно критикује инспекцијски режим поменуте Канцеларије, због нефлексибилног приступа школама, недоследности, непостојања методолошке поузданости и непостојања везе између инспекције и унапређења школе. Јавља се потреба за превазилажењем приступа „одозго ка доле“ у процесу вредновања. Због тога се подстичу идеје паралелних процеса екстерног и интерног вредновања на државном нивоу, што је касније одређено *Законом о образовању* из 2005. Године, а тело које се бави квалитетом рада школа је *Главни инспектор за школе Њеног Краљевског величанства (Her Majesty’s Chief Inspector of Schools in England – HMCI)* и реформисана Канцеларија *Ofsted*-а.

Систем вредновања образовања у Француској подржан је радом институција на националном и локалном нивоу. С једне стране, подршка је у раду *DEPP (Assessment, Prospects and Performance Directorate)*, а са друге стране, националног *Министарства образовања* кроз рад општих инспекцијских органа на националном нивоу (*IGEN* и *IGAENR*). Ови инспекторати имају различите дужности када је у питању вредновање, али уопште вреднују рад наставника, предмете, имплементацију циљева постављених статутом и националним курикулумом, квалитет управљања школом, административну и финансијску област, испите и слично.

И у Грчкој је процес вредновања везан за васпитно-образовни рад и континуирану процену остваривања циљева образовања и његовог квалитета. Нивои реализације везују се за институције на националном и локалном нивоу као

the quality of education-CSEQE) који је одговоран за тестирање ученика у школама, где се прате стандарди у односу на наставне предмете. На регионалном нивоу вредновање образовног система врше стручњаци Регионалне инспекције за образовање (Regional Inspectorates of Education).

што је *Педагошки институт* у оквиру кога је и сектор за вредновање.¹⁹ Вредновање рада школа поверено је стручним телима унутар саме школе.

У Холандији право на надзор и вредновање квалитета образовања произилази из Устава, а конкретније се регулише законском регулативом у области образовања. Основна идеја усмерена је на промовисање квалитета образовања, а законска обавеза реализације поверена је *Инспекторатима*, као телу које ће спроводити и подстицати вредновање на свим нивоима укључујући и самовредновање школа.

Контрола и осигурање квалитета су приоритет у образовном систему Немачке, тако да је и систем вредновања у тој функцији, а опште стратегије су део појединачних стратегија у оквиру посебних федералних области. Вредновање се реализује као екстерно, укључујући школске надзорне органе и службе и као интерно у школама, полазећи од обавезујућих усвојених образовних стандарда.

Систем вредновања образовања у Румунији на најопштијем нивоу регулисан је *Законом о образовању*, деведесетих година прошлог века. *Министарство за образовање* има одговорност да вреднује образовни систем и образовни процес у складу са националним стандардима и преко специјализованих институција. Екстерно вредновање спроводе различите институције и органи²⁰, а интерно вредновање реализује се у оквиру образовних установа. Основни циљ вредновања, које се спроводи на различитим нивоима је да се унапреди квалитет система образовања. У том смислу, поред дијагностичке димензије, вредновање има и димензију подршке у смислу процене стања и проблема, као и планирање и спровођење мера побољшања и унапређења.

Упоређујући системе вредновања у појединим земљама Европе може се видети да су вредновање и самовредновање механизми за осигурање квалитета у образовању, како на нивоу система образовања, тако и на нивоу квалитета рада образовних институција. На томе се заснива и циљ спровођења ових процеса, а уједно се уочава и степен децентрализације у односу на нивое спровођења. Сви

¹⁹ Paidagogiko Institutouto као децентрализовани јавни орган под надзором Министарства просвете, као и сектор који се посебно бави питањима вредновања – Evaluation Section.

²⁰ Екстерно вредновање спроводе окружни школски инспекторати, Румунска агенција за осигурање квалитета (*Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-university Education -ARACIP*), Румунска агенција за осигурање квалитета у високом образовању (*The Romanian Agency for Quality Assurance in University Education - ARACIS*) и Министарство за образовање, истраживање и иновације (*The Ministry of Education, Research and Inovation*).

поменути модели система вредновања имају заступљено и екстерно и интерно вредновање, који су углавном нормативно регулисани. Начини спровођења се разликују и могло се уочити да постоји неколико модела: када се паралелно и независно спроводи екстерно вредновање преко својих тела и организација и самовредновање школа, а резултати се могу разменити и упоредити. Други начин подразумева независне процесе, али резултати једних могу бити почетни корак, односно основа за сопствено вредновање, трећи модел подразумева заједнички приступ, што значи да две стране (школа и ектерна тела за вредновање) заједнички спроводе вредновање. Ови модели представљају начине на које различите земље покушавају да уграде вредновање школа у свој систем.

Самовредновање школа сагледава се као ствар приоритета у многим европским земљама и зато се ради на развоју и подстицању ових процеса и уграђивању у систем вредновања. Самовредновање се користи као интегрални механизам за унапређење квалитета образовања у скоро свим европским земљама. Деведесетих година прошлог века започео је процес обликовања и спровођења самовредновања рада школа, који је био подржан документима усвојеним на европском нивоу²¹. До данас су многе земље установиле механизме и процедуре самовредновања рада школа, а у даљем раду биће покушаја да се прикажу и анализирају неки модели.

У Аустрији не постоји формална обавеза да школе спроводе самовредновање. Нови трендови у развоју школа усмерени су не само на вредновање постигнућа ученика, већ и на способност и спремност запослених у школи да планирају и вреднују наставу и целокупан васпитно-образовни процес, организацију школе и школски живот у целини. Федерално Министарство образовања и културе подстицало је развој пројекта Квалитет у школама (Quality in School – QIS) који има за циљ подршку самовредновања школа. Заједничка и систематска студија о питањима везаним за квалитет школа и свих учесника

²¹ Европска комисија је од краја деведесетих година прошлог века подржала неколико пројеката самовредновања. Након тога, као резултат усвојена је Декларација са конференције у Бечу, којом се школе, сви учесници у систему образовања, националне владе и Европска комисија позивају на промовисање самовредновања школа као ефикасне стратегије за унапређење квалитета школа. Основана је и *Стална међународна конференција инспектората* (The Standing International Conference of Inspectorates – SICI), 1995. године, која окупља инспекторе из целе Европе који покушавају да дођу до заједничких приступа инспекцији, екстерном вредновању и самовредновању школа.

васпитно-образовног процеса постала је саставни део школске културе квалитета. Као подршка у процесу самовредновања рада школа постоји понуда разних материјала (водич за самовредновање, технике и инструменти самовредновања), мрежа квалитета која омогућава школама електронски приступ информацијама, упућивање захтева за професионалну подршку од стране оних који се баве овом проблематиком.

Процес израде и утемељења стандарда за самовредновање је континуиран и постоји утемељен одређен број области квалитета и индикатора који га одређују. Кључна подручја односе се на наставу и учење, школску и разредну климу, сарадњу са средином, руковођење школом и професионални развој запослених. Самовредновање рада школа неодвојиво је повезано са њиховим развојем и представља основни корак у процени стања у школи и планирању мера за унапређење. У овај процес укључени су сви учесници васпитно-образовног процеса у школи (запослени, ученици, родитељи и други).

Иако аустријски образовни систем не захтева од школа да обавезно спроводе самовредновање, све више школа добровољно се укључује у пројекат QIS-а, да би размотриле своју васпитно-образовну праксу, као инструмент обезбеђења квалитета и као могући оквир у конкуренцији са другим школама. Подршку у овом процесу школе добијају и од инспектората, нарочито последњих година када њихова улога постаје више саветодавна, а екстерно и интерно вредновање школе заснива се на паралелном приступу.

У Енглеској широко је заступљена пракса самовредновања рада школа и све је већа подршка и промоција од стране Владе и њених тела у области образовања. Канцеларија за стандарде у образовању (*Ofsted*), као и Овлашћено тело за квалификације и курикулум (*Qualifications and Curriculum Authority*) нарочито наглашавају важност развоја школа и самовредновања као основе школског напретка. Школе су у обавези да прате свој рад континуирано и активно у периодима између годишњих инспекцијских посета. Праћење сопствених постигнућа и остваривања циљева нужно подразумева самовредновање и обавезно је за све школе. Такође, школе морају имати разрађене развојне стратегије, које укључују анализу постигнућа ученика, анализе остварености циљева, планирање активности и сопствено вредновање. Учесници у овом

процесу су наставници, ученици, родитељи, а основна одговорност за школско самовредновање је на управи школе и сваком запосленом у школи. Кључна подручја квалитета која прати инспекцијски надзор, а која су полазишта за самовредновање су: квалитет образовања у школама, образовни стандарди које остварују ученици, руковођење школом, коришћење финансијских ресурса, као и духовни, морални, социјални и културни развој ученика.

Основни правац у осигурању квалитета француских школа усмерен је на подстицање развоја културе вредновања. Екстерно вредновање спроводи се сваке три године, а школе спровode самовредновање сваке године. Основни индикатори за мерење постигнућа дефинисани су на националном нивоу, а школе се опредељују за оне који су значајни за њих или у односу на њих дефинишу сопствене. Тежи се усаглашавању спољашњег вредновања и самовредновања уз коришћење заједничких индикатора квалитета. С обзиром на то да су области унапређења у школама процена саме школе, односно најпре наставника и осталих учесника у раду, то условљава потребу да наставници културу самовредновања примењују и на свој рад.

Законска основа у Холандији обавезује школе да развијају стратегије одржавања и унапређења квалитета, али нису у обавези да спровode самовредновање. Међутим, већина школа га спроводи, сматрајући да је то начин обезбеђивања квалитета њиховог рада. Закон о супрвизији из 2002. године обавезује инспекторате који су задужени за екстерно вредновање да користе резултате самовредновања школа, као почетни корак за њихов надзор. Школе дефинишу развој сопствених система за унапређење квалитета и уобличавају их у сарадњи са инспекторатима. Школе у Холандији имају доступне различите алтернативне инструменте за вредновање и самовредновање, а инспектори стално и конструктивно сарађују са школама, па су законски одговорни за унапређење квалитета рада школе.

На нивоу школе вредновање целокупне активности у Бугарској се одвија у два облика: вредновање обавезних активности на основу захтева законских докумената које реализује директор школе, а циљ је обезбеђивање несметаног рада целокупне делатности школе и благовремено реаговање на одступања; самовредновање, које се спроводи иако није формално утемељено, а има за циљ

процену сопственог рада, јачање потенцијала школе и превазилажење слабости. Најчешће се у овај процес укључују и они који немају формални ауторитет за вредновање, а то су ученици, родитељи и представници локалних власти.

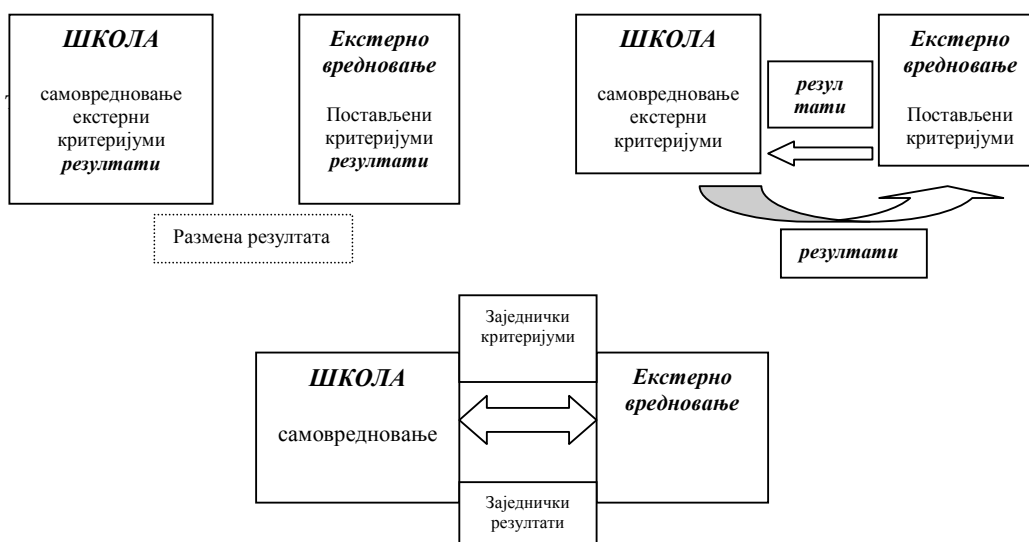
Главни циљеви школског самовредновања у Румунији односе се на пружање неопходних информација за праћење и процену целокупне активности школе и за екстерно вредновање. У свакој школи постоји комисија за вредновање и осигурање квалитета, а препоручени су национални критеријуми за вредновање рада школе, које примењују инспекторати у оквиру екстерног вредновања. Ти критеријуми односе се на област развоја школа, образовних програма, наставних и ваннаставних активности, наставе и учења, развој људских ресурса и европску димензију у образовању. Међутим, школе могу да се одреде и за друге области и критеријуме у оквиру самовредновања, у зависности од специфичних потреба. Резултати самовредновања користе се на нивоу школе за анализу квалитета рада, доношење одлука у вези циљева образовне политике школе и њен институционални развој. Самовредновање делимично има за циљ и подршку екстерног вредновања од стране тела на локалном и националном нивоу.

Школе у Шкотској имају законску обавезу да планирају сопствени развој и на годишњем нивоу припремају извештај о властитом напредовању. Подршку у изради извештаја школе добијају од Националног инспектората Њеног краљевског величанства (*HMIE*), који подржава школе и у спровођењу самовредновања. Као подршка постоји јединствен приручник²² о томе како спроводити самовредновање у школама, који пружа оквир за самовредновање. Разрађен је систем од тридесетак индикатора квалитета, који су сврстани у следеће области: курикулум, постигнућа ученика, учење и настава, подршка ученицима, школска клима, ресурси и руковођење са осигурањем квалитета. Овај систем индикатора квалитета служи школама за самоанализу и самовредновање, а користи га и школска инспекција.

У већини европских земаља самовредновање није законски обавезно, али га школе редовно спроводе. Модели спровођења зависе од тога како је усаглашено екстерно и интерно (самовредновање) вредновање. Присутна је

²² Приручник је под називом „Колико је добра наша школа“ (*How Good is Our School*), а користи се и у школама у Енглеској. У приручнику се описује како инспектори врше вредновање квалитета у школама.

тенденција паралелних процеса, где се могу, а и не морају разменити резултати вредновања и самовредновања. Критеријуми на којима се заснивају ова два процеса могу бити исти, имати иста или различита полазишта. Друга тенденција усмерена је на везу између екстерног вредновања и самовредновања, где они који врше екстерно вредновање користе резултате самовредновања као основу за своју ревизију или је пак тај процес обрнут, а критеријуми су углавном исти. Трећа тенденција којој многи системи вредновања теже, а веома је ретко заступљена, усмерена је на преговоре и дискусију двеју страна (школе која самовреднује свој рад и представника екстерних тела за вредновање), при чему се уважавају и узимају у обзир разноврсна полазишта и интереси у праћењу и вредновању рада обе стране. Шематски приказ наведених тенденција је на Слици 2.



Слика 2. Тенденције у спровођењу процеса вредновања и самовредновања школа

Карактеристике поменутих тенденција одређују место самовредновања рада школа у систему вредновања и осигурања квалитета (Mac Beath, 1999). Сви поменути модели самовредновања укључују у процес, на првом месту наставнике, али и ученике, родитеље, као и представнике друштвене средине у којој се школа налази. Неоспорно је да праћење, процењивање рада школе истовремено подразумева и то да истраживачи и практичари стално пролазе кроз процес самовредновања свога рада и то користе као основу за тимски приступ

заједничком вредновању рада школе. Поседујући увид у рад школе, знања, вештине и способности за самоувиђање, самопроцену и спремност на корекцију, наставник постаје истраживач који подстиче унапређење и развој, првобитно сопственог рада, а онда и рада школе у целини. У многим земљама школе, а тиме и наставници имају могућност да добијају разноврсне инструменте за праћење и процену сопственог рада и рада школе. У Холандији школама и наставницима доступно је око 70 алтернативних инструмената за самовредновање, док је у Аустрији, у циљу подршке школама и наставницима формирана мрежа квалитета доступна преко интернета, а садржи потребне информације и инструменте који се могу прилагођавати потребама и циљевима самовредновања школа и наставника. У Шкотској израђен је приручник који служи школама и наставницима за самоанализу и самовредновање.

Иницијатива у погледу осигурања квалитета као интегралног дела васпитно-образовног система започела је пре више деценија и у суседним земљама, Словенији и Хрватској. Идеја о систему управљања квалитетом чији је основ васпитно-образовна институција, као и свих који су укључени у њен рад почела је са реализацијом крајем деведесетих година прошлог века у Словенији. Основни циљ од кога се пошло је очување квалитета у систему васпитања и образовања и побољшање у областима у којима је то потребно. Радило се на нормативној подршци овим процесима и обликовању подручја²³ за установљивање квалитета. Школе су се добровољно укључивале у процес самовредновања, а подршку су добијале од јавних завода и универзитетских стручњака. Повезаност екстерног вредновања и самовредновања које се реализује у школама заснива се на међусобној размени резултата и подршци. Постављена су правила реализације, урађен инструментариј, а укључени су сви актери васпитно-образовног процеса у школи. Одлуку о спровођењу самовредновања доносе саме школе, бирају област, спроводе самовредновање и израђују извештаје који усмеравају њихов развој и планирају како унапређивати рад у конкретној области.

У Хрватској последњих десетак година нарочита пажња поклања се системском уређењу процеса вредновања и самовредновања школа. Формирана је национална установа за спровођење екстерног вредновања школа (*Национални*

²³ Подручја квалитета су: постизање циљева курикулума, настава, ученик, наставник, школа и родитељи и руковођење школом.

центар за вањско вредновање образовања), развијена је методологија спровођења националних испита, као и методологија самовредновања школа на темељу резултата националних испита. У правцу развоја система за осигурање квалитета развијени су неки подсистеми, који нормативно усмеравају промене, и то прво у средњим школама. Дефинисане су обавезе средњих школа да користе резултате националних испита и остале индикаторе квалитета образовања и васпитања за самовредновање и унапређење властитог квалитета. Од 2008. Године екстерно вредновање и самовредновање школа укључени су у *Закон о одгоју и образовању у основној и средњој школи*, чиме је вредновање образовања постало интегрални део система образовања у Хрватској.

Пракса самовредновања у Хрватској као окосницу узима следећа начела:

- приступ усмерен ученику, тј. све што се реализује у школи мора бити у циљу задовољења развојних потреба ученика;
- јачање аутономије и одговорности школа у развојној политици;
- укључивање у процес самовредновања свих учесника васпитно-образовног процеса који га сагледавају из различитих перспектива;
- коришћење ваљаних емпиријских података за праћење ефеката рада; континуирана професионална подршка школама у виду спољашње супервизије.

Кључне одреднице самовредновања усмерене су на развој унутрашњих потенцијала школе отворених за промене, методолошки оквир, односно средства за реализацију, мерила и индикаторе квалитета школе, као и квантитативне и квалитативне поступке за праћење и самопроцену квалитета и екстерну подршку, као колегијалну и саветодавну у процесу самовредновања.

У Црној Гори у оквиру стратегије обезбеђења квалитета у образовању акценат је стављен на самовредновање рада школа, првенствено средњих стручних. У том циљу израђен је *Приручник за самоевалуацију – модел обезбеђења квалитета у стручном образовању и обуци*. Приручник је настао уз подршку стручњака из Словеније. Састоји се из теоријско-инструктивног дела и инструмената који се могу применити у процесу самовредновања. Јасно су прецизирани принципи и методологија самовредновања, а у другом делу

приручника налазе се различити примери инструмената, највише упитника за учеснике у самовредновању.

Различита искуства у процесу имплементације процеса самовредновања у суседним земљама указују на различите околности образовног система, разноврсно нормативно утемељење, ослањање на неколико европских модела самовредновања, као и ниво развијене културе квалитета и културе вредновања рада. Јасно је да разлике постоје и да су могућности развоја квалитета бројне и разноврсне, али јасно је и то да су циљеви усмерени на развојне могућности и унапређење квалитета школа. Тенденције су усмерене на јачање оних слабости школског самовредновања које се највише уочавају у оквиру контекста, методолошке разлоге, нормативне и концептуалне слабости (Ђерманов, 2005; Мас Веат, 1997; Хавелка, 2001). Овде се морају додати и оне евентуалне слабости које се односе на носиоце самовредновања у школама, на њихов лични однос према култури вредновања, мотивацију, знања и компетенције неопходне за реализацију, однос према сопственом раду и напредовању, као и унапређењу и развоју школе уопште. Отварање питања положаја наставника у процесу самовредновања школе и месту самовредновања сопственог рада као почетног корака јесте нешто што завређује посебан приступ, као неопходност постојања. Одговорност за сопствени рад је и заједничка одговорност за квалитет и развој школе.

2.4. Систем вредновања и самовредновања у Републици Србији

Постојећи систем за праћење и вредновање квалитета образовања у нашој земљи још увек је у фази систематског развоја и постављања механизма на различитим нивоима. Целовит систем за праћење и вредновање квалитета треба да „свим актерима унутар система и заинтересованим интересним групама ван система, благовремено пружа валидне и релевантне информације о ефикасности и ефектима образовања, о квалитету образовних активности и њихових исхода и о квалитету услова у којима се образовни процес одвија“ (Хавелка и сар., 2002: 151). Нека од питања које нам се постављају јесу где смо сада, да ли добијамо валидне информације о квалитету образовања и на основу чега добијамо те

информације? Прецизније питање усмерено је на то, на чему се заснива систем вредновања квалитета образовања у нашој земљи.

Основни принципи који одређују карактер и позицију система за праћење и вредновање квалитета образовања морају бити одређени аутономношћу у конкретним доменима, ефикасношћу и реаговањем на сталне потребе система образовања, отвореношћу у односу на искуства других земаља уз анализирање и прилагођавање својим потребама. У нашем систему образовања постојале су различите активности вредновања. У једном периоду најдоминантнији облик био је наставничко оцењивања ученика. Постојање надзорничких служби било је усмерено на праћење рада школа и вредновање њихових резултата. Вредновање унутар школа се реализовало, али тешко је прерастало у довољно организован и стабилан систем верификације комплетне делатности школе. Као разлог најчешће се наводи да се школе, истраживачи и институције нису довољно трудили да разраде систем вредновања, да направе објективни и ваљани инструментариј, адекватну и рационалну документацију за праћење васпитно-образовног процеса и његових ефеката. Међутим, неки аутори истичу да се систем вредновања разрађује и дограђује у процесу стваралачке примене у свим подручјима рада школе (Качапор, 2005; Јовановић, 2005; Маринковић, 2010).

Успостављање система обезбеђења квалитета у нашој земљи интензивније је започето почетком овог века, у неколико праваца – у области законодавне регулативе, развојем стратешких корака у дефинисању области вредновања, њихових критеријума и индикатора, и успостављање различитих нивоа вредновања и начина спровођења.

Законодавном регулативом²⁴ утврђена су нека питања која се односе на обезбеђивање квалитета у образовању. Јасно је да су надлежности у обезбеђивању квалитета различите у зависности од нивоа и начина бављења квалитетом у образовању. Ради праћења и унапређивања квалитета основана су два завода,^{25а}

²⁴ Закон о основама система образовања и васпитања, Сл. Гласник РС, 72/2009 и 52/2011.

²⁵ Завод за унапређивање образовања и васпитања, који има следеће организационе јединице: Центар за развој програма и уџбеника, Центар за стручно образовање и образовање одраслих и Центар за професионални развој запослених у образовању. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања састоји се из три центра: Центар за стандарде, Центар за испите и Центар за вредновање и истраживање.

законом је регулисано да Национални просветни савет утврђује стандарде квалитета образовања и стандарде знања ученика.

Области реализације различитих активности везаних за вредновање условљени су нивоом где се одвијају и то, ниво образовног система, ниво образовне установе, ниво стручне јавности ван система образовања и слично. Тако да облике и носиоце вредновања у нашој земљи можемо видети у *екстерним испитима, надзорничкој служби, школском самовредновању и евалуативним истраживањима*. Примарна функција школског и екстерног испитивања је да се „утврде и евалуирају образовна постигнућа ученика као појединца“ (Хавелка и сар., 2002: 171). Када говоримо о екстерном испитивању ученика у Републици Србији, може се поменути да постоје пријемни испити који се могу донекле окарактерисати као екстерни испити, а сврха је селекција при преласку на виши ниво образовања. Такође се спроводи национално тестирање ученика на крају првог циклуса основног образовања, с циљем да се утврди колико су ученици овладали кључним знањима и вештинама неопходним за наставак школовања, као и који су то фактори који утичу на ниво остварених постигнућа. Овде се мора нагласити чињеница да су национална тестирања започета пре дефинисања и утврђивања образовних стандарда знања ученика. Од 2003. године ученици у Републици Србији укључени су и у међународна тестирања (PISA и TIMSS)²⁶. Када посматрамо екстерне испите из угла осигурања квалитета, могу се поменути неке веома важне функције као што су: контрола остваривања курикулума у школи, мотивациона функција за школе, наставнике и ученике, праћење уважавања и реализације образовних стандарда, извештавање о школској успешности. Од начина сагледавања резултата екстерних испита зависи и оствареност појединих поменутих функција.

Надзорничке службе имају улогу оних који вреднују, самим тим што је основна функција управни и стручно-педагошки надзор. Законом се предвиђа

²⁶ PISA (Programme for International Student Assessment) је међународно истраживање у области образовања и има за циљ да систематски прати квалитет и објективност образовања у земљама учесницама. Започето је 1997. године у организацији ОЕCD-а, а реализује се на сваке три године. У нашој земљи први је пут спроведено 2003. године, а истраживањем су били обухваћени ученици првог разреда средње школе. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) је такође међународно истраживање образовних постигнућа ученика основне школе у области математике и природних наука. Истраживање се реализује сваке четири године у четвртом и осмом разреду. Ово истраживање започето је 1995. године, а Србија је први пут учествовала 2003. године.

двострука улога надзорника: праћење и оцењивање квалитета наставног процеса, рада наставника и стручне службе, као и контрола реализације наставних програма и саветодавна улога, која се огледа у подршци и помоћи наставницима у побољшању наставног процеса. Тенденција развоја надзорничких служби усмерена је на њихову саветодавну функцију у процесу осигурања квалитета образовања.

Школским самовредновањем остварује се континуирано усавршавање квалитета рада школе. Вредновањем у школи обухваћени су како процеси који се реализују, тј. формативно вредновање, тако и резултати који се остварују, односно сумативно вредновање. Законским утемељењем осигурања квалитета, самовредновање рада школа добија водећу улогу и постаје циљ процеса развијања и подржавања културе вредновања. Од 2005. године у употреби је *Приручник за вредновање и самовредновање рада школа*²⁷, који има сврху да постане водећа референца и водич школама у процесу самовредновања. У Приручнику су систематизоване области које се односе на подручја рада школе, а конкретизоване су према индикаторима који су прихваћени на националном нивоу и који су исти и за екстерно вредновање и за самовредновање школа. Усвојене области квалитета су: школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси. Ако упоредимо ове области са неким европским моделима, може се уочити да су области квалитета у нашој земљи и Шкотској готово идентичне. С обзиром на то да је овај Приручник настао у сарадњи са представницима Инспектората Њеног краљевског величанства за Шкотску (*Her Majesty's Inspectorate of Education*), види се да се методолошки и садржајно прилично ослања на шкотски модел. Овде ћемо још једном указати на принципе који усмеравају карактер и позицију система за праћење и вредновање квалитета, а односе се на аутономност у специфичним доменима, реаговање на сталне потребе образовања, отвореност за искуства из других земаља, али и њихово анализирање и прилагођавање сопственим потребама. Отвара се питање колико се са аутономношћу и из контекста реалних потреба приступило изради

²⁷ *Приручник* је настао у оквиру пројекта осигурања квалитета који је реализовало Министарство просвете и спорта РС уз сарадњу са British Council-ом и представником Инспектората Њеног краљевског величанства (HMIE) из Шкотске.

Приручника за самовредновање, одређивање области квалитета и њихових индикатора.

Методологија спровођења самовредновања школа описана је у Приручнику, где су представљене фазе и активности, процедуре, технике и инструменти, процедуре анализе резултата и израда акционих планова. Резултати самовредновања су почетни корак у планирању развоја школа чији је циљ унапређење.

Носиоци поменутих активности су учесници васпитно-образовног процеса. То подразумева развијање културе вредновања и самовредновања, компетенције учесника за спровођење и усаглашавање екстерног вредновања и самовредновања. С обзиром на то да предмет вредновања може бити и активност појединих учесника у васпитно-образовном процесу, што подразумева активности наставника, ученика, педагога, психолога, директора школе, стручних тела у школи, то подразумева да сваки учесник у процесу вредновања може и треба да самовреднује сопствене активности. Тиме се развија поменута култура вредновања и чини почетни корак у вредновању и унапређењу првенствено сопствених активности и рада, а потом и рада школе у целини. Колико је овакав приступ присутан у пракси школа у Србији? Обезбеђивање квалитета рада школа је законска обавеза, која као основни механизам има систем вредновања и самовредновања који претпоставља аутономију у спровођењу. Може се констатовати да нормативни оквири постоје, екстерно вредновање заснива се на екстерним испитима и екстерном вредновању надзорничких служби. Подршка школама у процесу самовредновања се заснива на постојању Приручника, подразумева се аутономија у области која се вреднује и унапређује, али за развој културе квалитета и потребе за развојем „изнутра“ неопходно је да учесници првобитно самовреднују свој рад. Јасан је значај самовредновања рада наставника, међутим, питање практичног остваривања принципа и поступака самовредновања такође је значајно питање које треба разматрати, истраживати и пружати подршку наставницима у реализацији. Ако се пође од приступа које наводе Стејк и Скрајвен да је самовредновање комплексан процес и да захтева доста од онога ко га реализује, односно неопходна знања, компетенције и

карактеристике, онда је потребна подршка наставницима и професионално усавршавање у тој области (Stake and Scriven, према: Живковић, 2008).

3. САМОВРЕДНОВАЊЕ РАДА НАСТАВНИКА

Питање вредновања рада наставника најчешће се сагледава као сегмент система вредновања васпитно-образовног процеса. Због тога је тешко издвојити рад наставника као изоловану категорију коју треба вредновати. Најчешће се рад наставника посматра у одређеном контексту (школа, разред, односи које успоставља са ученицима, колегама, родитељима и другима.), кроз одређене улоге наставника.

Вредновање рада наставника није новина, а често аутори истичу да откада постоји школа наставници су вредновани, мада не увек систематично (Nevo, 2001). Вредновање рада наставника има историјски значај код нас и везује се за период прве половине XIX века. Континуираност и темпо примене зависио је од услова који су се мењали, а промене су постајале импулс за нове кораке у процесу вредновања наставника. Први писани извор у коме се помиње оцењивање наставника у Србији датира из 1838. године. Дају се писмена упутства надзорницима како да оцењују наставнике „према способностима, марљивости, владању...” (Вилотијевић, 1992: 49). Оцењивање наставника било је регулисано Законом о народним школама, а 1894. године уведене су оцене: одличан, довољан и довољан. Након Другог светског рата успостављен је систем вредновања који није имао много разлика у односу на пређашњи систем. Наставнике су такође писмено оцењивали надзорници оценом: одличан, врло добар, добар и довољан. Када је донет Закон о јавним службеницима, уведене су оцене: нарочито се истиче, истиче се и задовољава и овакав начин оцењивања био је успостављен до шездесетих година прошлог века. Након тога разрађује се систем спољашњег вредновања рада школе. Тада је било предвиђено да се делатност школа финансира на основу програма и резултата рада. Наставнике су вредновали саветници на основу анализе документације и сачињеног инструментаријума за вредновање. Може се уочити да се вредновању рада наставника ипак посвећивала пажња и било је значајно проценити њихов рад. Такође су била присутна описна одређења рада наставника, а имала су углавном функцију дескрипције, која није била у функцији унапређења васпитно-образовног рада наставника.

У току XX века развијали су се различити приступи вредновању и самовредновању који су били условљени различитим факторима. Средином XX века акценат је стављен на поступке у вредновању, где је примат имало вредновање наставе и наставника од стране ученика²⁸. Током седамдесетих година прошлог века вредновање и рангирање наставника реализовало се од стране претпостављених и школске администрације. Крајем деветнаестог и почетком двадесетог века почињу да „доминирају приступи који систематски прате, мере и вреднују (што заједно представља евалуацију) остваривање наставникових професионалних улога“ (Маринковић и др., 2008: 162). Нарочито се подстиче активно укључивање самих наставника у процес вредновања и самовредновања.

Вредновање рада наставника повремено је било предмет проучавања и често су постојале дилеме и потешкоће у покушају одређења критеријума за вредновање. Одређивање овог појма разликовало се у односу на то шта се под њим подразумева и шта је основна сврха. Тако Хебиб (1997) истиче да је вредновање рада наставника преиспитивање његовог рада због тенденције побољшања и подизања на виши и квалитетнији ниво. Питања која прате ову проблематику односе се на критеријуме вредновања и на методолошки оквир анализе рада наставника. Анализом суштинских елемената вредновања наставника Денијелсон је истакла неколико важних закључака. Наиме, циљеви вредновања рада наставника односе се на осигурање квалитета и на професионално оспособљавање и усавршавање. Оно од чега се мора поћи јесте одређење елемената предмета вредновања, који се односе на питања критеријума вредновања, тежину вредновања, комбинацију добијених скорова и постављање стандарда, као и елемената и методе вредновања, односно одговори на питања шта и како? (Denielson, према: Живковић, 2008). Слична одређења наводи и Бојд (Boyd, 1989), истичући да вредновање рада наставника има две сврхе: прва се односи на мерење компетенција наставника, а друга на подстицање професионалног раста и развоја.

У васпитно-образовном процесу који реализује наставник најчешће се настоје вредновати процеси, садржаји и постигнућа. Због тога се може говорити о

²⁸ Овај приступ заснивао се на процени наставникових опажених особина или као одређивање које су то пожељне особине и колико су реално присутне (Маринковић и др., 2008).

праћењу и вредновању активности и процеса у наставниковом раду и утврђивање ефеката тих процеса. Такође, овакав приступ подразумева континуирану корекцију у току рада и тежњу за побољшавањем у васпитно-образовном раду. Вредновање рада наставника обухвата систем дијагностичких и прогностичких поступака и техника којима се одређује наставников учинак, успешност и начин постизања успешности (Бјекић, 2007). Међутим, критеријуми наставникове успешности и ефикасности често су били питања на која се тешко налазио одговор. Нека истраживања показала су да је тешко направити разлику у оцени наставниковог рада и оцени наставног процеса, јер то су вишедимензионалне категорије које су међусобно повезане у реализацији (Marsh, 1991, према: Бјекић, 2000). Одлике и својства успешног наставника су разноврсне тако да из тога произилази разноврсност и сложеност показатеља његове успешности. Такође резултати које наставник постиже у свом раду условљени су великим бројем разноврсних елеманата. Одређивање критеријума вредновања процеса и резултата рада зависи од различитих околности и контекста у коме наставник реализује васпитно-образовни процес.

Неки приступи одређења наставникове успешности конкретно образлажу начине утврђивања. Хавелка (1998) наводи следећа два приступа успешности наставника: одређивањем особина наставника повезаних са успешношћу и одређивањем улога, односно успешност у остваривању улога. Неки аутори истичу да понашање наставника не може да се истражује без проучавања и познавања његових улога. Најопштије одређење појма улоге односи се на систем активности чије се вршење очекује од особе која заузима одређени положај. Општи ниво поделе наставничких улога је кроз васпитну и образовну. Ове улоге се схватају као онај вид понашања наставника кога одређују циљеви и задаци наставе (васпитни и образовни). Хавелка наводи да улогу наставника чини већи број специфичних улога, и то *улога наставника у настави*, у односу на наставни програм – наставник као планер и организатор; у односу на облике и методе рада – пројектант наставног амбијента, методичар, иноватор и мотиватор; у односу на ученике као појединце – ослонац, ментор, агенс развоја личности ученика и оцењивач; у односу на одељење као групу – руководиоца, тренер, модел, арбитар и симбол одељења; у сарадњи са родитељима – сарадник породице и *улога*

наставника у школи – улога члана наставничког колектива, стручњака за наставу, истраживача, друштвеног активисте, сарадника и припадника наставничког staleжа. Савремени услови углавном пружају могућност да се на разноврсне начине приступа организацији и реализацији васпитно-образовног рада, тако да мноштво улога које наставник остварује морају деловати комплементарно, а његов успех одређује оно што наставник ради и шта се од њега очекује да ради. Теоријска истраживања наставника и његовог рада углавном су нормативног карактера и анализирају улоге наставника онакве какве би требало да буду. То значи да уколико се наставник понаша у складу са постављеним нормама, биће успешан. Међутим, „свест наставника о ономе што је пожељно, чак и када одговара нормама, не утиче увек на његову праксу и имплицитне педагогије“ (Аврамовић и Вујачић, 2010: 22).

Кад се вреднује рад наставника, Хебиб (1995) истиче да треба поћи од сазнања из педагошких и психолошких, али и социолошких и антрополошких наука о улози наставника у процесу васпитања и образовања, при том се усмерити на прописане обавезе наставника, али и очекивања ученика, родитеља и других о томе шта он треба да ради, имајући у виду и утицај услова у којима наставник ради на његову успешност. Уколико вредновање наставника постане формалност, она је од мале користи за било кога, нарочито ако се сведе на етикетирање, уместо да даје конструктивне савете и позитиван допринос наставнику. Корисно вредновање рада наставника претпоставља да свако има слабе и јаке стране и сваком пружа подршку и помаже у јачању својих квалитета и превазилажењу слабости (Bidl and Elina, 1972, према: Живковић, 2008).

Различити приступи вредновању рада наставника могу се поделити у неколико група, према разноврсним критеријумима. Наиме, ако се као критеријум посматра посредност, односно непосредност у вредновању рада наставника, може се издвојити директно и индиректно вредновање²⁹. Директно вредновање односи се на активан приступ посматрању, мерењу и оцењивању квалитета педагошког деловања наставника у контексту школе и шире. Ово вредновање врши се у току васпитно-образовног процеса, а резултат вредновања је тренутно стање у том

²⁹ Као синониме за ове термине Јоргић (2008) наводи активно и пасивно вредновање, као и интенционално и спонтано.

моменту. Индиректно вредновање више је заступљено, а односи се на вредновање квалитета рада преко посредних резултата (резултати постигнућа ученика, резултата рада школских активности и слично). Када говоримо о континуираном и дисконтинуираном вредновању онда се као критеријум узима временска динамика. Континуирано вредновање рада наставника подразумева праћење, мерење и оцењивање рада наставника у одређеном, дужем времену, с одређеним циљем. Дисконтинуирано вредновање нема јасно постављене временске одреднице спровођења, а често се назива и „блиц вредновање“. Ако се у обзир узме персонална позиционираност, онда се вредновање рада наставника посматра у односу на актере вредновања, који могу бити различите особе на различитим позицијама (школски надзорници, директори школа, школски педагози, родитељи, наставници или неке друге особе ван школе). Усмереност као критеријум приступа вредновању одређује овај процес у два смера. Ако се ради о вредновању усмереном од стране одређених особа према наставницима, то се може окарактерисати као вредновање, а ако је усмерено од стране самог наставника тада, га можемо посматрати као самовредновање (Јоргић, 2008).

Аутори са више или мање успеха у педагошкој литератури покушавају питање вредновања и самовредновања да окарактеришу кроз полазне основе у систему евалуације. Често се наглашава да је вредност у систему, комплексу активности са широким капацитетом садржаја, где се као једна од најважнијих истиче *самовредновање наставника*. Концепт самовредновања наставника може да проистекне из претпоставки да на значајности добијају оне промене које су инициране изнутра и да су учесници отворенији и предају се ономе у шта се добровољно укључују. Мотивација и квалитет најпре потичу од оних који су непосредни учесници васпитно-образовног процеса, тако да је логично да су управо они у најбољем положају и најближи вредновању сопственог рада.

Процењивање сопственог рада, према сагледавању многих аутора, не може се посматрати одвојено од вредновања. Важна је та повезаност, где се стиче увид у разлике и сличности које постоје у процени квалитета рада од стране самог себе и у односу на процењивање од стране других. Због тога су самовредновање и заједничко вредновање две стране истог процеса, усмерене на услове и циљеве који доприносе квалитету. Самовредновањем ствара се слика и даје одговор на

питање да ли су активности које наставник реализује и предузима адекватне, ефикасне и благовремене, а полази од сопственог сагледвања, праћења и процене себе у активностима чија адекватност и ефикасност зависи од самог наставника. Основна питања која се намећу наставницима који планирају самовредновање свога рада су *шта* је потребно вредновати, односно идентификација и усмеравање на питања која треба посматрати, пратити и вредновати. Чињеница је да таквих питања има много, али начин идентификације која је усмерена ка унапређивању и позитивним променама у раду јесте реална потреба.

Питање успешности наставника и његове ефикасности у раду одувек је имплицирало захтеве за утврђивање показатеља успешности. Ова питања нарочито су постала актуелна осамдесетих година XX века, када се питање успешности наставника истицало као занимљива област истраживања. Међутим, различити погледи и разумевање улога наставника, као и различити приступи подучавању и учењу дали су разноврсна, често и опречна схватања и одређења успешности наставника. Често се успешност наставника поистовећује са успешном наставом, али покушаји дефинисања ових појмова нису дали полазне стандарде, а отворило се и питање флексибилности приступа под утицајем различитих околности (стални развој педагошке и психолошке науке, различите друштвене околности, нове потребе у образовању слично). Наставници квалитетно и успешно обављају свој рад уколико су за то припремљени и довољно оспособљени да га побољшавају до краја наставничке каријере (Day, 1999). Проблем јединственог описа успешне наставе и наставника као тезу поставља и Кирјаку и сматра да је неопходно примењивати читав низ инструмената посматрања, како би се сагледала настава и наставник. Процењивање наставника мора полазити од формативне стране оцењивања и наглашавања подршке која ће наставнике подстицати да размишљају о свом раду и просуђују своју наставу. Међутим, како истиче овај аутор, најчешће наставници процењујући свој рад имају потребу за променом када су незадовољни или када је сматрају мањкавом. Тада прибегавају неким субјективним избором стандардизованим питањима о свом раду или формализованим лествицама самооцењивања сопственог рада или рада колега. Праћење и процена највише помаже када наставник испитује свој рад у ситуацији када нема већих проблема

(Kougiacou, 2001). Оправданост става да наставник кроз своје професионалне активности реализује себе неки аутори виде у неопходности самовредновања као трајног и формативног процеса, који уважава самог наставника као самопроцењивача, који примењује довољно валидну меру успешности, као и потребу да учествује у развоју свог професионалног понашања (Blair, 1975; Stemme, 1970; Бјекић, 2000; Vognar, 2008). Активни положај наставника у процесу вредновања његовог рада повезан је са процесом самовредновања, односно проучавање свог рада где свесно приступа ономе што се чини, дајући му вредносну конотацију. Такође самовредновање се односи на разматрање оцене наставниковог рада, сагледавање вредности и квалитета, што указује на одговорност за резултате тог рада. То подразумева његову спремност за критички приступ своје раду, а основни циљ је унапређивање и позитивне промене које воде квалитету.

У односу на претходна разматрања покушаћемо да одредимо неке кључне одлике процеса самовредновања, полазећи од појма и концептуалних претпоставки. Основна претпоставка успешног самовредновања је добровољност наставника и његова искрена спремност за критички приступ и преиспитивање свога рада. Континуираност овог процеса донекле осигурава квалитет у раду, а важна је повезаност и заједничко вредновање, што омогућава креативнији приступ послу, као и подстицање и охрабривање колегијалне интеракције и дискусије о раду са осталим учесницима васпитно-образовног процеса. Самовредновање представља праћење, проучавање и процењивање свога рада уз примену разноврсних метода и техника првенствено на формативном, али и сумативном нивоу. Основна сврха је унапређење свога рада, али самовредновање усмерава и усавршавање наставе и наставника, јер их чини свесним предностима и слабостима сопствене праксе. Омогућава побољшање и усавршавање рада наставника, јер позитивне промене су резултат индивидуалних промена саопствене праксе наставника инициране од њих самих. Важно је нагласити да самовредновање подразумева и самоконтролу, као и развијену културу вредновања и културу квалитета.

3.1. Приступи и оквири самовредновања наставника

Савремене концепције образовања и професионалног развоја наставника подразумевају вредновање и самовредновање као неодвојиви део наставничког рада. Али савремене концепције подразумевају и разноврсне улоге наставника у васпитно-образовном раду, као и стално трагање за одговором на питање шта је квалитетан наставник и шта одређује успешност наставника у раду. Због тога ћемо на почетку покушати да сагледамо оквири самовредновања у различитим приступима и одређењу улоге наставника. Поменули смо да се улога може одредити као реализовање активности које се могу очекивати од појединца који има одређени положај. Улога наставника, како наводе бројни аутори је комплексна, па ју је тешко дефинисати, тако да се најчешће наводе класификације и операционализације наставничких улога. Критеријуми којима се руководе су разноврсни, од општих класификација на васпитну и образовну улогу, до класификација које укључују критеријуме везане за циљеве наставничке професије коју наводи Линдгрен. Често се класификације везују за одређен део наставничког професионалног ангажовања, где је у центру наставни процес. Ивић и сарадници (2001) разрађују преглед улога наставника које су у функцији обезбеђивања реализације активне наставе. Ова листа улога интересантна је за потребе нашег рада јер се наглашава улога наставника као процењивача и евалуатора, међутим евалуација је усмерена на ученика (оцењивање у домену знања, понашања и личности ученика). Могуће је да се у оквиру неких других улога подразумева евалуација наставничког рада и самовредновање, али није експлицитно дата. Често се у литератури наилази на следеће улоге наставника: предавач, методичар, организатор наставе, партнер у комуникацији, стручњак, мотиватор, *оцењивач*, регулатор социјалних односа, афективна интеракција, сазнајно-дијагностичка улога (Аврамовић, 2010). Такође, савремени токови образовања постављају и дефинишу следеће улоге наставника: управљање процесом учења у одељењу, подстицање индивидуалног развоја ученика, *учешће у развоју школе*, као и улога наставника у сарадњи са родитељима и локалном заједницом (Hargreaves, 2000). Да би наставник могао активно да учествује у развоју школе, мора бити укључен у процес вредновања и самовредновања, чији

резултати јесу основа за планирање активности које ће допринети развоју школе као институције, као и свих активности и процеса који се у школи реализују.

Још једном ћемо поменути Линдгренову класификацију улога наставника и истаћи улогу коју је окарактерисао као понашање наставника кроз коју они остварују своје потребе и која им омогућава да постану свесни својих потреба. Те потребе односе се на помагање другим људима, тежњу за проширењем свога знања, за сопственим развојем, напредовањем у струци, сигурност у професији и тежњу за професионалним контактима. Да би се наставник реализовао у овој улози он мора стално пратити, процењивати и анализирати свој рад, планирати свој развој у складу са потребама и околностима. Према томе, могуће је претпоставити да у основи остваривања ове улоге наставника јесте процес вредновања и самовредновања његовог рада. Подела улога наставника, према Ману, као критеријум узима наставников однос у одељењу. Ми ћемо издвојити улогу која подразумева наставника као его-идеала, који је за своје ученике модел (Бјекић, 1999). У овако постављеном односу може се конкретније објаснити предност посвећености самовредновању наставника коју наводи Селдин, а то је да ће ученици бити спремнији и способнији за вредновање и самовредновање уколико испред себе имају наставника који се сам континуирано самовреднује и укључује ученике у тај процес (Seldin, 1999, према: Живковић, 2008). Специфичне улоге наставника које наводи Хавелка сврстане су у шири контекст наставе и школе. Наводи се улога наставника као истраживача, коју помиње и објашњава и Стенхаус. Он наводи да наставник – истраживач поседује способност за самостални професионални саморазвој кроз истраживање своје праксе и проучавање рада других практичара (Stenhouse, 1975, према: Пешић, 1997). Он непосредно анализира и вреднује своје педагошке акције, планира шта је потребно мењати, прати примену и ефекте уведених новина и мења и усавршава своју праксу.

Узимајући у обзир да се најчешће улога наставника наводи као његово деловање и понашање, то подразумева низ активности и послова који су условљени нормативним оквирима, контекстом школе као институције у којој наставник остварује своје улоге, као и социјалним идентитетом и личним карактеристикама. Улога наставника у вредновању и самовредновању свога рада

не може се у потпуности посматрати одвојено, већ је повезана са низом других улога које је условљавају. Ми смо само покушали да у различитим класификацијама пронађемо место и објашњење ове улоге наставника.

Како је проучавање улога наставника најчешће саставни део проучавања и вредновања његове успешности, јавља се питање шта чини успешног и квалитетног наставника. На основу прегледа неких истраживања може се рећи да се успешност наставника посматра углавном кроз његову улогу у настави, а конкретније везује се за информације о постигнућу ученика. У даљем излагању биће дат преглед неколико приступа који могу да пледирају на успешност наставника и његов квалитет у раду. Блер наводи неке аспекте самоевалуације наставника који се могу посматрати као општи критеријуми процене наставникове успешности: самозадовољство, постављени и остварени циљеви и стандарди, ниво постигнуте разредне контроле, планирање и стварање разредних активности, наглашавање индивидуалних активности, коришћење извора, литературе и евалуација – оцењивање (Blair, 1975, према: Бјекић, 1999: 36). Према оцени учитеља, у истраживању које је спровео Нешић (1995), најважнији квалитети наставника су: дидактичко-методичка припремљеност, топлина и разумевање ученика, стручност и потреба за сталним стручним усавршавањем, способност учитеља да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију ученика и мотивисаност да своја знања и способности искористи у раду са ученицима. Такође се могу видети и приступи који сугеришу неке особине и својства личности које наставник треба да поседује и од којих се полази у одређивању критеријума за његову успешност (Ђорђевић и Ђорђевић, 1992; Килибарда и Ловре, 1990; Murray, 1998; Morgan, 1997). Широк спектар и сложеност карактеристика и својстава који би требало да одликују успешног и квалитетног наставника утичу на то колико сложени треба да буду сами показатељи његове успешности.

Када се расправља о квалитетном наставнику, мора се поћи од става да је то веома сложена категорија, условљена бројним факторима. Тешко је говорити о уопштеној и апстрактној поставци успешног наставника. Реалније јој је приступити као променљивој категорији, која је условљена потребама праксе и која претпоставља да ће наставник свој начин понашања и особине које поседује

применити на најефикаснији начин у циљу побољшања и усавршавања свога рада. Разматрање успешности наставника и очекивања потенцијалне успешности наставника у свом раду не може се замислити без вредновања и самовредновања, а то подразумева разрађене и операционализоване критеријуме. Међутим, уочавају се велике разлике у примењеним критеријумима и одређеним показатељима. Неки аутори истичу да нема дефинисаних општеприхваћених критеријума који подразумевају одређен ниво аутономности и самосталности у одлучивању у раду (Алибабић и Овесни, 2005; Levine, 1988). Присутност дилеме јединствени или конкретни критеријуми, објективност и субјективност критеријума често отвара простор за приступ успешности рада наставника у контексту услова у којима се рад одвија, методолошког оквира одређивања и истраживања успешности и концепта васпитања и образовања. У литератури може се наићи на неколико категорија стандарда, и то стандарда усмерених на наставника који се односе углавном на стручне компетенције, али и неке захтеве на које наставници треба да одговоре. Андевски сматра да постоје разни фактори успеха за добру наставу и рад наставника, а у процесу вредновања неопходно је концентрисати се на ефикасне аспекте које је могуће доказати. На основу истраживања неких аутора (Helmke, Oser, Brophy) направљена је листа компетенција³⁰ наставниковог понашања које представљају референтни оквир за наставу и сврставају их у три категорије: настава, личне и социјалне компетенције, као и компетенције које се односе на активности школе као целине (Андевски, 2006). Сврха постојања ове листе јесте да представља полазну основу за развој наставника, али пре свега као полазна тачка за вредновање и самовредновање.

Морамо поменути нормативне оквире у Републици Србији који усмеравају питање компетенција наставника и који непосредно или посредно могу представљати полазне основе у вредновању и самовредновању рада наставника. То су прво стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја³¹, који су груписани у следеће групе: компетенција за

³⁰ Аутори стављају знак једнакости између стандарда и компетенција. Компетенције се изражавају кроз начин понашања који се може опажати и мерити. Листа је резултат истраживања у различитим државама, што аутор наводи као предност у објективности код примене.

³¹ Ове стандарде усвојио је Национални просветни савет 2011. године.

наставну област, предмет и методiku наставе, компетенције за поучавање и учење, компетенције за подршку развоју личности ученика и компетенције за комуникацију и сарадњу. Свака категорија разрађена је кроз неопходна знања, у оквиру планирања, реализације, вредновања и усавршавања. Основна претпоставка која се наглашава је да наставници своју професионалну делатност анализирају, процењују, мењају и усавршавају користећи и информације које добијају самовредновањем и екстерним вредновањем. Такође, усвојени су и стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа, на којима се базира вредновање и самовредновање школа. Стандарди су дефинисани у седам области квалитета, које су разрађене кроз подручја вредновања и индикаторе, а које смо поменули бавећи се системом вредновања у Републици Србији. Повратне информације и докази о оствареним показатељима у процесу вредновања и самовредновања траже се од свих учесника у васпитно-образовном процесу и свих интересних група које посредно или непосредно учествују у раду школе (запослени, ученици, родитељи, представници локалне заједнице и други).

Један број истраживача износи став да добро, ефикасно и успешно у васпитно-образовном раду даје мерљиве резултате, међутим ту се одмах јавља питање да ли је све мерљиво и колико квантитативни приступ без квалитативног говори о вреднованом процесу или појави. Стејк (Stejk, 1978) сматра да онај који вреднује мора да има на уму да нису довољни само мерљиви циљеви да би се донео суд вредности неке особе, активности, програма и слично. Наставници се углавном разликују према вештинама и систематичном приступу у планирању, организацији, праћењу и вредновању активности које спроводе (Kupermintz, 2003; Kiyasoc, 2001). Како особине и личност наставника утичу на његове улоге, неоспорно је да утичу и на улогу у процесу вредновања и самовредновања. Онај који вреднује преузима одговорност у конструисању судова о вредности онога што се вреднује, па самим тим има и велику моћ. Поред моћи и одговорности, ту су и друге улоге и одлике личности онога ко вреднује, индивидуалне карактеристике, имплицитна знања која донекле утичу и на објективност, односно субјективност.

Уочено је да није довољно само открити и утврдити пожељне особине и својства личности наставника да би његов рад био успешан и доприносио

квалитетном васпитно-образовном процесу. Суштинско питање које се поставља је како постати добар наставник и како као такав опстајати (Алибабић и Овесни, 2005). Оквири вредновања рада наставника треба да се ослањају на сазнања из релевантних наука (педагогија, психологија, социологија и друге сродне науке), сазнања о улогама наставника у различитим контекстима у васпитно-образовном процесу, прописаним обавезама наставника (нормативно, професионално или научно дефинисаних), као и на очекивања од осталих учесника васпитно-образовног процеса од рада наставника и услова у којима се рад наставника одвија. Међутим, није довољно само да наставников рад буде истраживан и вреднован, већ је продуктивније да то наставници чине сами, кроз систематско самопроучавање, проучавање рада других наставника, кроз спровођење и праћење нових идеја, кроз различите истраживачке поступке (Богнар, 2008). Неки приступи у проучавању наставниковог рада и наставничке професије уопште истичу да је самовредновање наставника суштински процес, виђен као формативни и континуирани, а самопроцена као валидна мера успешности (Blair i dr., 1975; Бјекић, 2000). Оправданост оваквог става може се наћи у чињеници да су наставници као непосредни учесници у васпитно-образовном процесу и најдужи посматрачи сопственог рада. Они имају увид у сваки корак и сегмент свог понашања, али и понашања ученика, као вид повратне информације. Затим, познају околности и услове у којима се њихов рад одвија, имају увид у све ситуације, што је тешко обезбедити када су други процењивачи у питању. То значи да они који су непосредни учесници и који су најближи свакодневној пракси, а који су при том вођени потребом сталног мењања и унапређења те праксе, у најбољем су положају и најодговорнији да самовреднују свој рад.

Појам самовредновања наставника подразумева у себи различите видове активности, а наглашавање појединих зависи од приступа овом процесу. Сагледава се као изазов и потреба савременог тренутка и често се апострофира да га чине многобројни аспекти. У даљем излагању покушаћемо да систематизујемо различите приступе овом проблему издвајајући посебно наглашене аспекте, односно објашњења.

Један од приступа као суштински процес наводи *самопроцењивање* наставника, који подразумева вредновање и оцењивање властитих квалитета.

Сврха самопроцењивања је побољшање квалитета и ефикасности наставног рада, зато што подразумева истраживање и саморазмишљање наставника о свом раду, а притом није у страху од последица процене (Ђорђевић, 2002). Позитивна страна огледа се у развоју самосвести код наставника и омогућавању ефикасније интеракције и одговора на потребе и интересовања других, што је покретач промена у развоју.

Тумачење процеса самовредновања везује се за *самодијагнозу* и *самоанализу*. Кроз ове процесе наставник мора бити способан за континуирани дијагностички приступ својој пракси, да прикупља податке, изводи и покреће самовредновање користећи адекватне стратегије и „помагала“ (MacBeath and McGlynn, 2006). Ефикасност наставниковог рада зависи умногоме од његовог личног става, сопствених анализа (самоанализа) и закључака. У процесу самоанализе наставник полази од властитих ставова, понашања, објашњења различитих аспеката сопствене праксе, упоређујући их са сопственим знањима или виђењима других. То подстиче промене у разумевању и његовим даљим активностима, које доприносе личном развоју, али и позитивном мењању васпитно-образовне праксе.

Самовредновање доприноси наставниковој одговорности према резултатима образовања. Та одговорност стално пред наставника поставља питање колико је ефикасан у свом раду и како се то препознаје. Процена *самоефикасности* посматра се као аспект самовредновања, односно кључна претпоставка. Самоефикасност је став особе о томе шта она може урадити, више него о томе каква она јесте. Сузић наводи да је самоефикасност наставника индивидуална перцепција о властитој ефикасности у погледу планирања, организовања и реализације неопходних активности којима ће се остварити циљеви наставе и учења, односно постићи жељени ефекти код ученика. Концептуализација самоефикасности почива на уверењу наставника да има способност да утиче на жељени исход школовања ученика (Сузић, 2008). То може постићи сталним преиспитивањем, развојем и унапређењем своје праксе.

Самовредновање најчешће започиње откривањем себе (self) и свога деловања које се вреднује (Dee Fink, 1999). Процес доживљавања самог себе у литератури често се назива *селф-концепт* (self-concept) и односи се на доживљај

знања о себи као јединственој и особеној личности. Ољача истиче да га многи аутори схватају као организовану когнитивну структуру која у себе укључује низ ставова, уверења, веровања и вредности које прожимају све доживљаје, акције и понашања, те их везује и организује у систем навика, способности, перспектива, идеја и осећања која карактеришу одређену особу (Ољача, 2005). Ако га посматрамо у домену позиције наставника, то је један сегмент, односно професионални селф-концепт, то јест свест о себи као наставнику и сопственим професионалним потенцијалима, који се генерализују и развијају на основу знања, бројних ситуација и искустава. Формирање и развијање селф-концепта подразумева виђење себе у активностима чија ефикасност зависи од себе самог. Због тога је неопходно да постоји спремност наставника да критички преиспитује властити рад, како би га унапређивао и себе развијао.

Неки аутори указују на *саморефлексију*, као облик самовредновања наставника (Hargreaves, Skok, Fullan). Различити приступи рефлексији и наставнику као рефлексивном практичару дају различите моделе рефлексивног деловања наставника. Најприближније становиште, које рефлексију посматра као врсту самовредновања, полази од тога да је настава и васпитно-образовни процес повод за промишљање и размишљање о раду и учење из властитог искуства. Питање рефлексивности као стратегије самовредновања биће разматрано у наредним поглављима у овом раду, а поменули смо га у функцији навођења различитих приступа процесу самовредновања наставника. Рефлексивност је повезана са *метакогницијом*, која претпоставља два аспекта рефлексивности, и то свесност и знање о когнитивним процесима који укључују личност наставника, његове задатке и стратегије, као и контролу и регулацију когниције путем планирања, вредновања и прилагођавања мишљења (Bigs and Moore, 1993, према: Живковић, 2008). Метакогниција још подразумева и способност планирања, извођења различитих когнитивних стратегија и акција, самоконтролу и способност самовредновања истих (Маринковић, 2010).

Узимајући у обзир напред наведене приступе који објашњавају или отварају неке дилеме везане за процес самовредновања наставника, покушаћемо да издвојимо одређења и поставимо оквире који ће одговарати потребама нашег рада. Наиме, започели смо објашњење самовредновања наставника полазећи од

улога наставника и покушали да у мноштву класификација и листа препознамо оне које укључују или претпостављају улогу наставника као онога ко вреднује. Полазећи од тога да се улога наставника објашњава као систем активности чија се реализација очекује од особе која заузима одређени положај, потребно је одредити те активности и задатке који се очекују од наставника евалуатора, односно онога ко вреднује свој рад. Ову улогу наставника можемо разложити на две функције или специфичне улоге, и то:

- улога наставника у самовредновању рада школе и
- улога наставника у самовредновању свога рада.

Тешко је раздвојити ове две улоге јер су повезане и произилазе једна из друге. Наставник појединац може бити посредно или непосредно укључен у процес самовредновања рада школе. Непосредно, као члан стручног тима који је непосредни извршилац свих активности вредновања на нивоу школе као институције, али и као онај ко паралелно и континуирано вреднује свој рад. Планирање и развој школе на основу резултата самовредновања не може се у потпуности реализовати уколико у школи није развијена култура вредновања на свим нивоима. Развој појединаца, унапређивање васпитно-образовног рада, мењање праксе мора полазити од свакога појединачно унутар школе као институције да би се допринело квалитету.

Улога наставника у самовредновању свога рада подразумева низ активности које произилазе из основних питања која му се намећу: Шта вредновати? Када вредновати? Како вредновати? У односу на шта вредновати? Шта могу урадити да унапредим свој рад? Ова питања усмеравају процес самовредновања на следеће области: предмет, методологију, критеријуме и сврху. Прва претпоставка која условљава квалитетно спровођење самовредновања је спремност и отвореност наставника према променама, његова способност да у сопственом раду препозна слабе и јаке стране и да планира активности које ће те слабости превазићи и рад унапредити. Стога наставна и васпитно-образовна пракса јесу предмет самовредновања, а из позиције наставника који га спроводи, то могу бити питања која произилазе из праксе, сам процес, начини реализације и ефекти наставног и васпитно-образовног процеса, фокусирање на њихове специфичне аспекте или подручја, као и односе у оквиру њих. Методологија

самовредновања подразумева питање процедура, поступака и инструмената који ће бити примењени у праћењу активности или процеса, прикупљању, документовању, сагледавању и анализирању квантитативних и квалитативних података добијених самосталним увидом или у сарадњи са другим учесницима у васпитно-образовном процесу (ученици, други наставници, родитељи, директор, стручни сарадници и други), као и планирање стратегија за позитивно мењање праксе. Према томе, самовредновање има информативну и конструктивну функцију, функцију сазнавања, учења и развоја из позиције наставника. Стол и Финк наглашава да наставник прво мора поћи од сопственог учења и развоја, пре него што крене са стварањем услова за учење ученика (Stoll i Fink, 2000). Мора знати сврху самовредновања и ставити је у функцију сопственог развоја и развоја своје праксе. Међутим, када ће се и на који начин реализовати самовредновање, то наставници морају одредити сами, имајући у виду специфичности услова у којима се реализује васпитно-образовни процес, околности, личне потребе и потребе других. Морају се узети у обзир сложеност и тешкоће у утврђивању општих и специфичних показатеља успешности наставника. Ако се пође од тога да је његов рад и развој његове праксе, иако усмерен остваривању постављених циљева васпитања и образовања, особен у контексту ученика са којима ради, средине у којој ради, личних особина и статуса (у школи, у односу са осталим запосленима, у одељењу, у односу са ученицима) специфичност критеријума и показатеља његовог рада мора уобличавати сам или у сарадњи са другима, полазећи од неких референтних оквира (улоге наставника, опис посла наставника, стандарди квалитета образовно-васпитне установе и други). С обзиром на то да је самовредновање наставника почетни корак у систему вредновања, претпостављамо да су његови ефекти део заједничког вредновања и унапређења свих активности које се у школи реализују.

Приступ и однос вредновања и самовредновања рада наставника зависи од више различитих фактора. Оно што условљава њихову повезаност и однос учесника у том процесу јесу функције које се остварују. У даљем излагању акценат ће бити на функцијама самовредновања наставника које усмеравају тај процес, али и положај и улогу наставника у њему.

3.2. Функције самовредновања наставника

Неки од приступа и одређења самовредновању наставника наводи нас на констатацију да овај процес има неколико кључних функција. Од тога како се посматра сврха, улога и активност наставника у том процесу зависи и објашњење појединих функција. Самовредновање је комплексан процес који захтева доста од онога ко га спроводи. Објективно проверавање самог себе је веома захтевна активност, ставља наставника у сложене околности, али га наставници морају изводити (Mali i dr., 2007). Оно што се од савременог наставника очекује је да треба непрестано промишљати своју улогу, развијати се у складу са властитим спознајама и нарочито преузети одговорност за своје поступке (Bartulović, 2007: 41).

Самовредновање осварује информативну функцију. Хавелка наводи да је основна функција самовредновања у школи пружање подршке наставницима кроз осигуравање релевантних и поузданих повратних информација (Хавелка, 2001). Функцију информисања требало би сагледати из два угла, и то као информисање наставника о свом раду, али и информисање осталих који посредно или непосредно могу учествовати у вредновању и самовредновању рада наставника (остали наставници, ученици, директор, стручни сарадници, родитељи и други). Свака повратна информација наставнику о његовом раду подстиче га на размишљање о ономе што ради и у ком правци треба да се развија. У том смислу може се рећи да је самовредновање наставника усмерено у више праваца, и то: информисање о ономе што је тренутно стање, претходна постигнућа која су довела до тренутног стања и могућност за неке будуће прилике које су у основи развоја. Према томе, повратна информација треба да пружи одговор на следећа питања: Шта се догађа сада? У ком смислу је то позитивно или негативно? Оно што остаје наставнику јесте да промишља шта може учинити да се превазиђу недостаци и ојачају позитивне стране. Свака повратна информација, без обзира на то да ли поседује позитивне или негативне конотације, првенствено је информација, која има за циљ да информише наставника, да постане индикатор за управљање, за самоконтролу и основ за мењање његовог педагошког деловања. Најчешће се повратна информација одређује као употребљиви конструкт који

омогућава и помаже у процесу одлучивања. Да би наставник доносио одлуке које су усмерене на мењање праксе и унапређење свога рада, он мора свесно и објективно приступити повратним информацијама. Уколико постоји неслагање између могућих субјективних очекивања наставника о успеху у свом раду и стварних идентификованих стања, то може довести до демотивисаности наставника за преиспитивање свога рада и губитка подстицаја за његово унапређење. Зато наставник мора бити спреман за повратну информацију, а спремност је последица сопственог иницирања вредновања и самовредновања свога рада које није наметнуто „споља“. Са друге стране, суочавање са повратном информацијом која није била очекивана представља супротност од слике наставника коју он има о свом раду, може бити велики подстицај да се наставник упусти у самопобољшавајући процес (Сенсич, 2006). Често се истиче да квалитет повратне информације и степен њене заступљености утиче на то како наставник доживљава себе у својој педагошкој компетентности. Позитивно би било „да наставници изграде лични интерес о томе, да буду из разноврсних извора информисани о свом понашању и дејству тог понашања, да би и даље успешно и са радошћу обављали свој посао“ (Андевски, 2006: 97).

Повратно информисање заузима веома значајно место како у процесу вредновања, тако и у процесу самовредновања наставника. Сваку повратну информацију наставник мора уважавати и имати према њој критички приступ који захтева анализирање. Тако се откривају одговори на питања шта наставник ради, зашто то ради и колико успешно то ради. Давање повратних информација о раду наставника је почетни корак у процесу самовредновања. Методологија прикупљања истих захтева познавање и примену разноврсних техника и поступака о чему ће касније бити речи.

У процесу самовредновања наставник је тај који прикупља податке, интерпретира их, препознаје и утврђује слабости и предности свога рада и доноси одлуке о томе шта ће са утврђеним. С обзиром на потребе праксе, ученика, сопствене потребе, наставник мора имати развијену способност сталног дијагностицирања и иновирања сопствене педагошке праксе (Mac Beath and McGlynn, 2006). Самовредновање у том контексту има дијагностичку функцију. Ови аутори наглашавају да је најважнија функција самовредновања

дијагностификовати предности и слабости рада наставника и на основу таквих квалитативних анализа уобличавати касније побољшање квалитета свога рада. Исте поставке ове функције наводе Маринковић и сарадници, сматрајући да предности и слабости у наставном процесу дијагностификује наставник, али је неопходно да и друге особе прате, мере и вреднују његов рад и резултате рада класификујући их у предности и слабости његовог професионалног деловања (Маринковић и сар., 2008: 164). У истраживању праксе Вајтхед (Whitehead, 2004) предлаже да се прво утврди које су вредности занемарене у пракси, а тек онда да се постави питање како се може унапредити сопствена пракса. Он истиче да је много значајније тражити начине и могућности како ићи напред од признања властитог неуспеха. Дијагностичку функцију самовредновања истиче Живковић (2008), наводећи да се мора поћи од основног питања: колико сам добар као наставник? Током самоанализе властитог рада остварују се важни увиди, разјашњавају нејасноће, препознају потенцијали којима се може унапређивати властита пракса. Самопосматрање наставниковог рада указује на сагледавање онога што ради из позиције властитих ставова и веровања, размишљање о раду и утврђивање постојећег стања на основу кога се планирају интервенције, корекције, иновације и планира унапређење (Sufumi, 1997; Хавелка, 2001). Блер наводи аспекте самодијагнозе наставника који могу указати на њихову успешност у наставном раду, а односе се на: самозадовољство, постављене и остварене циљеве и стандарде, начин процењивања, планирање и остваривање разредних активности, придавање пажње индивидуалним разликама и оцењивање (Blair et al., 1975, према: Бјекић, 1999: 36). Дијагностичка функција самовредновања доприноси јаснијим увидима, анализама, претпоставља праћење и утврђивање стања, што отвара могућност за планирање позитивних промена, њихово увођење у праксу и праћење ефеката.

Прикупљање и анализирање квантитативних и квалитативних података у процесу самовредновања води ка доношењу одлука о могућим модификацијама, новим приступима, променама које стварају нову и квалитетнију праксу. Самовредновање има конструктивистичку функцију, јер се приступа не само опису и анализи реалности и праксе, већ се она изнова ствара. Поред разумевања и анализе података добијених у току процеса самовредновања, следећи корак би

био усмерен на одлучивање о пожељним модификацијама, иновацијама и конструктивном мењању постојеће праксе. Једна од етапа у овом процесу је увођење промена и праћење учинака, тако да је циљ практичне природе, а усмерен је на одржавање контроле, омогућавање циљаних интервенција, корекција, трансформација и слично (Bezinović, 2010; Хавелка, 2001; Бизјак и др., 2007). Још један приступ објашњењу самовредновања наглашава поменути конструктивистичку функцију. Наиме, неки аутори истичу да је основна функција и циљ вредновања интервенција како би се васпитна пракса мењала и унапређивала, односно потенцијално служи одлучивању и води акцији и мењању праксе (Пешић, 1990; Schön, 1987).

На основу теоријско-методолошког становишта различитих модела улоге наставника издвајају се два основна, и то: модернистичко-објективистичкој парадигми својствен је трансмисијски модел, а постмодернистичко-конструктивистичкој парадигми модел критичког учитеља (Мушановић, 2001: 137). Овај други модел подразумева професионалну аутономију, што значи самостално креирање разредних догађаја, увођење нових активности, истраживање праксе, праћење и вредновање уведених промена које су усмерене на развој. Овакав модел ставља акценат на конструктивни приступ наставника у процесу рада, па и самовредновања, наглашава динамизам који укључује покретање акција и квалитативно мењање сопствене праксе. Још неки аутори наводе да је самовредновање стваралачки процес који у основи има критичко преиспитивање и мењање праксе (Skok, 2002; Šagud, 2007), а према Патону, формативно самовредновање је акцијски усмерено (Patton, 1997).

Одређења самовредновања као истраживања сопствене праксе наставника указују на његову истраживачку функцију. Како је наставник у улози да преиспитује свој рад, он мора да полази од критеријума вредновања и од методолошке анализе свога рада. Наставник у том процесу, путем квантитативних и квалитативних техника проучава свој рад да би утврдио степен остварености предвиђених задатака, а у циљу унапређења свога рада (Хебиб, 1997). Самовредновање кроз истраживачку функцију треба да одговори на нека важна питања, од тога шта је потребно вредновати, односно усмеравање на питања која

треба истражити, преко операционог система анализе, која одговара правцу промена и унапређењу рада (Ђорђевић, 2002).

Често се евалуација одређује као врста истраживања, а овакав приступ наглашава систематску употребу метода научног истраживања за процењивање плана, примену и ефекте примењених различитих програма и посматраног проблема. Примењена научна истраживања су, према неким ауторима, одлика процеса евалуације, која су усмерена на мењање постојећег. Предмет истраживања у процесу евалуације стално се мења, те се на почетку овог процеса не полази од јасно структурисаног плана (Kump, 2000). Како су процеси вредновања и самовредновања повезани, онда произилази став да и самовредновање у основи може имати истраживање.

С обзиром на то да идентификацију питања самовредновања одређују наставници практичари у складу са потребама праксе и сопственим потребама, као и реализацију самог процеса, можемо поставити неке паралеле између самовредновања и акционог истраживања. Основно обележје акционог истраживања је мењање и унапређење васпитно-образовне праксе, што је циљ и самовредновања. Спроводи се у реалним ситуацијама у пракси, као и самовредновање. Фазе акционог истраживања су: планирање, деловање, посматрање и рефлексција. Самовредновање полази такође од планирања, идентификације проблема, праћења, евидентирања, прикупљања повратних информација, анализе и процењивања, након чега следи планирање акција које ће унапредити рад, њихова имплементација и праћење ефеката. У центру акционих истраживања је акција, а прикупљени подаци су у функцији повратне информације, на основу које се могу прилагођавати и мењати планиране активности. И самовредновање може започети праћењем процеса и ефеката уведених активности у васпитно-образовни процес. У оба процеса важно је да постоји унутрашња мотивација оних који су учесници, који истражују и вреднују сопствену праксу, сарађујући са осталим учесницима, потенцијалним истраживачима (McNiff and Whitehead, 2002).

Самовредновање као истраживање сопствене праксе подразумева активно мењање саме праксе. Пешић истиче да је унутрашња евалуација испитивање и приписивање вредности појединих облика и активности, који имају

информативну и регулативну вредност за саме учеснике васпитно-образовног процеса. Аутор указује да: „тек на основу адекватне процене онога што ученици у датом тренутку могу и знају (дакле на основу процене ефеката ранијих учења), учитељ може ваљано да планира следеће секвенце подучавања“ (Пешић, 1998: 146). За самовредновање наставника са статусом истраживача међу првима се залагао Стенхаус, који је истакао карактеристике наставника – истраживача који поседује способност за самостални професионални саморазвој, путем систематског самоистраживања, проучавања рада других практичара и провравање идеја кроз истраживање у групи (Stenhouse, 1975, према: Пешић, 1998: 147). Унапређивање васпитно-образовне праксе подразумева низ чинилаца који доприносе развоју, а један од њих је и подстицање истраживања наставника, која када постану део професионалне свакодневице, умногоме доприносе квалитету наставе и учења ученика (Harris, 2002).

Самовредновање наставника је процес који мора бити инициран тежњом за развојем и мора произилазити из властите жеље за унапређивањем, јер ће тек у том контексту имати могућност за унапређење рада и подизање стандарда остварених исхода. Уколико је самовредновање наметнуто и ако није темељено на интризичној жељи наставника за развојем, неће остварити реално напредовање (Bezinović, 2010). Полазећи од овог става, може се нагласити да је примарна функција самовредновања наставника *развојна функција*. Она обједињује све друге наведене функције (информативна, дијагностичка, констуктивистичка и истраживачка), које су међусобно условљене. Суштински аспект самовредновања наставника је аспект развоја, који је усмерен на развој и унапређење квалитета рада (MacBeath i McGlynn, 2006: 22). Међутим, самовредновање рада наставника је важан корак у њиховом професионалном развоју, тако да можемо говорити о развоју и унапређењу рада наставника и саме васпитно-образовне праксе и развоју наставника као професионалца. Према многим ауторима, сврха самовредновања је јачање стручног, личног и професионалног раста појединца, али се истиче да са квалитетним самовредновањем добијају сви, првенствено они који га реализују, јер на основу добијених повратних информација могу боље да планирају наредне кораке у свом раду и да доносе праве одлуке.

Фулан (Fullan, 2000) истиче да су промене које се уводе у школе и унапређивање васпитно-образовне праксе условљене одређеним аспектима, и то: промене у школама повезане су са наставницима који стално формирају професионалне заједнице учења и сачињавају планове мењања своје праксе са циљем постизања бољих резултата, што захтева од наставника праћење и вредновање процеса и резултата свог деловања, како би могли бити успешни; у школама би требало искористити предности и потенцијале за изналажење адекватних одговора на потребе спољашње средине и оних који су посредно укључени у васпитно-образовни процес; подршка променама у школи од стране ваншколских чинилаца. Наведени чиниоци, у правцу свог деловања, намећу потребу онима који су у школи да континуирано прате и вреднују свој рад да би га мењали, развијали и унапређивали. Важно је још једном нагласити да потреба за позитивним променама мора потећи од самих наставника, јер „добра, успешна настава и наставников рад често се препознају и описују као ситуације у којима постоји снажна наставникова жеља да ученици имају високо постигнуће, као и воља да повећава квалитет наставе. Ради остварења ове жеље многи наставници и спонтано прате и вреднују свој рад“ (Маринковић и сар., 2008: 164).

Развојна функција самовредновања доприноси континуитету у унапређивању васпитно-образовне праксе, а повезана је са другим функцијама које одређују процес самовредновања. Повезаност функција самовредновања представљена је на Слици 3.



Слика 3. Повезаност функција самовредновања

Квалитативне промене у школи долазе како „изнутра“, тако и „споља“, из сфере образовне политике. Не може се занемарити значај ових промена, али предност се ипак даје променама које су инициране од стране самих наставника или потреба школе. Неопходност развоја подразумева изграђивање окружења и атмосфере погодне за промене у школи или раду наставника. Имплементација зависи од оних који ће да је спроведу, тиме имају шансу за боље, али исто тако ризичну ситуацију и опасност да буде горе.

Анализирајући стање у српском образовању, а и на основу резултата неких истраживања, наводе се правци могућих квалитативних промена, и то у области развоја курикулума, уважавањем различитости, нарочито наглашено увођење самовредновања наставника (*Квалитетно образовање за све*, 2002). Квалитетан рад наставника условљава постојање самокритичности и способност да процењује квалитет свог рада да би га унапређивао. Резултати до којих су дошли у истраживању Аврамовић и Вујачић показују да наставници не препознају значај вредновања свога рада, па самим тим не виде значај у мењању и унапређивању праксе, као и у стручном усавршавању и професионалном развоју (Аврамовић и Вујачић, 2010: 46). Могуће је овакав резултат повезати са праксом која се заснивала углавном на спољашњем вредновању које је имало карактер сумативног вредновања, а циљ је био усмерен на процену „регуларности“ у раду. Развојна функција самовредновања наставника подразумева другачији приступ, о

чему је било речи, али подразумева и спремност и одговорност наставника за унапређивање свога рада. Због тога је неопходно да наставник схвати потребу за континуитетом самовредновања, систематским приступом овом процесу, као и за поседовањем неопходних знања и умења за управљање процесом самовредновања.

4. НАСТАВНИК И УПРАВЉАЊЕ ПРОЦЕСОМ САМОВРЕДНОВАЊА

Полазећи од примарне улоге процеса вредновања и самовредновања која се односи на развој, важно је нагласити да је тај развој усмерен на квалитет. Основа школског менаџмента је да самовредновање мора бити важан алат у функцији побољшања процеса одлучивања и доприносити већој успешности на свим нивоима (Nevo, 2001). Овакав приступ произилази из могућих и већ поменутих модела управљања квалитетом. Поменућемо још једном филозофију TQM, која се заснива на схватању „да квалитет долази од људи, да треба постићи самоконтролу уместо спољне контроле ... Контрола квалитета се подразумева и она је саставни део посла сваког запосленог“ (Вујић, 2008: 47). Квалитет рада наставника и његов лични осврт и провера напредовања је у основи квалитета деловања школе, па и образовног система. Оно што условљава развојне промене и унапређивање рада на свим нивоима у области васпитања и образовања је култура вредновања и самовредновања. Она је право и одговорност и подразумева развој свести о њеној потреби, која подржава учење и развој сваког запосленог. Како неки аутори истичу, „промовисање културе евалуације у функцији је развоја квалитета и развоја методологије процењивања, самопроцењивања, праћења и подстицања квалитета рада у школама“ (Ђерманов, 2005: 65).

Управљање процесима и развој менаџерских компетенција мора омогућити боље извођење процеса. Ако се фокусирамо на процес самовредновања, неке студије показују да многи наставници започињу овај процес у ситуацијама када се у раду појави проблем, када се јави спољна иницијатива или наметнута потреба за променама, ређе се на самовредновање одлучују самоиницијативно. То указује на недовољну развијеност културе самовредновања, самоконтроле, самоодговорности, као и на мотивацију за унапређење рада. Основна питања која се постављају пред наставника усмерена су на то како се опходи према процесу самовредновања. Одговоре треба тражити у поступцима и процедурама, методологији спровођења, реалним контекстима спровођења и постављеним критеријумима и стандардима. Самовредновање се не може посматрати само као прикупљање података о ономе што се вреднује, већ се томе мора приступити

имајући у виду процесе и односе који се успостављају, вредности, понашање и сазнавање оних који вреднују. Зато ћемо као оквир који усмерава самовредновање истаћи могуће принципе важне за управљање овим процесом. Принципи су произашли из различитих околности и одређења која се односе на положај и однос наставника у вођењу процеса самовредновања, његовом приступу према осталим учесницима васпитно-образовног процеса, као и месту и улогама које наставник остварује у професионалном раду. Први принцип који ћемо навести је *принцип самоодговорности и самоконтроле*. Наиме, самовредновање доприноси да се наставник осећа одговорним за резултате свога рада, као и за резултате образовања. Одговорност подразумева и интризичку потребу за позитивним променама и сопственом успешношћу. Самоконтрола наставника у васпитно-образовном процесу развија компетентност у планирању, програмирању, а нарочито у области вредновања и самовредновања, стога „без обзира да ли се спољашња контрола стручњака остваривала на основу ауторитета или компетентности, она је увек мање адекватна, напосто зато што само онај ко учи зна шта жели у том процесу да оствари и нико квалитетније одлуке за њега не може донети до њега самог“ (Ољача, 1992: 318). Вредност самоконтроле огледа се у вишем нивоу аутономности, али подразумева и самоодговорност у доношењу одлука о мењању и унапређивању сопствене праксе.

У објашњењу *принципа аутономије* у самовредновању наставника морамо поћи од значења и сагледавања аутономности наставника у свом раду. Аутономија наставника није потпуна независност и индивидуализам, већ подразумева свесно, разумно и одговорно деловање, које је повезано са интеракцијом у школском колективу. У одређењу аутономије наставника Хавелка наводи аутономију положаја (произилази из права и обавеза), аутономију улоге (одређени обим самосталности у одлучивању о појединим активностима које чине улогу) и аутономија личности, која је одраз његових потреба, система вредности и способности да самостално одлучују о својим аспирацијама и активностима (Хавелка, 2000). Узимајући у обзир аутономију улоге и аутономију личности можемо посматрати аутономност наставника у процесу самовредновања. Области аутономног деловања наставника у процесу самовредновања везују се за полазне основе самовредновања рада, избор

методолошких поступака у прикупљању информација, у праћењу и анализи процеса, као и доношењу одлука о начинима мењања и унапређења сопствене праксе. За аутономно понашање наставника неопходна је развијена способност процене и анализе сопствених знања, вештина и постигнутих резултата у раду, способност планирања, организације и спровођења самовредновања и вредновања са осталим колегама. Спремност наставника за процес критичког преиспитивања сопственог рада претпоставља његову аутономност у ефикасној примени различитих поступака самовредновања, али и доприноси процени задовољства собом и професионалном улогом наставника.

Принцип повезаности у условљености формативног и сумативног самовредновања подразумева њихову повезаност и условљеност. Патон наглашава да сумативна евалуација има тенденцију да буде конклузивно усмерена, док је формативна евалуација акцијски усмерена (Patton, 1997). Ако то посматрамо из угла самовредновања, немогуће је доносити одлуке о активностима усмереним на развој, уколико се самовредновање не усмери на процесе и на ефекте који показују стање и напредовање одређене појаве. Уколико наставник анализира ефекте свога рада, он има повратну информацију о томе шта је постигао, али не и како. Формативно самовредновање процесно је усмерено и прати и анализира поступке и процесе који су довели до ефеката. Тиме се добија јаснија слика која може наставнику пружити одговор на питање шта урадити да свој рад побољша и унапреди, да би читав процес и ефекти васпитно-образовног рада били квалитетнији.

Самовредновање не можемо посматрати као изолован процес који реализује само наставник који критички приступа свом раду. То је основни елемент система вредновања, који омогућава заједничко вредновање. Самовредновање наставника је део процеса самовредновања рад школе, али може бити припрема наставника за вредновање његовог рада од стране оних који су у школи или ван школе (екстерно вредновање). Усаглашавање и повезаност ових процеса остварује развојну функцију. Због тога може се издвојити принцип који се односи на *усаглашеност и повезаност процеса вредновања и самовредновања*.

Ови процеси су основа за успостављање квалитета, као што је већ наглашено, али је основно питање везано за критеријуме и индикаторе квалитета.

Често се истиче да не постоји довољна објективност када су у питању критеријуми квалитета и да његова процена најчешће зависи од околности, али и од оних који га вреднују. Образовање као процес није статична категорија и на њега утичу бројни фактори, тако да се дефинисање и одређење квалитета може испољити кроз описне и операционалне дефиниције које га одређују више као описе и атрибуте, а мање као норме (Николић, 2011: 29). Стандарди представљају одређене мере, норме и обрасце који се углавном користе за поређење, а основна функција је усмеравање за рад и деловање. Стандарде одређују групе индикатора, на основу којих се може објективно утврдити да ли, како и на ком нивоу школа или наставник испуњава постављене захтеве (Поткоњак, 1999). Када говоримо о вредновању и самовредновању рада наставника, тешко је ослонити се на општеважеће стандарде, наглашавајући још једном напред изнети став, да су критеријуми и индикатори квалитета рада наставника условљени низом фактора и околности који утичу на рад наставника и његове улоге у васпитно-образовном процесу.

Управљање процесом самовредновања подразумева спровођење одређених поступака и процедура, које доприносе објективности у односу на сопствени приступ раду, као и специфичним потребама мењања праксе. Такође је неопходно у праћењу, анализи и процени свога рада да наставник примењује адекватне методе, технике и инструменте који ће му помоћи да сагледа резултате свога рада, исходе процеса, као и пут који је довео до исхода. У даљем излагању конкретније ћемо разматрати поменуте околности и кораке који чине управљање процесом самовредновања наставника.

4.1. Поступци и процедуре у самовредновању

Свеобухватност и целисходност самовредновања наставника подразумева систематично сазнавање васпитно-образовног процеса кроз праћење, анализирање и вредновање властите праксе, са циљем да наставник утврђује квалитет свог рада и тежи његовом побољшању (Сенсич, 2006). У теорији и педагошкој науци у великој мери се указује на значај процеса самовредновања рада наставника, али се веома мало разматрају и анализирају процедуре и поступци у овом процесу. Више

се приступа анализи и објашњавању методологије самовредновања рада школе, који подразумева самовредновање наставника. Због тога ће даље излагање бити покушај да се изнесу и објасне неке процедуре и поступци у реализацији самовредновања наставника.

Питања која се намећу усмерена су на области које наставник може да вреднује у свом раду, као и индикаторе квалитета његовог рада, односно одговор о успешности у раду. Као што смо већ навели, сопствена процена успешности наставника зависи од низа фактора и околности. Због тога се објективност критеријума и индикатора често изједначава са личним и субјективним, јер наставник поред имплицитне педагогије најбоље познаје услове и околности у којима реализује васпитно-образовни рад. Сваки приступ самовредновању наставника захтева референтни оквир, односно фокусирање на питања која треба истражити и област на коју треба усмерити пажњу. Области самовредновања наставника претпостављају индикаторе који указују на његову успешност у конкретној области. Могући показатељи односе се на препознавање остварених циљева које наставник поставља у свом раду. То се не може поредити са општеважећим стандардима и односи се углавном на индикаторе који су условљени већим бројем фактора који утичу на његов рад. Узимајући у обзир теоријска разматрања о улози и компетенцијама наставника, са једне стране, и обавезама које подразумевају низ послова који се пред наставника постављају у васпитно-образовном процесу, са друге могле би се издвојити неке области у оквиру којих би наставник спроводио самовредновање³². Велики је број питања која се могу поставити о наставнику и васпитно-образовном раду, а њихово идентификовање које као крајњи циљ има унапређивање праксе суштински је проблем. Избор области условљен је потребама наставника у околностима васпитно-образовног рада. Наставник може истраживати питања везана за област *програмирања* васпитно-образовног рада. Посматрајући ову област из перспективе савремене школе, основни захтев наставнику је да активније и

³² Не може се заобићи чињеница да у систему вредновања и самовредновања рада школа у Републици Србији постоје дефинисане области квалитета рада школе, као стандарди квалитета образовно-васпитних установа, које у појединим подручјима и индикаторима указују на рад наставника, нарочито у области наставе и учења и образовних постигнућа ученика, што може послужити наставницима као оквир вредновања сопственог рада, али не и једини ослоњцу вредновању свога рада.

конструктивније приступа процесима планирања и програмирања. То подразумева аутономију наставника у избору и креирању путева и начина остваривања планираних исхода. Наставник који је успешан програмер успева да повеже постављене задатке са садржајима, начинима обраде тих садржаја, уважавајући потребе и интересовања ученика и специфичности одељења. Квалитетнији приступ наставника у програмирању подразумева отвореност према ученицима, потребама одељења, као и специфичностима средине у којој се школа налази. У планирању рада наставник, поред осталог, мора полазити од запажања и анализа претходних резултата у свом раду, који му могу постати полазна основа за планирање даљих активности.

Следећа област која може бити у основи самовредновања наставника односи се на *организацију и реализацију васпитно-образовног рада*, који у центру има наставни процес, али и друге педагошке активности које се могу реализовати у школи. Ако се пође од наставе као процеса, може се посматрати педагошко деловање условљено одређеним циљем, које је диференцирано према одређеним задацима. Ђорђевић истиче да се овај процес одвија под вођством наставника и да је то процес подучавања и учења. Он даље указује „да би наставник могао успешно и систематски да води наставни процес, он треба да упозна унутрашње противречности, да их пажљиво проучава и усмерава како би деловале као покретачке снаге наставе и развоја ученика“ (Ђорђевић, 1997: 156). Дидактичари најчешће одређују наставу као планиран и организован процес *подучавања, учења и развоја ученика*. Ефикасност и ефективност овог процеса условљене су радом наставника. Зато наставник стално треба да преиспитује свој рад у области етапа реализације, и то садржајни аспект наставе, сазнајни, психолошки, методички и материјално-технички аспект. Стално присутно питање умерено је на већу успешност у настави, а „већи учинак у настави је условљен рационализацијом интегралних делова наставе, свих њених целина (етапа) узимајући у обзир укупну активност ученика и наставника као изворе знања у настави и наставну технологију“ (Јакета и Василијевић, 2006: 103). Фактори који доприносе успешној настави променљиви су с обзиром на природу сталне развојности наставе, као и концепцију васпитања и образовања. То се рефлектује и на процес вредновања и самовредновања, због чега се наглашава да уколико након ових

процеса треба да уследе неке корисне и делотворне мере, онда се треба концентрисати на ефикасне аспекте које је могуће доказати (Андевски, 2006: 93). У разматрању проблема везаних за наставни процес, Кирјаку истиче да нема јединственог описа успешне наставе, те да питање успешне наставе зависи и од наставничких компетенција стечених током школовања, а које се додатно развијају у току професионалне каријере (Кугласоу, 1999).

Полазећи од развојне димензије наставе, која подразумева поред стицања знања и умења и посебне мере за општи развој ученика, може се посматрати аспект наставе који подразумева *наставне методе, облике наставног рада* који су условљени односом наставника и ученика у процесу учења и подучавања и функционално коришћење *наставних средстава*. Успешност у овој области зависи од улога наставника које намеће васпитно-образовни процес или које наставник прихвата. Он би требало да познаје различите методе рада и да зна у којој наставној ситуацији их применити. Односи у које ступају наставник и ученици у току процеса наставе и учења су социјални и као такви дефинишу одређени наставни, односно социолошки облик наставног рада (Стаматовић и Игњатовић, 2011). У процесу подучавања и учења веома важно место заузима мотивација ученика, па у том контексту наставник би требало да познаје различите видове мотивације и њихову одговарајућу примену.

Социјалну климу и атмосферу која се ствара у одељењу или групи, у којој се одвијају процеси учења и васпитања, углавном чине односи између наставника и ученика, односи међу ученицима, као и став ученика према учењу. Позитивна улога наставника значајна је за обезбеђивање климе у којој ће се ученици изграђивати и бити уверени у сопствени напредак. Многи аутори истичу да је социјална клима у одељењу или групи условљена квалитетом и интензитетом интеракције наставника и ученика (Лалић, 2005; Јоксимовић, 2004; Маринковић и сар., 2008). Такође наглашава се да повољну климу одређује наставничково понашање и стратегије које ће примењивати у раду са ученицима (Шевкушић, 2004). Јасно је да наставник ствара позитивну климу у одељењу³³, али не сме се

³³ Наставник подстиче ученике да ураде нешто позитивно и да се остваре постављени циљеви за већину ученика. Позитивна клима подразумева успостављање емоционалног односа наставника са ученицима и међу самим ученицима. Наставник је осетљив за унутрашње доживљавање других, односно ученика и успоставља вишесмерну комуникацију. Позитивна клима такође претпоставља организацију и извођење наставе применом наставних поступака и метода, а наставник је

овај феномен посматрати само као усмерење наставника ка ученицима, јер „ ...у том процесу учествују ученици и групе ученика са својим понашањима, ставовима, вредностима и убеђењима“ (Аврамовић и Вујачић, 2010: 135). Ови аутори још истичу да стварање социјалне климе у одељењу подразумева стварање радне атмосфере која често подстиче развој ученика и наставника, као и да превазилази и отклања проблеме у интеракцији, тако да се наставници и ученици прилагођавају променама, при чему се мењају и напредују. Позитивној клими доприноси и то како наставници реагују на неочекиване и непланиране ситуације у току наставе. Ако наставник зна и уме да примети ове ситуације, схвати и разуме одговор ученика, па након наставе се труди да разуме разлоге ових појава како би се слична ситуација могла предупредити, он доприноси мењању и унапређивању свога рада, али и подстицајној атмосфери за све ученике.

Већ смо поменули значај интерперсоналних односа и комуникације наставника и ученика, али морамо истаћи да је за квалитетан рад наставника и рад школе неопходно успостављање сложених веза и односа са осталим учесницима васпитно-образовног процеса (наставници, стручни сарадници, родитељи и други). Од тога колико је наставник спреман за *сарадњу* са поменутиим учесницима зависи и квалитет сарадње, али и квалитет васпитно-образовног процеса, јер наставник не ради и не функционише као појединац, већ је важно да сарађује и остварује квалитетне односе који могу да доприносе остваривању постављених циљева и задатака вапитања и образовања. Активан приступ у сарадњи је претпоставка јединственог педагошког деловања, као и тежња остваривању заједничких циљева и задатака. Сарадња наставника са својим колегама може бити усмерена на заједничко планирање и реализовање педагошких активности, са једне стране, али и заједничко вредновање и самовредновање рада, са друге стране.

Истраживање и вредновање сопствене праксе отвара кључно питање које се односи на то шта је потребно вредновати, односно питање идентификације области или неког сегмента који ће постати предмет праћења, анализе и вредновања. Један од основних критеријума је избор оних области или сегмената у којима наставник препознаје потребу и различите могућности да се нешто мења

заинтересован за успех и понашање ученика, охрабрује критичко мишљење и отворен је за новине (Сузић, 2000).

и унапређује. Неопходно је систематично и посвећено разматрање питањима која ће конкретније одредити приступ самовредновању. Наиме, наставник мора поћи од разјашњења како посматрати и анализирати специфичне проблеме или ситуације у оквиру контекста или наставне праксе. Како одредити околности које могу утицати на област интересовања, што ће директно условити стратегије које би могле довести до унапређења праксе. Анализирањем стања о раду наставника које може указати на неопходност увођења промена приступа се или индивидуално или посматрању из различитих перспектива (мултипле перспективе), што доприноси већој објективности. Прикупљање података је још једна фаза у процесу самовредновања која подразумева одређивање извора података, карактер и валидност података, ниво и изворе подршке у прикупљању, као и тачност података. Важно је одредити инструменте који ће се применити у овој фази самовредновања. Овде се намеће неопходност оспособљености наставника за израду и примену инструмената, али је могуће и успостављање сарадње у прикупљању података са неким ко је искусан и компетентан у овој области. Након долажења до података или ситуације коју треба мењати, наставник мора приступити њиховом анализирању и процесу идентификације проблема како би могли доносити одлуке о правцима деловања (Живковић, 2008). Наставник може имплементирати промене за које сматра да ће позитивно утицати на процес и ефекте његовог рада, у току самог рада одмах и непосредно, ако ситуација то налаже. Међутим, увођење промена и стратегија мењања праксе након процеса самовредновања може да се реализује постепено, уз планиране повратне информације о имплементацији.

Ако се самовредновање посматра као испитивање и приписивање квантитативне и квалитативне вредности, где наставник информативно добија увид у сопствени рад, знање и ставове, онда се логично стварају околности за регулативно деловање. Због овакве сложености, планирање самовредновања је захтев који подразумева израду плана и корака у процесу самовредновања. Поменуто је колико је значајно изабрати област која ће се испитивати и како наставник приступа деловању у оквиру те области или ситуације, да би на основу резултата и њихове анализе преузео кораке за побољшање праксе. Многи аутори наводе да је за наставника нужно да прикупља повратне информације од учесника

васпитно-образовног процеса (Хавелка, 2002; Mali i dr., 2007; Сенсић, 2006). Ове информације често представљају одраз стања који се у неким случајевима не поклапа са наставниковим очекивањима, што га може подстицати на процес побољшања свога рада. Податке о успешности наставник може да прикупља сам или да тражи подршку и помоћ од других. Квалитативни и квантитативни приступ повратним информацијама и резултатима испитивања свога рада расветљавају стање у испитиваним областима или сегментима. Патон наводи да је сврха квантитативних и квалитативних података да се јасније и боље разуме и сагледа појава која је предмет самовредновања, а не откривање узрочно-последичних веза међу појавама (Patton, 1990). Избор приступа и модела самовредновања је на наставнику, јер он усмерава процес ка циљу који дефинише, као и планираним активностима које ће довести до остваривања циља самовредновања.

Технике и инструменти који се користе у прикупљању података, испитивању и анализи резултата одређују врсту приступа (квантитативни или квалитативни). Избор често зависи од одговора на питања које наставници себи постављају: Колико сам успешан? Како да препознам и откријем своје јаке стране, предности и потенцијале? Која подручја и сегменте свога рада треба да побољшам? Одговоре наставник мора да тражи испитивањем свога рада и праксе, кроз различите процедуре и користећи различите технике самовредновања.

4.2. Технике и инструменти у процесу самовредновања

Сматра се да се квалитетни подаци релевантни као резултат и повратна информација у процесу самовредновања могу добити применом широког спектра поступака и инструмената. Анализирајући не тако бројну литературу која обрађује овај аспект самовредновања, може се рећи да су различити термиолошки приступи, као и критеријуми на основу којих се категоришу или класификују технике и инструменти. Често се помињу скале којима се процењују личност наставника, понашање наставника у процесу наставе или скале које имају унапред утврђене категорије, упитници намењени учесницима васпитно-

образовног процеса, аутодосијеи наставника, снимање наставе, колегијално праћење и слично. Примена конкретних техника и инструмената зависи од избора приступа, да ли је квантитативни или квалитативни, као и од тога да ли се самовреднују процеси или ефекти рада.

У даљем излагању покушаћемо да систематизујемо по одређеним критеријумима неке технике и инструменте који се могу примењивати у процесу самовредновања. Наравно, класификације не могу бити коначне и потпуно диференциране, имајући у виду да предмет самовредновања, учесници, околности реализације условљавају критеријуме и поделе. Међутим, циљ је да се прикажу и анализирају могуће технике и инструменти, као и њихове карактеристике, начини и сврха примене. Некада је неопходно применити више техника и инструмената да би се објективније утврдили и анализирали резултати.

У зависности од сврхе процеса самовредновања или његових сегмената може се говорити о различитим техникама и инструментима. Ако је самовредновање усмерено усавршавању и развоју наставника, онда се може говорити о техникама истраживања и анализе властитог рада, који подразумева повратне информације од ученика, користећи као инструменте упитнике, скале процене, чек листе и слично. Може се говорити о заједничком вредновању и учењу од колега, кроз менторство, хоспитације, супервизијеи друго. На крају, можемо поменути праћење и вредновање властитог рада применом неструктурираних инструмената као што су личне забелешке или дневници наставника, обликовањем портфолија, употребом техничких помагала која омогућавају снимање ситуација у пракси. Оно што је битно нагласити односи се на примену поступака и инструмената који морају да задовоље основне емпиријске стандарде. Андевки наглашава: „Не би требало да се створи утисак да би било довољно понекад написати пар питања на неку цедуљицу, назвати то упитником и разделити. Интерна евалуација је посао у ком почињу да делују научни приступи и критеријуми. Научно образовање наставника је добро полазиште, на које се може и треба надовезивати“ (2006: 316).

Ако говоримо о комплекснијем приступу процесу самовредновања који подразумева повратну информацију, анализу, документовање и вредновање резултата, онда се приступа истраживању праксе у циљу позитивног мењања, па

је оправдано говорити о примени *акционих истраживања*, као методи самовредновања. Хопкинс (Hopkins, 1985) наводи да се комбинацијом акције и истраживања чини покушај да се разуме, промени и побољша пракса. Многи аутори налазе везу између акционих истраживања и унапређивања васпитно-образовне праксе, као и система решавања специфичних проблема на које наставници наилазе у својој пракси (McNiff & Whitehead, 2002; Patton, 1997). Још једна карактеристика акционих истраживања која указује на могућност примене у процесу самовредновања, односи се на то да ова истраживања представљају начин учења о сопственој пракси. Сазнање васпитно-образовне праксе или њеног сегмента, која је предмет истраживања, је један аспект, али се истовремено тежи кроз истраживачку делатност да се она мења, развија, унапређује, другачије организује, тако да представља процес сазнавања мењањем и мењање сазнавањем (Кундачина и Банђур, 2004: 76). Акциона истраживања полазе од потреба наставника који је реализатор васпитно-образовне праксе. У центру ових истраживања је акција, а прикупљени подаци служе као повратна информација на основу које је могуће прилагођавати и мењати планиране активности. Акционо истраживање одвија се као спирала циклуса планирања, акције, посматрања и рефлектовања. У основи акционог истраживања је вредновање и самовредновање процеса и резултата уведених активности, да би се пракса мењала и побољшавала, а специфичност је у томе што се добијају резултати активности и резултати истраживања који су настали и формативним и сумативним вредновањем и самовредновањем.

На почетку смо поменули сложеност и комплексност акционог истраживања и представили могуће организационе смернице и захтеве које поставља реализација. Због тога се не може заобићи питање наставника као акционог истраживача. Наставници се морају увести у ове процесе, а то подразумева посебну припрему, похађање програма усавршавања који се баве овим проблемом. Чињеница је да би наставник требало да активно приступа мењању и унапређивању своје праксе, истражујући је, али се овде поставља питање колико је она општеприхваћена у програмима професионалног образовања (Вујисић-Живковић, 2007).

У процесу самовредновања акценат се ставља на прикупљање података или повратних информација, као и њихово документовање, анализирање и вредновање. Облици прикупљања података су разноврсни и могу се посматрати по унапред планираним критеријумима, али и случајним, који подразумевају податке који су тренутно актуелни или који тренутно представљају фокус пажње наставника. Најчешће примењивани неструктурирани облици у пракси су вођење дневника, забелешки и записа. *Вођење дневника* је корисно јер помаже и омогућава наставнику да уочи и разуме природу ситуација и проблема и да сагледа догађаје који илуструју тај проблем (Кугласон, 2001: 188). Лични дневник наставника треба да представља систематско повезивање искуства наставника у раду у смислену целину. Неки аутори сматрају да је дневник један од начина бележења ситуација, догађаја, реализованих активности, циљева, донетих одлука и другог уоквирујући то временском одредницом, тако да се може водити дневно или недељно (Сенсич, 2006; MacBeath, 2005). Начин бележења и структура самог дневника углавном је препуштена наставнику, али квалитет зависи од тога шта се бележи и на који начин се бележи. Наставник би у дневнику могао да се концентрише око питања: шта, ко, када и зашто. Анализом одговора на ова питања добија се повратна информација која ће наставнику помоћи да разуме неке ситуације, да их смести у вредносни контекст и покуша да пронађе квалитетна решења. Овоме ће допринети и посебне белешке наставника у дневнику које се односе на размишљање и анализирање властитог рада и приступа у раду (према ученицима, према наставном процесу или његовим сегментима, осваривању циља и задатака и слично). Вођењем дневника наставник може да прати процес свога рада, промене које се дешавају у раду, проблеме који се јављају у раду и друго. Вођење забелешки или записа такође је начин да наставник освести неке значајне догађаје и информације које су биле запажене током рада, а које могу да му укажу на правац деловања³⁴. Иако се овај начин

³⁴ Као један од начина вођења бележака Андевски (2006) наводи *журнал рефлексију*, где наставник може да бележи догађаје једног или више дана и да рефлектује како позитивне тако и мање позитивне моменте. Журнал се може водити у одређеном временском периоду. Белешке се воде као коментари или одговори на питања (шта ми је данас/у последње време било нарочито позитивно у току сопствене праксе? шта би могли бити разлози за то? са чим нисам задовољан у последње време у свом раду? шта би могли бити разлози за то?). Након овога следи фаза размишљања и анализе одговора на претходна питања, доношење закључака о могућим мерама за превазилажење слабости и одређивање показатеља који ће указати на остварење мера унапређења.

углавном везује за селективност података и субјективни приступ анализи бележених ситуација, он је добар за подсећање и опомињање наставника да можда треба озбиљније и темељније да приступе неким ситуацијама и активностима у раду и реализацији наставног процеса. Анегдотске белешке углавном су посвећене размишљању о забележеним активностима које има за циљ да се идентификују проблеми, успеси и недостаци.

Праћење, анализа и вредновање наставе и других активности може се реализовати *коришћењем различитих техничких помагала*. Најчешће примењивани су аудио и видео записи активности из праксе. Позитивне стране примене ове технике огледају се у објективном одражавању образовно-васпитне ситуације и пружа се могућност наставнику да види себе онако како га виде ученици. Кирјаку (Кугасоу, 2001) сматра да је предност примене видео снимања у томе што наставник има прилику да уочи нека подручја деловања, која, док ради, не сматра довољно важним или му нису фокус пажње. Примена ових техника у почетку може да утиче на саму ситуацију у пракси због снимања, али то се временом губи. Пешић (1998:155) истиче да је праћење, анализа и вредновање коришћењем видео снимка много више од једноставног прегледања снимка. Важно је како се приступа снимку, мада и само гледање пружа наставнику прилику да посматра себе, различите аспекте ситуације, као и реакције ученика. Ауторка сматра да је неопходно више поновљених прегледа, да би се утврдили они сегменти снимка који су релевантни за анализу и вредновање. Када наставник самостално приступа видео снимку, онда то може бити основа за самовредновање, које започиње самоувидом. То даље подразумева „праћење односа између њихових намера и стварног делања и основа за процену непосредних ефеката код деце“ (Пешић, 1998: 157). Објективност и квалитетнији приступ у самовредновању подразумева и заједничку анализу са колегама, која помаже наставнику као конструктивна критика усмерена на позитивне промене и унапређивање праксе.

Сегмент процеса самовредновања представља прикупљање повратних информација од интересних страна у васпитно-образовном процесу (ученици, родитељи, наставници). Традиционално најзаступљенији облик прикупљања повратних информација је од ученика (Бјекић, 1999). Корисност и квалитет информација које наставници могу добити од ученика зависи од начина на који

наставник долази до информација и шта ради са њима. Неке студије су показале и нагласиле вредност добијених информација од ученика који су процењивали рад наставника. Често се дешава да наставници имају страх како ће ова процедура утицати на њихов ауторитет, иако нису били забринути квалитетом свога рада. *Мишљење ученика о раду наставника* омогућава му да на разноврсне начине добије информације и податке који му могу бити корисни и вредни за анализу и вредновање властитог рада. Због тога се може говорити о различитим инструментима за ученике. Тако Ајрасиан и Галиксон (Airasian and Gullickson, 2001, према: Живковић, 2008: 15) наводе следеће инструменте: евалуацијски упитници, чек листе, скале процене и дневници ученика. Могу се применити и разговори са ученицима, индивидуални или групни. Примена упитника омогућава наставнику да добије разноврсне податке и информације. Међутим, сврха примене упитника у великој мери одређује његов садржај. То значи да је важно да се прецизира које податке наставник тражи од ученика, да ли су у питању чињенице или њихови ставови и мишљење. Питања у упитнику морају бити јасна и прилагођена узрасту ученика³⁵, такође је важно да буду кратка и да их није превише, што би утицало на објективност одговора. Треба избегавати сугестивна питања и водити рачуна о редоследу. Питања могу бити алтернативна, вишеструког избора или отвореног типа. Применом упитника за ученике којим се жели добити повратна информација о раду наставника може се доћи до корисних података о неким потенцијалним одређењима која могу бити одговор на постављена питања наставника³⁶.

Коришћењем прецизних *скала процене за ученике* може се доћи до података који указују на постојање дистанце о ономе што је процена ученика од процене и става наставника коју он има о себи. Тврдње или ставови који чине скалу треба јасно да буду прецизирани у односу на то шта наставник жели да добије као повратну информацију. Скале за ученике могу се применити за

³⁵ Нарочито је важно водити рачуна ако се ради о ученицима млађег школског узраста. У том случају могуће је применити и различита графичка обележја или цртеже неких категорија које могу да изражавају став или мишљење ученика.

³⁶ Један од инструмената којим се од ученика тражи повратна информација о наставнику је *Анкетни лист за ученике* (СО – МБ) у Инструментима за рад школског педагога (Поткоњак и Трнавац, 1998: 202).

процењивање својстава наставника, наставног часа, односа наставника и ученика (социјалних, емоционалних, радних и слично)³⁷.

Наставник може да препоручи ученицима да воде дневник о наставним часовима, да бележе своја запажања, питања и друге забелешке које ће заједничком анализом помоћи да дођу до одговора на нека питања, а он ће имати увид у то шта су ученици запазили и шта је за њих проблем у раду. Заједничка анализа забелешки у дневнику може бити почетни корак у индивидуалним и групним разговорима са ученицима о наставним и другим активностима у школи. Дневници ученика уједно могу да имају подстицајну функцију за учење, јер на неки начин ученици прате себе у процесу учења.

Оно што неки аутори истичу као предност и важност у процесу самовредновања односи се на остваривање контроле на основу самоконтроле, као и подстицање и охрабривање колегијалне интеракције и дискусије о раду наставника. Најчешће се помиње дијалог са колегама, који предпоставља формални и неформални дискурс у коме се размењују запажања, искуства и идеје. Тиме се ствара ситуација у којој наставник добија повратне информације од колега кроз различите сарадничке активности. Значај сарадње у процесу самовредновања лежи у томе што се на тај начин предупређује могућност професионалне изолације наставника и затварање у учионицу (Day, 1999). Поменућемо неколико облика могућег *колегијалног праћења и заједничког вредновања наставника* који су присутни у теорији и пракси. Партиципирајуће посматрање или посматрање са учешћем подразумева активно укључивање наставника у ситуацију која је објект посматрања, које има за циљ да се потпуније сагледају педагошке ситуације и процеси. То подразумева анализу педагошких ситуација на различитим нивоима што указује на квалитативност поступка. Овакве ситуације пружају могућност коришћења различитих инструмената којима се прати и анализира педагошка пракса наставника. У литератури се могу наћи разноврсни инструменти за праћење наставе као што су скале, протоколи,

³⁷ Примена скале процене за ученике може наставнику послужити да увиди какви су ставови или процене ученика о конкретним областима. Пример скале процене наставника којом се процењују особине и карактеристике дао је Мужих (1986: 314 – 315). Такође пример процењивања наставничког рада дат је као *Скала ученикове процене наставничког рада* (ПНР) и *Скала ученикове процене остварености наставничких улога* (УН) (Бјекић, 1999: 287 – 288).

евиденционе листе и слично.³⁸ Ови инструменти могу бити модел за примену или адаптирани за конкретне потребе у процесу самовредновања.

У периоду са краја XX века јавља се као тенденција *хоризонтално вредновање (peer evaluation)*. Ово је модел подстицања и подржавања професионалне комуникације путем размене и искуственог учења оних који су на „истом задатку“. Циљ оваквог начина вредновања претпоставља вид сарадње, добронамерне критике и сагледавања позитивних и слабих страна активности међу колегама, као и размена и искуствено учење (Mali i dr., 2007). Околности које доприносе квалитетнијој примени хоризонталног вредновања указују на следеће кораке: идентификовање заједничке потребе наставника за праћењем и вредновањем свога рада, заједнички приступ наставника одабиру и формулисању релевантних области за вредновање, утврђивање заједничких индикатора који су усклађени са потребама циљне групе, заједнички избор инструмената за међусобно праћење и вредновање, планирање активности самовредновања, у основи овог приступа је заједничка анализа и разговор, међусобна размена и искуствено учење и професионална комуникација и на крају, израда плана за унапређење рада наставника. Овај модел има додирних тачака са *хоспитацијом* као обликом међусобног праћења рада. У литератури се различито одређује овај појам³⁹, али ћемо га ми посматрати у функцији самовредновања наставника. То указује на приступ колегијалне хоспитације у циљу праћења и посматрања појава у непосредној пракси, што омогућава међусобну подршку наставника и конструктивну, колегијалну критику. Такође, вредност хоспитације неки аутори виде и у томе што наставници имају добру прилику да поред тога што уче, сазнају

³⁸ Најчешће се вреднује настава, тако да Вилотијевић (1995) представља инструменте којима се може пратити и вредновати дидактичка ефикасност наставног часа. Он наводи скале за евалуацију часа, евиденционе или чек листе и листе категорија. Примена инструмената зависи од циља вредновања и сегмента који се вреднује (интеракција у настави, социјална клима на часу, артикулација наставног часа, примена метода на часу, мисаона активност ученика на часу и квалитет повратне информације на часу, припремање наставног часа и слично).

Бавећи се сегментом комуникационе компетентности наставника, Бјекић наводи инструменте и аторе инструмената за самовредновање у овој области (Скала интеракционе укључености, Скала мотивације за интерперсоналну комуникацију, Инвентар задовољства интерперсоналном комуникацијом, Скала вербалног понашања, Општа скала процене наставникове комуникације, Скала комуникационе компетентности...) (Маринковић, Бјекић и Златић, 2008: 167 – 168).

³⁹ Наилазимо на више одређења појма хоспитација, од приступа који указује на праћење и упознавање наставног процеса од стране студената, како се одређује у Педагошкој енциклопедији (1989), до оних одређења која подразумевају непосредно и несистематично праћење наставе од стране управе школе.

много више о свом раду посматрајући свог колегу, који ће у улози „критичког пријатеља“ приступити заједно анализи посматраног процеса и наставниковог рада (Shon, 1990). Ако говоримо о хоспитацији у функцији самовредновања, онда се мора нагласити да је неопходно да учесници реализују овај облик по јасним критеријумима, усаглашеним методама праћења и посматрања, као и методама прикупљања и интерпретирања резултата. То омогућава добру климу која се заснива на међусобној подршци, а циљ је унапређење рада оба наставника који учествују у међусобним хоспитацијама.

Наставници могу добити повратну информацију о свом раду и у процесу *супервизије*. Последњих деценија уочава се тенденција прерастања функције супервизије са процењивања и надзора у смислу контроле на сараднички однос који има за циљ повећање квалитета подучавања и учења, као и промовисање развоја наставника у току професионалног развоја⁴⁰. Супервизија се одређује као процес специфичног учења и развоја, који омогућује наставницима усвајање нових професионалних и личних увида кроз властито искуство (Petljak-Jakunić, 2008). Циљ успешне супервизије био би да супервизирани наставник сам себи постане супервизор, односно да се оспособи да самог себе посматра као што би га посматрао неко са стране (Vokulić, 2003). Посматрањем, праћењем свога рада кроз метапоглед обезбеђује се објективније анализирање и процењивање властитог рада, али уз подршку супервизора који је из колектива или ван институције. Супервизор није неко ко даје готова решења за проблем који постоји, његова улога је да помогне ономе ко је супервизиран да истражује своје властито понашање, делање и размишљање и да проналази начине којима ће адекватније и квалитетније доћи до постављеног циља (Буљубашић, 2007: 35). Инструменти који се користе у процесу супервизије познати су и супервизору и ономе ко је супервизиран. Заједнички рад у процесу супервизије као резултат најчешће има план развоја наставниковог рада или развоја наставника на професионалном и личном плану. Не можемо а да не поменемо *менторство* као облик праћења и процене рада наставника који су на почетку професионалне каријере, што је

⁴⁰ Супервизија као процес функционише у земљама Европске Уније као професионални стандард и професионална обавеза стручњака који раде у тој области. Када је образовање у питању супервизијско саветовање присутно је у више европских земаља (Немачка, Холандија, Чешка, Аустрија, Швајцарска, Словенија и Хрватска).

законски одређена активност која се заснива на колегијалној подршци и учењу од старијих колега. Ако овај облик посматрамо у функцији самовредновања, онда се може рећи да наставници кроз заједничко вредновање свога рада са ментором покушавају да стекну увид у свој рад, открију јаке и слабе стране свога рада, препознају и утврде потребе за унапређењем и уче из властите праксе и од старијег колеге.

Још један облик самоусмеравања наставника кроз самовредновање је свеобухватни аутодосије наставника, у литератури познат као *наставни портфолијо*. Осамдесетих година прошлог века као тенденција јавља се у области образовања, а представља писани документ као презентацију сопствених активности, и то више процеса него резултата. Портфолијо наставника је „пробрана колекција документата и материјала који приказују развој наставника, његове рефлексије и теорије, достигнућа као резултат континуираног процеса самовредновања и самопроцењивања“ (Живковић, 2000: 22). Портфолијо мора садржати документовано градиво, запажања, критички осврт и описе. Тиме наставник утемељује и анализира процесе и резултате који су приказани у досијеу. Оно што је важно у структурирању портфолиа односи се на то да наставник не само што анализира и размишља о својој пракси, већ своје ставове и размишљања рефлективно мора и да забележи. Бележење подразумева систематичност, прегледност, сврсисходност, али представља и подстицање и доказивање професионалних компетенција (Сенцић, 2006; Bastidas, 1996). Кораци у организовању и структурирању портфолиа били би одређени дефинисањем циља, утврђивањем оних садржаја и докумената који би чинили структуру, утврђивањем категорија на основу којих ће се вршити класификација садржаја, као и могућност периодичне модификације и диференцирања садржаја⁴¹. С обзиром на то да портфолијо има флексибилни карактер евиденције и структуре и да представља

⁴¹ Модел садржаја портфолија могао би да има следеће области: генерални ставови и уверења наставника (према ученицима, према настави, принципи у васпитању и образовању), дизајн програма (све што се односи на наставни план и програм), процедура – методологија (услови ефикасне артикулације наставе, најефикасније вежбе, активности, задаци и слично), професионални развој (евиденција о ефикасности властитог рада, евиденција професионалног развоја), лична постигнућа и властита рефлексивност (размишљања о специфичним ситуацијама, процена рада наставника од стране ученика, колега, родитеља, анализа посећених часова и друго) (Живковић, 2000: 22 – 23).

развојну слику наставника, без обзира на време, он је неопходни основ самоусавршавања и самовредновања.

Анализирајући напред наведене начине реализације самовредновања наставника путем различитих и инструмената, може се констатовати да је самовредновање процес који је у основи истраживачки и који се мора заснивати на научном приступу и карактеру. Од сложености приступа и циља самовредновања зависи које ће се методе, облици, технике или инструменти користити. Поменути облици самовредновања могу се сврстати у *неструктуриране*, и то: дневници наставника, личне белешке, као и анегдотске белешке наставника. Праћење и анализа рада наставника *коришћењем техничких помагала* такође је облик самовредновања који се остварује анализом и процењивањем аудио и видео снимака рада наставника. *Структурирани облици* самовредновања усмерени су на прикупљање и анализу података добијених квантитативним и квалитативним приступима. Квалитативни приступи углавном базирани су на коришћење следећих инструмената: нестандардизовани упитници (намењени ученицима, колегама, родитељима и другима), скале процене и ставова, интервјуи, чек листе, евиденционе листе и слично. Квантитативни приступи подразумевају егзактне податке који се могу добити неким од следећих инструмената: стандардизовани упитници, тестови знања ученика, тестови знања и способности наставника, анализа школске статистике и слично.

Облици самовредновања који се заснивају на заједничком вредновању и колегијалном праћењу рада су: партиципативно посматрање, хоризонтано вредновање, хоспитација, супервизија и менторство. Део система вредновања и самовредновања јесте и вредновање рада ученика. Ако се посматра из угла научног сагледавања, то подразумева формирање система утврђивања резултата рада, али и укупног ангажовања ученика у настави и другим васпитно-образовним делатностима школе. Свестраност као одлика вредновања рада ученика подразумева „...валоризацију већег броја компоненти као што су: знање, радне навике (култура рада), способност примене стеченог знања у пракси, залагање, интересовање и став према одређеном наставном предмету или подручју, субјективне (интелектуалне и друге) могућности и објективни услови (материјални, економски, стамбени и сл.) у којима ученик живи и учи“ (Банђур и

др., 2008: 11). Све поменуте компоненте, ако се прате и вреднују су повратна информација наставнику, која ако се искористи на прави начин, отвара простор за сагледавање, анализирање и конструктивни приступ свом раду. Поменути аутори наводе да су резултати неких истраживања показали да је вредновање рада ученика у наставној пракси прилично једнострано, једнострано се користе технике и проверавања и оцењивања, па тиме и недовољно ваљано и објективно. Како је вредновање рада ученика комплексна категорија, то подразумева и разноврсније технике проверавања и оцењивања у односу на циљ провере, на потребе објективних околности у којима се реализује васпитно-образовни процес, као и индивидуализовано вредновање. Самовредновање рада наставника и вредновање рада ученика међусобно су условљени. Међутим, како ће наставник искористити резултате вредновања рада ученика у циљу унапређења свога рада и побољшања праксе зависи првенствено од тога како приступа вредновању рада ученика, резултатима вредновања и колико ученике укључује у тај процес.

Разноврсност облика и инструмената самовредновања пружа могућност да овај процес буде усмерен на анализу и процену како процеса, тако и ефеката васпитно-образовног рада. А управо сагледавање процеса и ефеката доприноси бољем увиду у квалитет рада и усмеравање ка унапређењу праксе и развоју наставника. Узимајући у обзир став који наводи Ђорђевић (2002) да се самопроцењивање не сме прихватити као краткорочна и спорадична активност, слажемо се са јасним препорукама да то мора бити континуиран процес и стил наставника који се стално гради, прилагођава потребама самог наставника, али и потребама ученика и околностима у којима се васпитно-образовни процес реализује.

С обзиром на комплексност процеса самовредновања, правац који су неки аутори видели као кључни и који обележава наставничку будућност јесте наставник као рефлексивни практичар. Полазишта у којима се властита пракса узима као основ за промишљање сопственог учења, а рефлексивност као врста самовредновања, усмеравају овај процес на активности наставника и циљеве које жели постићи. У даљем излагању покушаћемо да сагледамо рефлексивност у функцији самовредновања наставника.

4.3. Рефлексиивност наставника у процесу самовредновања

Савремена схватања односа према наставнику све више акценат стављају на његову способност да самостално усмерава свој професионални пут и критички преиспитује све сегменте свог професионалног деловања у циљу сталног унапређивања. Од наставника се тражи да буде практичар и теоретичар праксе. Концепт рефлексије који се сагледава са различитих аспеката, Елиот (Elliott, 1991) одређује не само као разматрање праксе, већ и као освешћивање личних педагошких ставова и вредности које су у основи праксе. Најшири приступ одређује рефлексију као промишљање сопствене делатности и као нераскидив део наставничког позива. Неке од карактеристика рефлексије односе се на креативно промишљање васпитно-образовне праксе, креативни и непредвидиви процес, истраживање, стварање нове праксе или нове теорије, заједничко конструисање знања и промена и унапређење праксе (Влаховић, 2012: 307). Међутим, нису сви наставници подједнако спремни да рефлектују сопствену праксу, неки су склони да критички преиспитују своје ставове, приступе и понашања, док се други тешко одлучују да промене једном изграђене моделе понашања и размишљања.

Појам рефлексиивност у образовању појављује се у радовима крајем XX века. Неки га сагледавају и синонимно везују за појам размишљање, док га други одређују као посебну форму мишљења. Најопштије идеје о наставнику као рефлексиивном практичару развио је Шон (Shön, 1988), посматрајући га као практичара који промишља своју праксу и из рефлексије о пракси долази до теоријских исходишта. Његове идеје о рефлексиивној пракси односе се на везу мишљења и деловања, тако да се издвајају два начина повезивања мишљења и деловања, и то: рефлексија о акцији и рефлексија у акцији. Рефлексија о акцији углавном се везује за ситуације када наставник наиђе на неки проблем или препреку у пракси, те након тога издвоји време да о томе промисли и анализира ситуацију. Неки аутори преузимају овакво схватање и разумевање рефлексије тако да је одређују као мишљење о деловању или склоност да се погледа уназад и да се рационално размисли о личним ставовима, о томе шта се заиста дешавало у

пракси, какве су реакције и потребе ученика, које вредности су доминирале, шта би могло да утиче на позитивно мењање или шта би могла да буде алтернатива.

Повезивање рефлексивног промишљања праксе са континуираним учењем и професионалним развојем у основи је многих објашњења која су расветљавала ова питања. Тако Лестер истиче да су наставници који рефлексивно приступају својој пракси у бољој позицији за иницирање промена путем личне свесности о својој учионици и њеној микро-култури (Lester, 1998, према: Живковић, 2008: 42). Наставник у процесу континуираног учења препознаје изазове који су повезани са конкретном променом или педагошком акцијом и кроз свесно и размишљајуће тражење одговарајућих решења, учи (Skok, 2002). Неки аутори истицали су повезаност рефлексивне и искуственог учења. Свако искуствено учење представља повезивање теорије и праксе. Међутим, концепт рефлексивне праксе види однос теорије и праксе не само као помоћ теорије наставнику да истражује и критички анализира сопствено искуство. Наставник као рефлексивни практичар не примењује готова сазнања усвојена као својеврсне технике, већ мисли на свој рад, истражује своју праксу, увиђа и дефинише проблеме праксе у конкретном контексту, доводи их у везу са досадашњим знањима, даље спроводи активности и делује, покушавајући свој рад да прилагоди новим ситуацијама, ученицима са којима ради, као и својим новим сазнањима и наставља да испитује своје деловање.

Различити приступи рефлексивности дали су различите моделе рефлексивне праксе, односно улогу наставника као рефлексивног практичара. Неке од њих су већ поменуте, а навешћемо још неке који су доступни у литератури и који су значајни за овај рад, нарочито сагледавање оних модела који повезују рефлексивност наставника са процесом самовредновања. Суфуми (Sufumi, 1997) наводи да је суштина рефлексивне праксе посматрање онога што сам наставник ради у својој учионици, размишљање о својим ставовима, веровањима и претпоставкама, рефлексивности о настави ради самовредновања и зарад промене. Брукфилд (Brookfield, 1995) наводи корисност рефлексивне праксе која се огледа у томе да помогне наставнику да развије суђење о пракси, да развије свест о томе ко је он као наставник, зашто нешто ради, на којим веровањима, вредностима и претпоставкама је то засновано, што је значајно за његов кредибилитет код

ученика и пружа му самопоуздање. Брукфилд наглашава значај критичке рефлексивне, која се карактерише испитивањем уверења, ставова, предрасуда и сматра да оно у шта се верује, мисли и чини, то заправо и јесте одлика наставника.

Идеје о рефлексивности могу се уочити и у радовима Дјуја, где модел рефлексивности подразумева као важно питање да ли је наставник уочио повезаност између свог понашања у педагошким активностима и циљева које жели постићи. Овако постављена идеја представља основу самовредновања, што смо нагласили у претходним поглављима. Основа развоја наставничке професије, између осталог подразумева наставника као рефлексивног практичара, где је у основи саморефлексија (Fullan i Hargreaves, 2000).

Ако се узме у обзир да је рефлексивни приступ сопственој пракси важан предуслов сазнања о томе шта наставник заиста ради, шта зна и у чему би требало још да напредује, шта да унапређује, и на личном плану, и на плану односа које успоставља у васпитно-образовном процесу, онда се може прихватити оно полазиште у коме се тај процес узима као повод за промишљање и рефлексивну као врсту или сегмент процеса самовредновања наставника (Nevo, 2001). Рефлексивност је више усмерена на формативни приступ у процесу самовредновања.

Одлике наставника, рефлексивног практичара, подразумевају наставника као истраживача сопствене праксе, као онога ко самостално одлучује о својој пракси и свом развоју, као онога ко опажа, дефинише и решава проблеме васпитно-образовне праксе. Све поменуте одлике јесу предуслов за приступ самовредновању свога рада који подразумева испитивање праксе и приписивање вредности, што за наставника може имати информативну или регулативну вредност, а у функцији су увида у сопствени рад, знања наставника, његове ставове и вредности. Самовредновање отвара простор за доношење одлука о мењању праксе, унапређењу и праћењу процеса и ефеката уведених промена.

5. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ПРОЦЕС САМОВРЕДНОВАЊА

Разматрања о компетентности наставника најчешће се везују за знања, вештине и способности неопходне за одговоран рад. Полазећи од тога да професија наставника подразумева веома сложене улоге и подручја деловања, многи аутори су истицали вишедимензионалност наставничких компетенција. Да бисмо могли да сагледамо могуће компетенције наставника неопходне за реализацију самовредновања, прво ће се размотрити одређења и приступи, као и могуће класификације.

Различито се приступа дефинисању и одређивању наставничких компетенција. Станковић дефинише компетенцију као „интерни капацитет индивидуе који се исказује у вршењу реалтивно сложених активности, чију неопходну интерну структуру, односно комбинацију потребних знања, рефлексивна, вештина, ставова и других психосоцијалних ресурса диктира контекст у коме се дата компетенција исказује“ (Станковић, 2010: 68). Због сложености наставничке професије често се говори о великом броју компетенција, које се категорички у различите групе или листе. Сложеност компетенција наглашава и приступ који их сагледава кроз следеће аспекте: способност, знање, умеће, став према нечему, као и особине личности. Манифестовање се везује за начин понашања који се може опажати, па и мерити (Андевски, 2006). Сличне компоненте компетентности наводе и следећи аутори, који одређују компетентност као вештину да се одређена активност обави у складу са прописаним стандардима одређене професионалне делатности⁴². Они сматрају да је „компетентан онај наставник који манифестује развијени систем знања, вештина и способности, мотивационих диспозиција функционалних у

⁴² Постоје неслагања у приступима колико је важно и какав је ефекат нормирања наставничке професије кроз дефинисање компетенција које наставник треба да поседује. Једни сматрају да је то основа за унапређење процеса управљања и осигурања квалитета професионалног развоја, такође се истиче као значајно у процесу вредновања праксе, професионалног развоја, акредитације програма усавршавања, напредовања наставника. Овакав приступ у стандардизацији наставничких компетенција на националном нивоу „има потенцијал да постане значајан замајак професионализације наставничке професије“ (Станковић, 2010: 72). Други аутори виде ограничења у оваквом приступу, сматрајући да нису уједначене околности у којима наставници раде, те се тако доводи у питање њихова професионална аутономија. Због тога неки у стандардизацији компетенција виде депрофесионализацију наставника (Hercog, 2006; Harris, 2000).

остваривању циљева наставног рада и постизању високе ефикасности“ (Маринковић и др., 2008: 163).

Јасно је да су наставнику неопходна одговарајућа знања, способности и вештине за реализацију васпитно-образовног рада. Поред стручних знања, тј. знања у ужем смислу, потребна су и знања из области педагогије и психологије, дидактичко-методичка знања, која омогућавају наставнику припрему и креирање активности у оквиру наставног процеса. Знања која су наставнику потребна за познавање целокупног васпитно-образовног процеса чини педагошке компетенције наставника. У ужем смислу, ове компетенције односе се на васпитни стил који се објашњава начинима интелектуалне и емоционалне комуникације или као интеракција дидактичких и васпитних компетенција наставника којима он креира социјално-емоционалну климу у настави (Стојановић, 2008: 64). Вишедимензионалност као одлика компетенција наставника огледа се и у покушајима класификација кроз области или прављењем листе компетенција наставника. Аврамовић и Вујачић наводе следећу листу компетенција: стручно знање (познавање свог предмета, као и усвајање нових знања из стручних области), дидактичко-методичка знања и вештине (омогућавају наставнику доношење ваљаних одлука о наставним методама и средствима, значајним питањима наставе, организацију наставе, као и сазнајно подстицање ученика), способност комуникације, морални квалитети као део личних компетенција (личне вредносне оријентације), социјално-психолошке особине и спремност на усавршавање као компетенцијски квалитет (Аврамовић, Вујачић, 2010: 154 – 155). Уочавамо да ови аутори посматрају компетенције наставника узимајући у обзир знања, вештине, личне особине и професионалну културу наставника. Основне области у оквиру којих се одређују потребне компетенције наставника везују се за наставу и учење (планирање и извођење, вредновање процеса и резултата, управљање разредом и слично), комуницирање и интеракцију са ученицима, родитељима, колегама и представницима локалне заједнице, допринос развоју школе и система, као и управљање професионалним развојем (Станковић, 2010: 69). Многи европски документи одређују професионалне компетенције наставника усмеравајући их у општије или

конкретније категорије, где се неким даје приоритет и посебан значај⁴³. Анализирање и преглед категорија или листа компетенција превазилази потребе овога рада, тако да ће даље излагање бити конкретније усмерено на идентификацију и анализу оних компетенција које посредно или непосредно утичу на квалитет процеса самовредновања наставника. Видели смо да већина аутора под компетенцијама подразумева знања, вештине и способности наставника, тако да ће се у наредном излагању акценат ставити управо на конкретна знања, вештине и способности наставника неопходне за реализацију самовредновања.

5.1. Знања, вештине и способности наставника за самовредновање

Истакнуто је да се компетентност наставника сагледава кроз евалуативну природу и процесуалност. Тиме се тендира на стално мењање, надограђивање и усавршавање знања, вештина и способности наставника за професионални рад (Мијатовић, 2000; Laursen, 2006, према: Маринковић, 2010). Потреба за променама и усавршавањем наставника произилази из њиховог континуираног праћења, анализирања и процене сопственог рада, да би утврдили у ком правцу и који је сегмент у оквиру професионалног деловања потребно унапређивати.

Поред стручних знања у ужем смислу која су наставнику потребна за реализацију наставног програма, за остваривање самовредновања неопходна су му педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања. Ова знања омогућавају да се темеље критеријуми самовредновања, да се сагледа и разуме природа процеса учења и све околности које на тај процес утичу, како би се могао боље пратити и процењивати у складу са постављеним циљевима учења. Такође, знања из области педагогије, психологије, дидактике и методике омогућавају остваривање неких од функција самовредновања. Дијагностичка функција

⁴³ Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника издвајају три области компетенција: да раде са информацијама, технологијом и знањем, да раде са људима (ученици, колеге, родитељи), да раде са друштвом и у друштву (European Commission, 2005). Такође се може говорити и о кључним, основним и специјалним компетенцијама. Овде је важно нагласити да се у оквиру основних компетенција издвајају евалуативне компетенције које се сагледавају кроз способност наставника да објективно сагледава ученичка постигнућа и процес учења, сопствени рад, професионални рад својих колега, као и позитивне и негативне аспекте у систему образовања у целини.

подразумева да наставник кроз самопосматрање може да утврди позитивне стране свог рада и васпитно-образовног процеса који доприносе развоју и напредовању ученика и утичу на квалитет праксе. Исто тако, захваљујући поменутиим знањима, наставник може да увиди слабе стране, открије и разјасни нејасноће у свом раду, као и да препозна потенцијале за побољшање онога што је дијагностиковано као проблем или недостатак. Конструктивистичка функција самовредновања подразумева циљане интервенције, корекције и трансформацију у васпитно-образовном процесу и праћење промена. Да би наставник могао објективно и одговорно да доноси одлуке о променама и прати њихове ефекте, мора познавати законитости и принципе васпитно-образовног процеса, потребе и могућности ученика са којима ради, као и потенцијале средине или школе у којој се процес реализује. Наставник мора бити спреман за широку самоанализу наставне ситуације, конкретније познавање циљева учења, као и сагледавање ученика као индивидуа са свим особеностима, такође да планира стратегије рада које подразумевају методе и облике подучавања и укључивање образовне технологије (Skok, 2002).

Активни и објективни приступ процесу самовредновања захтева од наставника овладавање вештинама комуницирања, остваривање сарадничких односа и тимског рада са колегама и другим актерима васпитно-образовног процеса у школи. Ако посматрамо из угла компетенција наставника, педагошка компетенција одређена је комуникативном. Везана је за процесе и односе у васпитно-образовном раду, јер се сваки васпитни процес посматра из угла односа оних који у њему учествују (Стојановић, 2008: 64). Међутим, рефлектујући на комуникационе компетенције у неком ширем смислу, могу се посматрати односи свих који непосредно или посредно учествују у васпитно-образовном раду наставника, али и школе као институције. Имајући у виду информативну функцију самовредновања која подразумева информисање наставника о свом раду, али и информисање осталих учесника о раду наставника, оно што се намеће као захтев је заједничко вредновање, тимски рад и спремност наставника на прихватање процене других. Основу ових односа чине управо комуникационе вештине наставника.

Неки од наведених принципа управљања процесом самовредновања указују на неопходне способности наставника. Способност самоконтроле и самоодговорности омогућавају наставнику да објективније и систематичније приступа самовредновању, односно праћењу, анализи и процењивању процеса и ефеката свога рада. Способност непосредне анализе и вредновања своје педагошке акције, планирање измена и праћење ефеката уведених новина мења и усавршава праксу наставника (Живковић, 2000а: 23). Професионалну личност наставника, самоевалуатора карактерише способност самосталног професионалног саморазвоја путем систематског самоистраживања, проучавањем рада других наставника и провером идеја истраживањем у разреду или групи (Stenhouse, 1975, према: Пешић, 1998: 147). Укључивање у процес самовредновања подразумева проширивање метакогнитивних способности наставника. Ове способности односе се на оне функције које регулишу и контролишу понашања у току решавања проблема, тј. знање појединца о његовим сопственим сазнајним изворима, о захтевима задатка, као и о стратегијама неопходним за успешно извођење тог задатка (Гојков, 1995: 231). Такође, метакогнитивне способности посматрају се комплексно и обухватају знања о сопственом когнитивном функционисању, метакогнитивна искуства настала ако се јавио неки проблем или тешкоће у когнитивним процесима, као и способности планирања, реализацију неких когнитивних акција и самоконтролу. Метакогнитивне способности наставника огледају се у поступцима преиспитивања и промишљања и сталном постављању питања самом себи, што омогућава личну контролу сазнајних процеса. Метакогнитивне способности помажу наставнику у процесу самовредновања да прати, промишља и преиспитује процесе који доводе до остваривања постављених циљева, као и да размишља о могућим приступима и решењима проблема који се јављају у васпитно-образовном процесу. Ако посматрамо способности и вештине наставника из перспективе рефлексивне праксе, онда се може говорити о способностима наставника да уче из својих искустава, из праксе, способностима одлучивања и примене знања у пракси. То подразумева анализу властите праксе, и то повезивање и усмеравање размишљања и активности појединца у реалним околностима.

Спремност да критички приступа свом раду подразумева да наставници поседују развијену културу квалитета. То се односи на сталну тежњу за бољим и квалитетнијим у раду и професионалном приступу. Потреба за сталним унапређењем рада и мотивација за професионални развој је основа осигурања квалитета рада наставника, а тиме и квалитета васпитно-образовног процеса. Самовредновање наставника може бити ограничено степеном развијености наставникових способности за праћење, анализу и процену сопственог рада. Због тога је важно да се наставник припрема и образује за спровођење овог процеса још у току основног професионалног образовања, односно да се код студената, будућих наставника, развија способност самоконтроле, освешћивања сопствених снага и слабости из личне перспективе, способност планирања сталног личног напредовања и развоја.

Ако покушамо да одговоримо на питање шта за процес самовредновања значи бити компетентан наставник, онда се мора нагласити да се ради о наставнику који зна објективно и систематично да прати, промишља, истражује, критички анализира и процењује сопствени рад, да би га мењао и унапређивао. Спровођење процеса самовредновања подразумева наставника као самокритичног, самосвесног и разумног професионалца (MacBeath i McGlynn, 2006).

Неопходност истраживања сопствене праксе у процесу самовредновања намеће наставнику поседовање и усвајање методолошких знања, вештина и способности. Методолошка култура није неопходна само научним радницима, већ и наставницима и другим стручњацима који учествују у васпитно-образовној делатности (Јовановић, 2003: 212). Због тога ће се у даљем излагању акценат ставити на методолошке компетенције наставника, неопходне за спровођење процеса самовредновања.

5.2. Методолошке компетенције наставника за самовредновање

Полазећи од значаја методолошких знања и методолошке културе наставника у њиховом раду, нарочито је важно истаћи неопходност ових компетенција када је сегмент самовредновања у питању. Методолошка

компетентност одређује се као способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности – праксе. Тиме се претпоставља потреба другачијег промишљања основних педагошких категорија, иновативни приступ образовном процесу (Кундачина, 2003: 221). Неопходност методолошке компетенције наставника истицали су неки аутори, наглашавајући да би наставник био успешан реализатор васпитно-образовног рада, мора га знати научно утемељити, а промишљање сопствене праксе најбоље ће остварити кад је он сам истраживач и тиме обезбеђује квалитет ефеката своје праксе (Мужић, 1999; Поткоњак, 1999).

Задатак да континуирано унапређује свој рад, да га преиспитује и процењује, наставник може остварити само ако сам спроводи истраживање свога рада (Банђур и Поткоњак, 2002: 12). А за то су неопходне методолошке компетенције наставника. Основно полазиште је у томе да наставници схвате повезаност педагошке теорије и праксе, да схвате своју позицију у васпитно-образовном процесу, као и то на који начин могу да објективно и реално вреднују своју успешност и свој рад, али и да користећи резултате других истраживања осмишљавају и иновирају своју праксу.

Поменули смо и навели повезаност самовредновања и акционих истраживања, а неки аутори наглашавају и одељенска истраживања као могућност мењања васпитно-образовне праксе. У истраживањима у оквиру једног одељења, која могу имати и евалуациони карактер, наставници изграђују сопствени стил истраживања, користе резултате у циљу даљег планирања и унапређења рада са конкретним одељењем.

Методолошка знања помажу наставницима да прецизирају и дефинишу могуће области самовредновања и да открију и утврде недостатке које је неопходно превазићи. Начини праћења, прикупљања података (повратних информација важних у процесу самовредновања) и процена васпитно-образовног рада захтевају од наставника примену различитих техника и инструмената. Без познавања разноврсних техника и инструмената није могуће адекватно направити избор у складу са сврхом самовредновања. Примена инструмената подразумева поштовање одређених захтева који се односе на карактеристике инструмената, начин примене и на то коме је инструмент намењен. Јасно је да у процесу

самовредновања конкретне околности, потребе и карактеристике појединаца могу да диктирају потребу израде нових инструмената који су у функцији сврхе самовредновања. Наставници који приступе овим активностима морају да поседују довољно знања и способности за израду инструмената (тестови знања, скале процене, упитници, протоколи интервјуа и слично). Сматра се да „без познавања мерних инструмената није могуће извршити успешно мерење образовно-васпитних исхода и успешну евалуацију наставног процеса“ (Кундачина, 2003: 229).

Имајући у виду да самовредновање подразумева и заједничко вредновање са колегама, међусобним посматрањем и праћењем праксе, наставници који учествују у томе морају знати анализирати посматране активности по јасним, договореним критеријумима и методама прикупљања и интерпретирања података. И за то су неопходна методолошка знања, али и методолошка култура наставника⁴⁴. Да би наставници могли да мењају и унапређују своју праксу, неопходно је да прате научна достигнућа и иновације. То им омогућују научни и стручни радови, које наставници морају читати и разумети, нарочито они радови који имају истраживачки карактер. У том смислу, наставници би требало да доносе судове и да умеју да процене резултате до којих су аутори дошли, да би могли непосредно да их примене у пракси. Такође, примена и преузимање готових инструмената захтева од наставника процену карактеристике инструмента и након примене обраду и интерпретирање резултата до којих је дошао, а значајни су му у његовом раду.

⁴⁴ Методолошку културу Јовановић одређује као способност и мотивисаност наставника за коришћење научних педагошких знања за анализу, процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (2003: 211).

6. САМОВРЕДНОВАЊЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

Концепт професионалног развоја наставника из угла савремених гледишта указује на нови концепт образовања и професионалног деловања наставника. Може се наићи у литератури на велики број дефиниција и приступа професионалном развоју. Многи аутори га виде као целоживотни процес учења, који подразумева учење, мењање и анализу сопствене праксе, где професионална одговорност припада самом наставнику (Vizek Vidović, 2005; Hargreaves, 2003; Skok, 2002). Квалитет професионалног развоја зависи од тога колико је наставник мотивисан да се мења и развија, али и какве су могућности за развој (Fullan, 2000: 35). Фулан (Fullan, 2001) такође истиче да развој представља процес који је усмерен ка развојним потребама наставника и њиховом сагледавањем онога што је релевантно за њихов професионални развој.

Посматрајући свеобухватно професионални развој наставника може се нагласити да је континуирано самовредновање наставника у основи овог процеса. Због тога ће се у наредном излагању акценат ставити на потребе наставника за самовредновањем, као и на место самовредновања у професионалном развоју наставника.

6.1. Потреба и мотивација наставника за самовредновањем

Побољшање квалитета образовања првенствено зависи од избора, образовања, друштвеног статуса и перманентног развоја наставника. Неопходно је да наставници поседују одговарајуће знање, вештине, личне особине, професионалну перспективу и мотивацију, ако се очекује да задовоље захтеве који се пред њих постављају (Стаматовић, 2006: 41). Овако сложени захтеви и реални контекст у коме наставник остварује своју професионалну улогу захтева од њега одговорност, али и мотивацију за властити професионални и лични развој.

У покушају да се јасније одреди потреба наставника за самовредновањем, полазимо од одређења образовних потреба, које су у основи професионалног развоја и усавршавања наставника. Постоји више различитих схватања образовних потреба. У већини случајева образовне потребе одређују се као недостатак, дефицит, празнина, дискрепанција или однос између онога што јесте и онога што треба да би се обављао одређени посао. Међутим, на другој страни образовне потребе објашњавају се у светлу тежње за сталним самопотврђивањем. Наиме, у континуираном развоју долази до самопроизвођења потреба и самопревазилажења у њиховом задовољењу (Деспотовић, 2000: 35). Како наставник постаје свестан недостатака, потреба? Јасно је да наставник мора да преиспитује себе и свој рад кроз процес самовредновања и да долази до препознавања и истраживања оних области где је потребна промена.

Мотивација за рад значајан је фактор радног човека, па тако и наставника који реализује васпитно-образовни процес. На запосленог појединца делује низ услова и околности који утичу на промену степена подстицаја. Многа истраживања показују да друштвено-економски систем, социјални услови живота и систем вредности у којима појединац ради утичу на степен мотивације и хијерархију подстицаја. Фактори позитивних ставова према послу, како наводи Хрњица, често се налазе међу оним факторима који омогућавају појединцу да испољи властите способности, тј. да се самореализује (Хрњица, 1981). Задовољство послом последица је природе посла, доживљаја успеха у обављању тог посла и могућности професионалног напредовања, а незадовољство послом јавља се када су околности у којима се обавља посао неповољна. Мотивација наставника за васпитно-образовни рад има интегративну улогу јер различите компоненте наставничке професије чини делатним. Та мотивација се огледа у његовој спремности да се више посвети раду, да уложи веће напоре, да свом послу прилази стваралачки, као и да буде спреман за реалан поглед на свој рад, али и критички однос према њему, што је основа самовредновања. Због тога се може рећи да када постоји мотивациона димензија наставника за рад, реално је очекивати мотивацију да свој рад критички вреднује.

У свом истраживању радне мотивације и самопроцене успешности наставника Петровић наводи да је радна мотивација сложен процес, који је

факторски детерминисан. Издвојени су следећи мотивациони фактори: социјални фактор, односно социјалне варијабле радне ситуације и колегијална подршка; позитивни односи са претпостављенима; задовољство интринсичним компонентама рада; *занимљивост посла и одговарајући ниво одговорности; могућност за учење и развој* (подвукла Ј. С.); сигурност посла; јасна очекивања и обимност обавеза (Петровић, 1992). Наведени фактори чине општу радну мотивацију која је у позитивној корелацији са мотивацијом наставника за рад са ученицима. Издвојили смо мотивациони фактор који се односи на могућност за учење и развој, који може да указује на мотивацију наставника за самовредновање, имајући у виду функције самовредновања, и то најпре развојну функцију. Већ је наглашено у претходним поглављима да је аспект самовредновања учење наставника у току рада. Оно се остварује кроз праћење, анализу и процену свога рада и много је ефективније ако је наставник мотивисан за то, нарочито ако кроз анализу и откривање утврђује како у будућим ситуацијама поступати квалитетније и боље. Наглашен је и фактор занимљивости посла и одговарајући ниво одговорности. Самовредновање претпоставља самоодговорност. Наставник који одговорно приступа свом раду континуирано сачињава планове мењања своје праксе, који имају за циљ постизање бољих резултата, а последица су сталног самовредновања. Због тога се може нагласити мотивациона димензија самовредновања, која се огледа у самоодговорности, ефикасности и ефективности рада наставника, као и личном и професионалном развоју. Пошто је у процесу самовредновања наставник тај који прати, анализира свој рад, прикупља податке, интерпретира их и на основу тога доноси одлуке шта ће са утврђеним, онда је у основи тог процеса добровољност, потреба, али и освешћење осећаја професионалности. То подстиче и јача професионално самопоуздање код наставника, као и мотивацију за развој.

6.2. Самовредновање у функцији усавршавања и професионалног развоја наставника

Иако постоје различити приступи професионалном развоју наставника, у сваком приступу може се препознати место и функција самовредновања.

Приступу професионалном развоју наставника углавном се разликују по томе који су то процеси који су у њему обједињени. У даљем излагању навешћемо неколико одређења ове синтагме, који се могу поставити и као модели, а који углавном произилазе из различитих контекста. Схватање професионалног развоја на које указује Деј односи се на активности наставника које су свесно планиране, као и облике искуственог учења који су усмерени остваривању квалитета васпитно-образовног процеса (Day, 1999). Најопштије речено, то је лични и професионални развој у току целокупне наставничке каријере.

У литератури могу се срести различити модели професионалног развоја наставника. Један од приступа указује на постојање модела дефицита и модела развоја (Станковић и Павловић, 2010: 19). Модел дефицита објашњава овај процес као репаративан, односно као онај који има за циљ компензацију недостатака, пре свега знања и вештина. Централно место у професионалном развоју овако схваћеног модела има стручно усавршавање наставника. Основна критика овог модела је што је акценат на трансмисији, на усвајању знања, а не на његовој конструкцији. Овако схваћен модел професионалног развоја не пружа много простора за процес самовредновања, осим у ситуацијама када се препознају и идентификују недостаци у знању и вештинама наставника. Други модел је развојни, који се заснива на идеји да је професионални развој континуирани трансформативни процес. То је процес који „почива на искуственом учењу, које омогућује конструкцију знања на темељу личних теорија наставника уз уважавање комплетних односа између процеса учења, рефлексije, експериментације и практичне примене“ (Станковић и Павловић, 2010: 24). Наставници имају активну улогу у избору праваца свог професионалног развоја и преузимају одговорност за то. Активни концепт конструкције знања у професионалном развоју указује да наставник сопственом активношћу у специфичном контексту, односно школи, конструише знање и „њима излаже своје ученике и сараднике“ (Каменарац, 2010: 120).

Ако се професионални развој сагледа као процес сталног мењања и унапређивања рада, као и процес учења кроз преиспитивање рада, самоувида и процене знања, умења, као и професионалних ставова и уверења, онда се ту јасно види место самовредновања. Немогуће је овако посматрати професионални развој

ако у основи није процес самовредновања, па и вредновања. Савремена схватања указују на нови концепт образовања и професионалног деловања наставника, који подразумева да он активно приступа у свом раду и развоју, стално промишља свој посао, из тога учи и није пасивни реализатор који примењује знања стечена у току формалног образовања. За наставника нарочито су важна знања која стиче у току рада, као и сазнања која добија кроз процес самовредновања. Иако се рад наставника најчешће везује за индивидуалистичко обележје које се огледа у ситуацији када је наставник сам са својим ученицима, њему је важна повратна информација не само од тих ученика, већ и од других учесника, који посредно или непосредно утичу на васпитно-образовни процес. Наставнику је првенствено важно да размени информације, сазнања и искуства са својим колегама и да те информације користи у процесу самовредновања. Наравно, о хоризонталном вредновању већ је било речи, али мора се још једном нагласити сврха која је садржана у размени судова и процене, које наставници износе у виду пружања подршке и помоћи и заједничког анализирања и долажења до препорука и решења разних ситуација у пракси. То иницира промене у пракси наставника, уколико их он постаје свестан и самостално конципира и спроводи. Увек се очекује да ће крајњи резултат тога бити квалитетнији рад наставника, а тиме и васпитно-образовног процеса, али и задовољство наставника собом и професионалном улогом коју обавља.

Јасно је да самовредновање наставниковог рада јесте важан сегмент у професионалном развоју наставника и да стратешко планирање развоја подразумева процес самовредновања и вредновања. Због тога је немогуће посматрати одвојено ова два процеса, тако да се још једном наглашава да су професионални развој и самовредновање условљени једно другим, а предуслови су квалитету васпитно-образовног процеса.

7. ПРИСТУПИ У ПРОУЧАВАЊУ И ИСТРАЖИВАЊУ ВРЕДНОВАЊА И САМОВРЕДНОВАЊА НАСТАВНИКА

Сложеност теме вредновања и самовредновања наставника намеће потребу за разматрањем теоријског и методолошког приступа у проучавању и истраживањима тог проблема. Сврха овог разматрања је да прикаже теоријско-методолошке приступе овим феноменима и разноврсне тенденције у проучавању. На почетку указаћемо на оне приступе који су усмерени на сагледавање квалитета образовања, конкретније васпитно-образовног процеса. Питањима квалитета образовања бавили су се Поткоњак (1996), Ивић (1996), Зиндовић (1996), Савићевић (1996), Родић (1997), Мијановић (2000), Вилотијевић (2000, 2005), Видановић и Петровић (2005), Ђерманов и Костовић (2006), Безинових (2006), Андевски и Дунђерски (2006), Ђурић (2009) и Милутиновић (2009). Основне идеје на које су ови аутори указали односе се на одређивање појма квалитета образовања и решавање дилеме која се односи на питање квалитет у чему и квалитет за кога, као и на питање разлику између квалитета у образовању и квалитета образовања. Наглашена је мултидимензионалност овог феномена, који се поима као вредност васпитно-образовног процеса. Квалитет је садржан у ономе што је процес образовања, као и у ономе што је његов резултат, али је друго условљено првим. Већина аутора наглашава квалитет као континуирани развој, као унапређење које никада не престаје. Када се говори о институционалном квалитету, односно квалитету васпитно-образовних институција овим питањем су се бавили неки аутори наглашавајући одлике квалитетне школе, али и квалитетних наставника (Glasser, 1999, 2005 и Вилотијевић, 2000, 2005).

Родић (1997) се бавио питањима колико је могуће истраживати квалитет образовања, односно који су проблеми са којима се суочавају они који покушавају да истраже квалитет у образовању. У истраживању које је имало за циљ да провери како наставници, школски педагози и директори школа поимају квалитет образовања, резултати указују да су квалитет образовања испитаници перципирали сагласно својој позицији и функцији у сложеној делатности школе. Тако је за наставнике квалитет васпитно-образовног рада превасходно значајно стварање неопходних услова, са становишта одговарајуће педагошко-психолошке

припремљености наставника за рад у школи, њихове високе мотивисаности за рад, као и опремљености школе. Директори истичу да се квалитет очитује својим ефектима и то кроз постигнућа ученика, као и културу понашања ученика на часу, док педагози квалитет наставе и ваннаставних активности виде у њиховој усаглашености са савременом педагошком и психолошком науком, у примени модерних метода рада и активацији ученика.

Видановић и Станисављевић (2005) полазе од тога да ученици у школи представљају незаобилазни фактор када је у питању процењивање рада школе. Ученикова перцепција квалитета школе односи се на све активности које се у школи реализују, тј. васпитно-образовни рад, интеракција наставник – ученик и ученик – ученик. Поменути аутори спровели су истраживање на узорку од 242 ученика првог и четвртог разреда средње школе, које је имало за циљ да се испита како ученици виде квалитет школе. Резултати су показали доживљај наставе у школи која је за ученике недовољно занимљива и не покреће њихове потенцијале у смислу виших интелектуалних напора. Ученици су показали интересовање за оно што може да буде изазов и подстицај за различите врсте активности. Такође, дошло се до резултата који указују да наставници највише вреднују репродукцију садржаја и дисциплиновано понашање код ученика, што није одлика квалитетне школе. Аутори закључују да школа не иде у корак са савременим друштвеним потребама и да би била квалитетна, мора да буде подређена целовитом развоју сваког ученика. Овде се намеће питање које апострофирају и аутори Андевски и Дунђерски (2006), како школе да знају који квалитет поседују, и наглашавају да евалуација даје одговор на ово питање. Квалитет у организацијама условљавају две компоненте, и то процедурална и културна компонента, која представља културу квалитета, тј. доминантан став и вредност у васпитно-образовној пракси коју одређује континуирана тежња унапређивања рада (Bezinović, 2010: 31). Култура квалитета тесно је повезана са процесом вредновања и самовредновања.

Теоријским питањима процеса вредновања васпитно-образовног рада бавили су се следећи аутори: Поткоњак (1972), Мандић и Вилотијевић (1980), Јурић (1988), Хебиб (1992, 1997), Вилотијевић (1992, 1995), Ратковић (1997), Ђерманов (1997), Patton (1997), Stoll и Fink (2000), Ољача (2004), Матијевић (2004), Јовановић (2005), Slivar (2006), Гајић (2007) и Reberšak (2009). Већина

аутора апострофира неопходност постојања система вредновања који подразумева низ елемената и компоненти, као и процес у систему разноврсних процедура, техника, инструмената и поступака. У систему вредновања MacBeath и McGlynn (2006) истичу да је историјски гледано вредновање подстицано на неколико начина: утврђивање квалитета које иницира држава или међународна политика, подстицање самих школа да траже стратегије и начине за властито унапређење и приступ који је настао седамдесетих година, који се односио на помоћ теоретичара који ће одговорити на питање зашто су школе ефикасне и успешне и шта доприноси њиховом побољшању.

Због своје комплексности, може се рећи да питање вредновања образовања још увек није довољно истражено. На овај проблем указали су и Мушановић и Врцељ (2005), истичући да нема јединственог одговора на питање шта је потребно и на који начин се реализује вредновање у образовању. У свом истраживању које се бавило пројекцијом оптималних модела вредновања испитали су мишљење студената Филозофског факултета у Риједи о проблемима вредновања. Резултати указују на неопходност вредновања, а стандарди успешности морају бити флексибилни и адаптивни, ако се ради о вредновању ученика, онда их прилагођавати према сваком ученику.

Истраживање вредновања на микроплану⁴⁵ које су спровели Нешић и Јевтић (1986) имало је за циљ да се испита мишљење наставника о вредновању рада у основној школи. Резултати показују да већина испитаника има позитиван став према вредновању и његовим повољним дејствима на успешан рад школе. Слабости које су се издвојиле односиле су се на сам систем, садржаје, методологију и поступке вредновања, а истакнут је формализам у испуњавању битних захтева у процесу вредновања.

Још једно истраживање које указује на неке слабости система вредновања, али и нуди модел који превазилази уочене недостатке реализовао је Вилотијевић (1992). У својој монографији *Вредновање педагошког рада школе* указао је на практичне могућности моделовања педагошке евалуације, као и на то колико је неопходно да се познају функције и захтеви вредновања и могућности његове практичне примене. Предмет истраживања био је експериментална верификација

⁴⁵ Истраживање је спроведено на узорку наставника из лесковачког краја.

утицаја комплексног система вредновања на васпитно-образовне резултате у школи. Циљ је био да се утврди утицај комплексног система вредновања на васпитно-образовне резултате у школи, на осавремењивање васпитно-образовног рада, на искоришћавање интелектуалних капацитета ученика и унапређење стања међуљудских односа. Закључци истраживања указали су да је вредновање рада у значајној мери задржало традиционални, односно једностранни вид оцењивања (само су наставници ти који оцењују). Након примене модела комплексног система вредновања дошло се до закључка да тај модел значајно утиче на осавремењивање васпитно-образовног рада у школи, конкретније утиче на већу искоришћеност менталног капацитета ученика и представља релевантан фактор промене положаја ученика у васпитно-образовном процесу у фази утврђивања резултата рада ученика. Због тога су основне препоруке аутора усмерене на то да се развија такав систем вредновања који неће спутавати самоактивност појединца, већ ће подстицати појединца као вредносно биће које ствара, али при стварању и вреднује (Вилотијевић, 1992: 173).

Вредновање рада наставника део је система вредновања васпитно-образовног процеса и било је предмет више теоријских, а мање емпиријских проучавања овог проблема. У даљем излагању биће презентовани резултати неких истраживања који су за предмет имали вредновање рада наставника или оне сегменте који се посредно или непосредно односе на то. У истраживању које се односило на структурне елементе система вредновања васпитно-образовног рада, Илић (1990) се бавио вредновањем обима и квалитета рада наставника, упоређујући га са моделом комплекснијег вредновања рада. У истраживању се дошло до тога да постојећи систем вредновања рада наставника није у довољној мери теоријски заснован, ни операционализован, а не постоји ни повезаност између планирања рада, реализације, вредновања и осавремењивања васпитно-образовног процеса и *не укључује у довољној мери самовредновање* (подвукла Ј. С). Што се тиче модела комплекснијег вредновања рада наставника који је провераван у основним и средњим школама, аутор закључује да није у потпуности уобличен и верификован, али да је његова примена изазвала поједине позитивне ефекте, као што су чешћа примена иновација у настави, студиозније припремање за наставу, већа мотивација за савременији рад, а проверавани модел

може бити основа изградње комплекснијег и стимулативијег система вредновања васпитно-образовног рада наставника.

Конкретније фокусирање на вредновање рада наставника као истраживачког проблема наглашава Хебиб (1996), указујући на његову сложеност проблема. Циљ истраживања био је опис постојеће праксе вредновања рада наставника у основној школи. Испитаници су били педагози и наставници београдских основних школа (111 наставника и 105 педагога). Применом дескриптивно-аналитичке методе и разноврсних техника и инструмената дошло се до резултата који показују какво мишљење педагози и наставници имају о значајним питањима вредновања рада наставника. Када је у питању функција вредновања рада наставника, већина педагога је види у инструкцији (56,2%) и унапређивању (39,0%), а када су наставници у питању функцију инструкције наводи 45,9%, а унапређивање 33,4%. Према мишљењу највећег броја педагога, носиоци вредновања рада наставника треба да буду заједно педагози и наставници (54,3%), што сматрају и сами наставници (39,7%). Оно што се наглашава у закључцима овог истраживања указује на то да се пракса вредновања рада наставника углавном сагледава као контрола или увид у рад наставника. Аутор истиче да је неопходно да наставници буду укључени у процес вредновања, да се нагласак стави на интерно вредновање које би се реализовало као заједничко вредновање, а основу треба да чини самовредновање. То је начин унапређења рада и успешног остваривања основних задатака васпитања и образовања.

Питање вредновања рада наставника Јоргић (2008) сагледава из перспективе повратног информисања и вредновање, од стране ученика. Циљ емпиријског истраживања поменутог проблема је утврђивање да ли се после континуираних повратних информисања о ученичком вредновању педагошког деловања наставника постиже педагошки ефективнија аутокорекција наставника. Применом експерименталне методе са паралелним групама, спроведено је истраживање које показује следеће резултате: вредновање и повратно информисање потребно је наставницима, међутим, наставници се међусобно разликују по вредносним оријентацијама према стратегијама и оправданости вредновања; упоређујући мишљења наставника експерименталне и контролне групе о стратегији и оправданости вредновања рада наставника показало се да

имају изражена конзистентна мишљења; највећи број наставника сматра да је основна сврха вредновања сагледавање неких грешака, њихово испољавање, стимулисање учених позитивних активности и то све у сврху унапређивања рада наставника; месечно, континуирано повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставно-методичке креативности, ефикасно је. Крајњи закључак истраживања указује да прогресивне (ауто)корекције нису толико значајне за групу наставника, колико су значајне индивидуално, као и да повратно самоинформисање, тј. *иницирање вредновања самог себе од стране других и тражење повратних информација* (подвукла Ј. С), треба да представља евалуациони принцип у свакодневном раду наставника.

Аврамовић и Вујачић (2010) реализовали су истраживање које је имало за циљ стицање увида у мишљења наставника о себи и о томе шта је идеалан наставник. Као битна претпоставка квалитетног рада наставника је постојање самокритичности, односно наставникова спремност и способност да процењује квалитет свога рада. Резултати указују да је самовредновање рада наставника значајно питање за мали број наставника и да незнатна разлика о значајности самовредновања постоји између наставника основне школе (3,4%) и наставника средње школе (8,7%).

Наглашавање самовредновања као неопходност савременог тренутка, истиче Ћоровић (2009), захтева од наставника унапређивање професионалног деловања кроз (само)евалуацију. Циљ истраживања које је реализовала усмерен је на истраживање праксе у области самоевалуације рада наставника и проналажење решења за унапређивање тог процеса. Истраживање је спроведено на узорку од 343 испитаника основних и средњих школа Кантона Сарајево. Оно до чега је ауторка дошла указује на то да наставници углавном оцењују свој рад као веома успешан и без афирмисања процеса евалуације и самоевалуације. Међутим, постоји делимично слагање са тим да процес евалуације од стране колега и самоевалуација може допринети побољшању њиховог рада. Углавном је изграђен позитиван однос према самоевалуацији, а наставници користе методе, технике и инструменте самоевалуације, и то само оне са којима су упознати. Закључци истраживања указују на важност повећања способности и компетенција за реализацију самовредновања, као и на повећање мотивације и подршку у

примени. Оно што је генерални закључак је да наставници основних и средњих школа још увек не прихватају у довољној мери самоевалуацију, као и то да не унапређују довољно своје професионално деловање кроз самоевалуацију као континуиран процес, користећи различите поступке.

Сличан став има и Живковић (2008), истичући да је унапређење рада наставника могуће ако се његов рад вреднује, а нарочито ако се наставник континуирано самовреднује. У процесу самовредновања наставника реализују се скоро сви лични и професионални потенцијали наставника. Научне анализе су показале да је самовредновање рада наставника оправдано проучавати као део целовитог система вредновања рада. Конкретнији приступ истраживању у области самовредновања овај аутор дефинише кроз циљ истраживања, који је усмерен на изграђивање педагошког такта и тактичног поступања у процесу самовредновања наставника. Испитано је 138 наставника основних школа. Истраживање је показало да постоји позитивна веза између самовредновања рада наставника и педагошког такта, јер педагошки такт помаже осмишљавању процеса вредновања сопственог рада наставника. Оно што је истакнуто као позитивна страна самовредновања односи се на корисност у планирању будућег рада, позитивно се процењују лични напори за аутокорекцију на основама самовредновања. Међутим, већина наставника процењује да им је самовредновање лакше као задата активност и показују склоност да прихвате резултате спољашњих евалуатора и спољашње евалуације. Наставници су такође проценили да је самовредновање корисна активност, јер су резултати васпитно-образовног рада бољи, а повратна информација драгоцене. Оно што наставници сматрају најтежим у процесу самовредновања је објективност и самокритичност.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРЕДМЕТУ ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Проблематика самовредновања наставника веома је комплексна, јер је неодвојиви део система вредновања квалитета образовно-васпитног процеса. У првом делу рада покушај је био да се одговори на питања везана за проблематику вредновања васпитно-образовног процеса у школи и да дефинише место самовредновања у систему. Битно је нагласити потребу за овим процесом као континуираним у смислу разматрања процене наставника и његовог рада као целине. Као позитивне стране овог процеса можемо навести следеће: постојање свести о потреби сталног унапређења образовно-васпитног процеса, проширења професионалних компетенција и његов професионални развој; самовредновање као незаобилазан сегмент приступа који помаже наставнику у побољшању свога рада, као самопобољшање и самоусавршавање; наставник добија слику о квалитету свога рада (јаке и слабе стране), уводи позитивне промене у свој рад и тиме доприноси мењању праксе; у процесу самовредновања, ако је наставник спреман да критички преиспитује свој рад у циљу унапређења, јавља се потреба заједничког вредновања са колегама, што може бити почетни, основни елемент система вредновања целокупног васпитно-образовног процеса.

У теоријском делу рада наглашене су стратегије, поступци и процедуре процеса вредновања, а у складу са тим и процеса самовредновања, као и улога наставника у управљању тим процесом. Педагошки и друштвени значај ове теме је многострук. Систем вредновања који укључује и процес самовредновања рада наставника доприноси унапређењу квалитета васпитно-образовног процеса у школи. Уколико се у школском систему негује „култура квалитета“, онда и потреба за унапређењем полази из школе и од самих наставника. Тиме се истиче њихова улога у развоју школе, али и личном развоју његових знања и компетенција, што претпоставља професионални развој и напредовање и углед професије којом се баве. Због тога је бављење овом темом од значаја за развој педагошке науке, али и праксе из ове области. Тиме се допуњују и иновирају основне теоријске поставке и практична решења о овим процесима. То је један од

главних мотива који је утицао на опредељење за ову проблематику. Такође смо имали у виду и трендове реформских процеса у европским земљама и у нашој земљи, где је процес вредновања стављен у центар пажње.

На основу изнетог, *проблем* истраживања могао би да се дефинише кроз следећа питања:

- Колико је процес самовредновања заступљен у раду наставника (организација, технике и инструменти)?
- Да ли наставници континуираним процесом самовредновања унапређују образовно-васпитни процес и свој професионални развој?
- На који начин организовати самовредновање, кроз одређени модел који би имао позитивне ефекте на унапређивање васпитно-образовног рада?

Предмет истраживања усмерен је на анализирање постојеће праксе самовредновања рада наставника, његов континуитет, организацију, примену техника и инструмената. Спровођењем модела самовредновања и испитивање његове примене и ефеката добија се повратна информација и подаци који ће нам помоћи да утврдимо колико овај модел самовредновања може да помогне наставницима у унапређењу њиховог рада и васпитно-образовног процеса и сопственог професионалног развоја.

Истраживање је реализовано кроз неколико *фаза*:

- (1) Испитивање заступљености самовредновања и ставова наставника о значају самовредновања;
- (2) Упознавање наставника са *моделом самовредновања* (процес активне примене методологије самовредновања свога рада);
- (3) Примена модела самовредновања у раду наставника;
- (4) Испитивање наставника о примени модела и његовим ефектима;
- (5) Анализа добијених података и интерпретација резултата.

2. ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог рада је проучавање праксе самовредновања наставника, примена модела самовредновања и испитивање процене ефеката понуђеног модела. Намера нам је била да понудом модела самовредновања наставника допринесемо унапређивању педагошке теорије и праксе у овој области, имајући у виду актуелност теме, али и отвореност проблема који још увек није довољно истраживан као појава.

Претходно наведени циљ конкретизован је кроз неколико задатака, који прате поменуте фазе истраживања:

- (1) Утврдити заступљеност процеса самовредновања наставника у пракси
 - 1.1. Испитати мишљење наставника о оспособљености за реализацију самовредновања
 - 1.2. Утврдити степен подршке наставницима у процесу самовредновања
 - 1.3. Утврдити заступеност техника и инструмената у процесу самовредновања
 - 1.4. Испитати заступљеност процеса самовредновања с обзиром на године радног стажа наставника, радно место (наставник разредне или предметне наставе) и број сати стручног усавршавања
- (2) Испитати ставове наставника о значају самовредновања
 - 2.1. Утврдити да ли постоје разлике у ставовима наставника о значају самовредновања пре и после примене модела
- (3) Испитати мишљење наставника о ефектима примене модела самовредновања
 - 3.1. Испитати мишљење наставника о примени техника и инструмената самовредновања
 - 3.2. Утврдити процену ефеката модела на остваривање сврхе самовредновања
 - 3.3. Утврдити процену ефеката модела на развој компетенција наставника за самовредновање

3.4. Утврдити процену ефеката модела на имплементацију самовредновања рада школе

У складу са циљем и задацима истраживања, постављамо основну хипотезу од које се полази а која гласи: постојећа пракса самовредновања рада наставника није континуирана и системски се недовољно планира. Постоји повезаност процеса самовредновања и унапређења рада наставника и њиховог професионалног развоја, ако је то унутрашња потреба наставника. Стално унапређивање методологије самовредновања рада наставника доприноси позитивним ефектима у области вредновања и самовредновања, али и квалитету рада наставника. Из ове опште хипотезе можемо дефинисати конкретније:

- (1) Постојећа пракса самовредновања рада наставника указује на повременост процеса и недовољну примену методологије самовредновања, као и неопходност додатног оспособљавања и подршку наставника за самовредновање. Такође се очекује да постоје статистички значајне разлике међу наставницима у мишљењу о примени процеса самовредновања у односу на број сати стручног усавршавања, али да не постоје разлике у односу на радно место (наставник разредне или предметне наставе) и дужину радног стажа;
- (2) Постоје статистички значајне разлике међу наставницима у ставовима о значају самовредновања пре и после примене модела;
- (3) Предложени модел самовредновања рада наставника може да се примени у раду наставника и постоје позитивне стране процеса, али и евентуалне тешкоће у реализацији, а ефекти примене су позитивни и помажу наставнику у проналажењу решења за унапређивање образовно-васпитног процеса.

Независну варијаблу у овом истраживању представљају они фактори који, према нашем мишљењу могу да условљавају мишљења и ставове наставника о реализацији самовредновања рада, предностима и недостацима тог процеса, методологији процеса самовредновања, значају и личној одговорности према сопственом развоју путем самовредновања. У *првом делу* истраживања, које се односи на мишљење и ставове наставника о самовредновању, као *независне варијабле* издвајамо: *дужину радног стажа* наставника (одређено преко броја

година радног стажа), *радно место наставника* (наставници разредне и наставници предметне наставе), *стручно усавршавање*, изражено преко броја сати који се односе на програместручног усавршавања у последњих 5 година (до 50 сати, од 50 до 100 сати и преко 100 сати). *Зависну варијаблу* представља мишљење наставника о процесу самовредновања.

У *другом делу* истраживања, који се односи на примену модела самовредновања *независну варијаблу* представља сам модел самовредновања, а *зависну варијаблу* ставови наставника о значају самовредновања, мишљење наставника о примени модела и процена наставника о ефектима примене модела.

3. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је организовано на два нивоа. У првом нивоу истраживања определили смо се за аналитичко-дескриптивну методу у проучавању проблематике самовредновања рада наставника. Коришћене су технике анкетања и скалирања. Анкетирњем је испитано мишљење наставника о заступљености самовредновања у њиховом раду, а скалирањем ставови о значају самовредновања. Инструменти који су примењени у првом нивоу истраживања су: *Упитник* за наставнике о самовредновању (УОСВ) и *Скала* ставова о значају самовредновања (СЗСВ). *Упитник* који смо користили састоји се из 14 питања, од којих се прва четири односе на информације битне за независне варијабле, а у осталих 10 питања од испитаника се тражило да изнесу мишљење о повезаности самовредновања школе и наставника, да процене оспособљеност за примену самовредновања, примену методологије самовредновања и изнесу очекивања везана за подршку у процесу самовредновања. *Скала* о значају самовредновања конструисана је за потребе овог рада и садржи 12 тврдњи које се процењују на петостепеној скали. Тврдње се односе на значајност самовредновања у односу на самог наставника, у односу на друге наставнике. Овај инструмент примењен је као иницијални, пре примене модела и као финални, након примене модела самовредновања.

У другој фази истраживања примењена је експериментална метода са једном групом испитаника. У реализацији циља и задатака истраживања једна

група наставника учествовала је у програму примене модела самовредновања у свом раду. Први корак у реализацији је упознавање наставника са моделом самовредновања. Активности су биле усмерене на:

- Реализацију разговора са наставницима о процесу вредновања и самовредновања, кроз дискусију и размену знања и искуства о овом процесу;

- Упознавање наставника са методологијом самовредновања која подразумева израду плана самовредновања, са инструментаријумом који се може примењивати у процесу самовредновања (сврха примене инструмената, начин израде, примене и обраде добијених резултата), са начинима повратног информисања, могућим рефлексјама, конструктивистичким приступима пракси у корацима самовредновања и доношењем одлуке о промени;

У другом кораку наставници су реализовали модел самовредновања у току једног полугодишта. Након тога, испитивано је мишљење наставника о примени модела и процена о ефектима модела, као и ставови о значају самовредновања. Технике које су примењене су анкетирање и скалирање наставника. Инструменти у другом нивоу истраживања су *Упитник* за наставнике о ефектима модела самовредновања (УОЕМ) и *Скала* ставова о значају самовредновања (СЗСВ). *Упитник* о ефектима модела састоји се из групе питања којима се испитује мишљење наставника о сврсисходности самовредновања, групе питања која испитују примену методологије самовредновања и трећу групу питања којом се процењују ефекти модела усмерени на сврху самовредновања, компетентност наставника и имплементацију у самовредновању рада школе, као и питања којима су добијене информације о могућностима унапређења процеса самовредновања.

4. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање проблематике самовредновања реализовано је са наставницима основних школа. Популација наставника основних школа лоцирана је у четири округа Републике Србије и град Београд (Златиборски, Моравички, Рашки, Колубарски и град Београд). У узорак случајним избором ушли су

наставници разредне и предметне наставе, и то 302 испитаника⁴⁶. Структура узорка представљена је у односу на варијабле, и то: године радног стажа, радно место (наставник разредне и предметне наставе) и број сати стручног усавршавања у последњих пет година (Табела 1, 2, 3).

Табела 1. Структура испитаника с обзиром на године радног стажа

Године радног стажа:	f	%
до 10 година	47	15,5
од 11 до 20	127	42,1
од 21 до 30	87	28,8
преко 30 година	41	13,6
Укупно:	302	100

Табела 2. Структура испитаника с обзиром на радно место

Радно место:	f	%
Наставник разредне наставе	160	53,0
Наставник предметне наставе	142	47,0
Укупно:	302	100

Табела 3. Структура испитаника с обзиром на сате стручног усавршавања

Сати стручног усавршавања:	f	%
мање од 50 сати	46	15,2
од 50 до 100 сати	155	51,3
преко 100 сати	101	33,4
Укупно:	302	100

5. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на карактер истраживања, урађен је план по коме су се реализовале следеће активности:

- Прелиминарно истраживање обављено је у октобру 2010. године у две школе Златиборског округа.

⁴⁶ Списак школа у којима је реализовано истраживање налази се у Прилогу бр. 2 на крају рада.

- Испитивање анкетним *Упитником* о самовредновању (УОСВ) и *Скалом* ставова о значају самовредновања (СЗСВ) извршено је у децембру 2010. године.
- Упознавање наставника са моделом самовредновањ реализовано је у јануару 2011. Године, кроз састанке и инструкције у којима су учествовали и стручни сарадници школа (педагози и психолози).
- Спровођење самовредновања у периоду јануар – јун 2011. године, уз консултације и повратне информације од стране стручних сарадника.
- Испитивање *Упитником* за наставнике о ефектима модела самовредновања (УОЕМ) и *Скалом* ставова о значају самовредновања (СЗСВ) реализовано је у јуну 2011. године.

За реализацију ових активности велику помоћ пружили су школски педагози и психолози у школама где је реализовано истраживање, као и студенти треће године Учитељског факултета у Ужицу, који су обављали професионалну праксу у школама и били задужени за дистрибуцију инструмената.

6. ТЕХНИКЕ СТАТИСТИЧКЕ ОБРАДЕ ПОДАТАКА

У обради података добијених поменутиим инструментима и техникама користили смо дескриптивну статистику, израчунавање фреквенција, процената, израчунавање мера централне тенденције. Значајност разлика у мишљењу наставника у односу на независне варијабле (радни стаж, радно место и сати стручног усавршавања) рачуната је хи-квадрат тестом (χ^2). Значајност разлика у ставовима наставника о значају самовредновања пре и после примене модела утврђена је израчунавањем t-теста. За обраду резултата примењиван је компјутерски програм SPSS. Након тога урађена је квалитативна анализа добијених података.

МОДЕЛ САМОВРЕДНОВАЊА НАСТАВНИКА

У покушају да се суочимо са проблемима у имплементацији процеса вредновања и самовредновања у школама Републике Србије, а који су идентификовани кроз праћење реализације акционих и развојних планова школа и констатовани у извештајима саветника Министарства просвете, покушали смо кроз један приступ да осмислимо модел самовредновања наставника. Ослањајући се на теоријске поставке које одређују овај процес намера нам је била да конкретним корацима подржимо и пружимо наставницима теоријске и практичне основе које ће их усмеравати у процесу вредновања сопственог рада. Наравно, очекивања су била усмерена на позитивне ефекте примене модела и на подстицање и развијање културе квалитета.

1. Основне идеје које одређују функционисање модела самовредновања наставника

Пре конкретнијег приступа основним обележјима и одређењима модела самовредновања морамо се осврнути на појам модела у педагошким истраживањима. Моделом се понекад дефинише „образац“ нечега или изједначавање са идеалним ликом или описом. Суштински принцип сваког модела је аналогија, тј. однос аналогије са моделираним објектом. Научни модели често представљају „заменика“ објекта истраживања и у таквом односу су са објектом да омогућавају нова сазнања о њему. У проучавањима васпитно-образовне области има функцију описивања, објашњења или предвиђања. Некада је модел у положају посредника између теорије и предмета проучавања и садржи неке своје специфичности, односно представља средство за сазнање онога што се испитује.

Модел самовредновања наставника који ћемо представити има у основи функцију описивања и објашњења контекстуалног приступа самовредновању из позиције наставника. Полазећи од теоријских поставки, оно што је одредило

модел самовредновања усмерено је на одлике тог процеса. Конкретније, самовредновању се приступило као елементу система вредновања, као континуираном процесу који подразумева систем понашања која наставник може да примењује, вршећи притом самоанализу сопствених активности. Међусобна подршка наставника као позитивна околност подразумева спремност на заједничко вредновање, објективан приступ и прихватање резултата самовредновања. Модел је усмерен на формативни и сумативни приступ самовредновању, разноврсност у методолошком приступу, као и на одговорност наставника у доношењу одлука о променама у свом раду. Одлучивање наставника умногоме зависи од његових когнитивних и општих особина. Стваралачки приступ у одлучивању директно је везан за процену ситуације, учовање проблема које треба превазићи, сагледавање околности и прикупљање информација, што отвара простор за појаву нових идеја које ће наставник примењивати, пратити и вредновати њихову реализацију и ефекте (Morris-Rothchild & Brassard, 2006).

Поменуто је да се самовредновање посматра као део система вредновања, али се мора нагласити и место овог процеса у професионалном развоју наставника. Развојност као битна претпоставка у спровођењу самовредновања позиционира наставника као активног учесника сопственог професионалног развоја, вођеног сопственим развојним потребама и потребама контекста средине у којој делује као професионалац (Fullan, 2001).

2. Сврха примене модела самовредновања наставника

Као што је већ наглашено у теоријском делу овог рада, квалитет васпитно-образовног процеса је нешто чему се стално тежи, али сваки корак у остварењу отвара нове тежње ка нечем квалитетнијем. Основна претпоставка остваривања квалитета је развијена култура квалитета. Због тога као најшире постављен циљ примене модела самовредновања јесте *подстицање и развијање културе квалитета* код наставника као појединца, који се на тај начин преноси и на све оне који учествују у васпитно-образовном раду школе. Овај циљ доприноси стварању заједничких ставова који су усмерени на то да се квалитет образовања

посматра као темељна вредност, која је у исто време и одговорност свих који су укључени у тај процес. Следећи ниво, конкретније усмереног циља примене осмишљеног модела самовредновања односи се на место самовредновања у систему, односно *повезивање самовредновања рада школе и самовредновања рада наставника*. Основна функција вредновања и самовредновања је развојност и усмереност позитивном мењању. Како је законска утемељеност самовредновања рада школе постала обавеза за школе у Републици Србији, а како потреба за планом развоја намеће укључивање свих интересних група васпитно-образовног процеса, то је била полазна оријентација за дефинисање сврхе примене модела самовредновања. Наиме, усмереност на оно што дефинише законска регулатива, као и неопходност аутономије коју одређују потребе конкретне школе и околности у којима она функционише.

Да би се остварили поменути циљеви, неопходно је првенствено активно укључивање наставника, који би требало да поседује знања, вештине и способности за реализацију овог процеса. Наставничко образовање не пружа довољно припреме за то, а неке анализе и истраживања су показала да ни понуда програма усавршавања није усмерена на област самовредновања. Због тога је конкретан циљ осмишљавања и примене модела самовредновања усмерен управо на *подршку наставницима* за самовредновање свога рада. Крајњи циљ самовредновања усмерен је на *унапређивање квалитета рада наставника*, што доприноси унапређењу квалитета васпитно-образовног процеса, унапређењу квалитета рада школе. Јасно је да је ова цикличност и повезаност постављених циљева различитог нивоа усмерена на квалитет и претпоставља позитивне ефекте у различитим сегментима.

3. Принципи, организација и реализовање модела самовредновања наставника

Модел самовредновања који представљамо израђен је на основу неколико кључних принципа везаних за организовање и реализацију активности у процесу самовредновања. Пошло се од принципа *доброволности* у прихватању и

спровођењу самовредновања наставника, које није законски прописано као обавеза у Републици Србији⁴⁷. Квалитет спровођења и реализовање основне сврхе овог процеса зависи од тога да ли је инициран потребама наставника и реалног контекста у коме се реализује васпитно-образовни процес, или је наметнуто споља као обавеза. Одговорност наставника за резултате свога рада добар је покретач за прихватање самовредновања као континуираног процеса који води унапређењу васпитно-образовног рада. Следећи је принцип *ваљаности*, који подразумева да наставници кроз самовредновање дођу до сазнања о ономе што је област вредновања на јасан, објективан и поуздан начин и да то могу употребити у сврху планирања позитивних промена у свом раду или доношењу одлука које усмеравају њихов рад. Принцип *реалности* подразумева отвореност наставника за прихватање резултата самовредновања и изазов коме се треба посветити. Не може се заборавити *професионалност*, односно организациони, методолошки и технички аспекти самовредновања који подразумевају савремен професионални приступ овом процесу, али и професионалну подршку наставницима и тимски рад.

Прва фаза организације и реализовања модела самовредновања имала је за циљ упознавање наставника са карактеристикама процеса самовредновања и размену информација међу њима о примени самовредновања свога рада. Понуђени *оквир* самовредновања односи се на оне упоришне тачке које ће наставницима бити усмерење у организовању процеса самовредновања. Пошто се самовредновање посматра као део система вредновања, онда се оквир мора ослањати на понуђене и усвојене стандарде квалитета образовно-васпитних установа⁴⁸, други сегмент оквира самовредновања јесу образовни стандарди за

⁴⁷ Обавеза самовредновања наставника посредно произилази из законске обавезе установе која је дужна да се стара о осигурању квалитета рада установе, односно да спроводи самовредновање установе и то сваке школске године и о резултатима обавештава управне органе установе, родитеље и остале заинтересоване који посредно или непосредно учествују у васпитно-образовном раду установе (*Закон о основама система образовања и васпитања*, „Службени Гласник РС“, 72/2009 и 52/2011).

⁴⁸ Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа дефинисани су кроз области квалитета које се односе на сегменте рада школе, који су операционализовани на подручја, тј. дефинисане целине у оквиру области и конкретне показатеље. Ови стандарди су основа за самовредновање рада школе и за екстерно вредновање установе. Области су: *школски програм и годишњи план рада установе, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација и руковођење и ресурси*. Приказ подручја и показатеља, да би избегла преопширност, базираће се само на област настава и учење (подручја су: наставник примењује одговарајућа дидактичко-методичка решења на часу; наставник учи ученике различитим техникама учења на

наставу конкретних предмета у основној школи⁴⁹, као и сегмент оквира који се односи на професију наставника, односно приступ области деловања наставника који подразумева обавезе наставника као професионалца, односно оно што се од њега очекује на једној и улоге и компетенције које произилазе из различитих теоријских и истраживачких разматрања на другој страни.

Конкретно разматрање о областима који могу бити предмет вредновања и самовредновања наведено је у првом делу овога рада. Када је модел самовредновања у питању још једном ћемо се осврнути на могуће области рада наставника које могу бити предмет самовредновања. Посматрајући из перспективе савремене школе, основни захтев наставнику је да активно и конструктивно приступа процесима планирања и програмирања васпитно-образовног рада. То подразумева одређен степен аутономије у избору и осмишљавању путева и начина остварења планираних и очекиваних исхода и преузимање одговорности за резултате. Већ је наглашен квалитетнији приступ наставника у планирању и програмирању ако постоји отвореност према ученицима, потребама одељења, као и специфичностима средине у којој се школа налази. Због тога стално праћење и процена у овој области помаже наставнику у будућем процесу планирања.

Организација и реализација васпитно-образовног рада има у центру наставни процес, али и остале активности које се реализују у школи. Наглашено је одређење наставе као планираног и организованог процеса подучавања, учења и развоја ученика. Фактори успешне наставе су променљиви с обзиром на природу сталне развојности наставе, као и концепцију васпитања и образовања. Не сме се заобићи чињеница да у процес реализације наставе наставник уноси своја знања и компетенције, искуства и друге специфичности које се могу сагледавати као

часу; наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика; ученици стичу знања на часу; наставник ефикасно управља процесом учења на часу; наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења; наставник ствара подстицајну атмосферу за рад на часу).

⁴⁹ Образовни стандарди за крај основног образовања формулисани су за десет наставних предмета. Формулације стандарда су конкретне, оперативне и дате у исказима шта ученик зна, може и уме и могуће их је проверити тестирањем или посматрањем. Документ о образовним стандардима усвојен је у Републици Србији 2010. године, а овакав документ данас има већина европских земаља. „Савремени образовни системи охрабрују наставнике да треже различите путеве подучавања, помажу им да креирају образовно окружење које подржава процес учења и лични развој детета, а стандарди обезбеђују да сви ученици на крају одређеног образовног нивоа имају једнако квалитетна знања“ (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања*, 2010: 8).

променљиве, а које доприносе квалитету организације и реализације васпитно-образовног рада. Аспект наставе који подразумева наставне методе и облике наставног рада условљени су односом наставника и ученика у процесу подучавања, учења и развоја. Адекватност или ефикасан начин избора и примене зависи првенствено од улога наставника у васпитно-образовном раду које намеће тај процес, али и оне које наставник прихвата и формира. Социјална клима и атмосфера условљена је квалитетом и интензитетом интеракције наставника и ученика. Карактеристична је усмереност на подстицање развоја ученика и наставника. Јасна је неопходност подстицања међусобне сарадње наставника и ученика, која мора бити двосмерна, али и сарадње међу ученицима. Квалитет успостављене комуникације и сарадње наставника и ученика одређују бројни објективни и субјективни фактори. Значај интерперсоналних односа се огледа у спремности наставника на сарадњу и тимски рад са колегама, али и сарадњу са родитељима. Активан приступ сарадњи усмерава јединствено педагошко деловање и остваривање заједничких циљева и задатака.

Друга фаза реализације модела самовредновања односи се на планирање тог процеса. Наставници постављају основне оквире процеса самовредновања где започињу идентификацију добрих и слабих страна свога рада и избор области самовредновања. Планирање подразумева и одређивање временске артикулације неких аспеката у процесу самовредновања. У ситуацијама примене самовредновања када се планира тимски рад, временска артикулација мора бити нешто прецизнија, због усаглашавања активности више учесника. Наставници имају прилику да планирају израду могуће базе инструмената које ће користити у самовредновању и размењивати међусобно, као и са колегама из других школа.

Аутономија наставника се огледа и у избору техника и инструмената које ће примењивати, као и у начинима праћења и анализе свога рада, његовог процеса и ефеката. Спровођење процеса самовредновања је следећа фаза која на најопштијем нивоу подразумева праћење, анализирање и процењивање ситуација у васпитно-образовном раду применом процедура, техника и инструмената самовредновања. Важан корак у овој фази је сагледавање добијених резултата и планирање корака у превазилажењу недостатака, као и у мењању и унапређивању постојећег стања. Овде се пружа могућност наставницима да даље процесно

сагледају и процене имплементацију уведених промена и новина, што опет претпоставља нови циклус самовредновања.

У свим фазама реализације модела наставници би требало да воде евиденцију и документацију о процесу самовредновања, што ће им олакшати објективније сагледавање процеса и ефеката и помоћи у постављању основних правацау планирању будућег рада. Документацију могу да чине планови самовредновања, технике и инструменти, добијени резултати и њихова анализа, планови рада настали након самовредновања и остала документација коју су наставници водили у процесу самовредновања.

4. Очекивани ефекти примене модела

Самовредновање наставника није законска обавеза и његово спровођење се реализује као лична потреба наставника, уз повремено или стално укључивање у процес самовредновања рада школе. Међутим, како смо нагласили важност постојања система вредновања и самовредновања и и како су ови процеси основа осигурања квалитета образовања, сматра се да би тај систем функционисао треба да се континуирано спроводи на свим нивоима. Због тога је покушај постављања и спровођења наведеног модела самовредновања наставника начин да се испита да ли применом самовредновања наставници остварују ефекте на нивоу самог процеса, али и у области унапређења свога рада.

Очекивани ефекти примене модела могу се сагледати у области компетенција наставника, имплицитне педагогије наставника, степену мотивације наставника за самовредновање, као и развијању културе вредновања и културе квалитета. Тиме се остварује већа одговорност наставника за свој рад, за рад школе, а тиме и већа мотивација за развој и унапређење рада школе. Конкретније, ефекти који се очекују након примене предложеног модела постављени су у неколико категорија: остваривање сврхе самовредновања, развој компетенција наставника за самовредновање и ефекти на имплементацију и повезивање самовредновања рада наставника и самовредновање рада школе. Ефекти који се односе на сврсисходност самовредновања могу се уочити у мотивацији наставника за континуирано спровођење процеса, у објективнијем приступу

результатима самовредновања, одлучнијем и одговорнијем доношењу одлука о променама и унапређењу рада. Наставник који је мотивисан и који добровољно спроводи самовредновање поседује компетенције за то. Очекује се да наставник применом модела прошири знања из области неопходних за спровођење самовредновања, као и да учврсти вештине и способности. Наставник би требало да буде спремнији и сигурнији самовредновања, избору области самовредновања, примени процедура, техника и инструмената, мењању и унапређивању свога рада у складу са резултатима самовредновања. Ако је наставник мотивисан и спреман за вредновање свога рада, онда се може очекивати да се укључује у процесе самовредновања на нивоу школе, учествује у тимском раду у процесима школског развоја. Добит за наставнике може се очекивати у промени свести о значају самовредновања, спремности за промене на професионалном плану, као и јаснију визију свог професионалног развоја (потребе и могућности).

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. ЗАСТУПЉЕНОСТ ПРОЦЕСА САМОВРЕДНОВАЊА НАСТАВНИКА У ПРАКСИ

На основу теоријских и емпиријских проучавања процеса самовредновања, показало се да је самовредновање оправдано, корисно и неопходно, а основна сврха је унапређивање њиховог рада. У односу на постављени задатак у нашем истраживању, намера је била да се испита стање у пракси, односно утврди колико је процес самовредновања присутан у раду наставника. Пошло се од чињенице да је у Републици Србији законска обавеза осигурање квалитета рада школа и спровођење самовредновања рада школа у које би требало да буду укључени сви учесници васпитно-образовног процеса. Намера је била да се утврди колико су наставници упознати са тим и колико су укључени у овај процес. На основу добијених података може се видети да већина наставника (95,70%) наводи да се у школама спроводи самовредновање, док мали број наставника (4,30%) сматра да се у школама то не чини. Јасно је да самовредновање рада школе подразумева процедуре, и да ако су наставници укључени у тај процес морају да препознају процедуре спровођења. Резултати дати у Табели 1 односе се на начине упознавања наставника са процедурама самовредновања рада школе.

Табела 1. *Упознатост наставника са процедурама спровођења самовредновања рада школе*

<i>Упознатост са процедурама самовредновања:</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Само информативно упознати са процедурама	61	20,20
Упознати са процедурама и повремено се укључују у процес самовредновања рада школе	183	60,60
Упознати са процедурама, чланови су тима за самовредновање и активно учествује у процесу	58	19,20
Укупно:	302	100

Уочава се да је мали број наставника који су активно укључени у процес самовредновања рада школе (19,20%), иако смо у претходним излагањима нагласили неопходност развијања културе квалитета и вредновања, а то је једино могуће ако су сви укључени у овај процес. Највећи је број оних наставника који се повремено укључују у овај процес (60,60%), што може да указује на то да се очекује и недовољна примена самовредновања свога рада. Овде се намеће питање колико су наставници мотивисани да се упознају и спроводе самовредновање, али и то на који начин су упознати, односно на који начин су се усавршавали у овој области. Због тога је варијабла која може да утиче на поменути проблем усавршавање наставника, односно број сати стручног усавршавања (наставници који су имали мање од 50 сати, наставници са 50 до 100 сати и наставници који имају преко 100 сати усавршавања). Резултати су дати у Табели 2.

Табела 2. *Упознатост и активно учешће у самовредновању рада школе и усавршавања наставника*

<i>Упознатост са самовредновањем:</i>				
<i>Стручно усавршавање:</i>	<i>Само информативно упознати са процедурама</i>	<i>Упознати са процедурама и повремено се укључују у процес</i>	<i>Упознати са процедурама и активно учествује у процесу као чланови тима за самовредновање</i>	<i>Укупно:</i>
Мање од 50 сати усавршавања	24 52,20%	20 43,50%	2 4,30%	46 100%
50 до 100 сати усавршавања	24 15,50%	114 73,50%	17 11,00%	155 100%
Преко 100 сати усавршавања	13 12,90%	49 48,50%	39 38,60%	101 100%
Укупно:	61 20,20%	183 60,50%	58 19,20%	302 100%

$$\chi^2 = 67,197 \quad df = 4, \text{ на нивоу } 0,01=13,277; V = 0,334$$

Уочава се да се највећи број наставника, који је само информативно упознат са процедурама самовредновања рада школе, најмање усавршавао (52,20%). Код наставника који су упознати са процедурама и активно учествују у процесу самовредновања, највећи број има преко 100 сати усавршавања (38,60%).

На основу добијених вредности хи-квадрата, можемо закључити да упознатост и учешће наставника у самовредновању рада школе зависи од броја сати стручног усавршавања, односно од тога колико су се наставници усавршавали и тиме добили информације и знања посредно или непосредно из ове области. Добијена вредност хи-квадрата $\chi^2 = 67,197$ за $df = 4$ прелази граничне вредности на нивоу значајности 0,01 (0,01=13,277), а вредност Крамеровог V коефицијента указује на средњи утицај, односно повезаност.

Спремност запослених на укључивање у самовредновање рада школе, без притисака пружа основ за континуирано побољшање квалитета рада, али и стручног и личног напредовања наставника, нарочито у срединама где се подстиче искоришћавање свих могућности за развој (MacBeath и McGlynn, 2006). Због тога је важно како наставници доживљавају тај процес, односно како виде сврху и корист од самовредновања за рад школе. Резултати су дати у Табели 3.

Табела 3. *Процена колико је самовредновање корисно за школу*

Корист од самовредновања за школу:	<i>f</i>	%
Корисно за развој школе	116	38,40
Корисно за наставнике да уоче предности и недостатке свога рада	171	56,60
Нема значајне користи	13	4,30
Не постоји корист од самовредновања	2	0,70
Укупно:	302	100

Резултати показују да највећи број наставника (56,60%) сматра да је самовредновање рада школе корисно за наставнике да уоче предности и недостатке свога рада, корисност за развој школе наводи 38,40% наставника и 5,00% наставника сматра да нема неке користи од самовредновања. Јасно се уочава да нешто више од половине наставника уочава повезаност самовредновање рада школе и сопственог рада, што је основа система вредновања, као и то да је у основи овог система развој.

У оквиру првог задатка истраживања намера је била да се испита стање заступљености самовредновања рада наставника. Резултати примене

самовредновања наставника у пракси, према њиховом мишљењу, виде се на Графикону 1.

Графикон 1. Примена самовредновања рада наставника у пракси



Највећи је број наставника који наводи да повремено спроводи самовредновање свога рада (65,60%), око четвртине наставника то ради често (24,80%), али има и оних наставника који никада не спроводе самовредновање (9,60%). Пошли смо од тога да је могуће да примену самовредновања условљава стручно усавршавање наставника, радно место (предметна или разредна настава) и радни стаж. Резултати до којих смо дошли повезујући варијабле примене самовредновања и стручног усавршавања наставника дати су у Табели 4.

Табела 4. Примена самовредновања рада наставника и стручно усавршавање

Примена самовредновања:				
Стручно усавршавање:	Често	Повремено	Никада	Укупно:
Мање од 50 сати усавршавања	7 15,20%	32 69,60%	7 15,20%	46 100%
50 до 100 сати усавршавања	30 19,40%	112 72,30%	13 8,40%	155 100%
Преко 100 сати усавршавања	38 37,60%	54 53,50%	9 8,90%	101 100%
Укупно:	75 24,80%	198 65,60%	29 9,60%	302 100%

$$\chi^2 = 15,465 \text{ уз } df = 4, \text{ на нивоу } 0,01=13,277; \quad V = 0,160$$

У категорији – често примењујем самовредновање највише је наставника који су имали преко 100 сати стручног усавршавања (37,60%), а у категорији – никада не примењујем самовредновање највише је наставника који су имали мање од 50 сати усавршавања (15,20%). Наведени резултати указују да наставници који су се више усавршавали, односно прошли више програма стручног усавршавања чешће примењују самовредновање у свом раду. Израчуната вредност хи-квадрата, $\chi^2 = 15,465$ уз $df = 4$, већа је од граничних вредности на нивоу значајности 0,01 (0,01=13,277), па се може констатовати да је број сати стручног усавршавања условио ниво примене самовредновања наставника. Међутим вредност V коефицијента указује на повезаност ниског интензитета. Ако посматрамо ове две варијабле из позиције професионалног развоја наставника може се рећи да сагледавање сопственог рада пружа наставницима могућност да процене свој рад, али и потребе за сопственим развојем, као и унапређивањем рада у конкретним областима. Развој и усавршавање мењају свест наставника и јачају потребу за сталним преиспитивањем себе као наставника и могућим правцима развоја.

Што се тиче повезаности примене самовредновања наставника и радног места, резултати су показали да нема повезаности између ове две варијабле, јер је вредност хи-квадрата мања од вредности на нивоу значајности 0,05 ($\chi^2 = 2,533$ уз $df = 2$, на нивоу 0,05=5). Приказ резултата налази се у Табели 1 у Прилогу бр. 3. Повезаност примене самовредновања и година стажа наставника приказана је у Табели 2 у истом прилогу. Вредности хи-квадрата указују да нема статистички значајне разлике у примени самовредновања у односу на године радног стажа наставника ($\chi^2 = 5,037$ уз $df = 6$, на нивоу 0,05=12,592,).

Поменули смо различите функције самовредновања (информативна, дијагностичка, конструктивистичка, истраживачка, а посебно развојна) и условљеност сврхом овог процеса. Стол и Финк (Stoll и Fink, 2000) наглашавају да је неопходно да наставници знају сврху самовредновања и да је ставе у функцију сопственог развоја. Самим тим, истакнута је и мотивациона вредност самовредновања. Мишљење наставника о сврси самовредновања у нашем истраживању указује да већина наставника (42,70%) види самовредновање као уочавање добрих и слабих страна у раду и превазилажење слабости, што указује на дијагностичку функцију самовредновања. Унапређење сопственог рада као

сврху наводи 29,50% наставника, и то се огледа у развојној функцији самовредновања, стварање јасне слике о раду и праћење личног напредовања наводи 19,90% наставника, а 7,90% наставника види сврху самовредновања у анализи сопствене праксе, што може да се окарактерише као дијагностичка и констуктивистичка функција. Колико је мишљење наставника о сврси самовредновања условљено стручним усавршавањем показују резултати у Табели 5.

Табела 5. Мишљење наставника о сврси самовредновања и стручно усавршавање

Стручно усавршавање:	Сврха самовредновања				Укупно:
	Анализа сопствене праксе	Уочавање добрих и слабих страна и превазилажење слабости	Стварање јасне слике о раду и праћење личног напредовања	Начин унапређења сопственог рада	
Мање од 50 сати усавршавања	4 8,70%	20 43,59%	15 32,60%	7 15,20%	46 100%
50 до 100 сати усавршавања	14 9,00%	60 38,70%	25 16,105	56 36,10%	155 100%
Преко 100 сати усавршавања	6 8,90%	49 48,50%	20 19,90%	26 25,70%	101 100%
УКУПНО:	24 7,90%	129 42,70%	60 19,90%	89 28,50%	302 100%

$\chi^2 = 12,986$ уз $df = 6$, на нивоу $0,05=12,592$ на нивоу $0,01=16,812$; $V = 0,160$

Јасно је на основу резултата да постоје разлике у мишљењу наставника о сврси самовредновања у односу на то колико су се усавршавали кроз различите програме, и то ако се посматра у односу на вредност хи-квадрата, $\chi^2 = 12,986$ уз $df = 6$, разлика постоји на нивоу $0,05=12,592$, а вредност V коефицијента указује на слабу повезаност. Међутим, оно што се може видети је да наставници сврху самовредновања више повезују са тренутним стањем у пракси и сопственим радом, а мање повезују са развојном функцијом самовредновања, на коју указује

унапређење рада, лични развој и напредовање. На схватање сврхе самовредновања не утиче радно место наставника, што су показали резултати који се налазе у Табели 3 у Прилогу бр. 3. Вредност хи-квдрата је $\chi^2 = 1,712$ уз $df = 3$, мања на нивоу значајности, $0,05=7,815$.

На основу података добијених претходном анализом може се закључити да се самовредновање рада школе углавном спроводи, јер је обавезно, али се наставници повремено укључују у тај процес. Наставници су информисани о процедурама и методологији самовредновања рада школе, и то више они наставници који су чешће учествовали у програмима стручног усавршавања. Може се видети да већина наставника повезује самовредновање рада школе и самовредновање свога рада. Међутим, без обзира на овакву ситуацију нема континуиране примене самовредновања сопственог рада наставника.

1.1. Мишљење наставника о оспособљености за реализацију самовредновања

У претходним излагањима изнете су јасне одреднице компетентности наставника за процес самовредновања. Компетентност наставника сагледава се кроз призму евалуативне природе и процесуалности. У покушају да се одговори на питање шта значи бити оспособљен наставник за процес самовредновања, може се истаћи да је то наставник који зна да објективно, континуирано и систематично прати, промишља, истражује, критички анализира и процењује свој рад да би га мењао и унапређивао. Наравно, то се остварује и кроз истраживање сопственог рада (Банђур и Поткоњак, 2002).

Како су наставници проценили сопствену оспособљеност за реализацију самовредновања, указују следећи резултати.

Графикон 2. *Оспособљеност наставника за процес самовредновања*



Већина наставника је мишљења да су оспособљени да реализују самовредновање, само што многи очекују подршку у том процесу (70,20%), потпуну оспособљеност наводи 10,90% наставника, а 18,90% наставника не осећа се оспособљеним за реализацију самовредновања. Имајући у виду да је ово лична процена наставника, желели смо да упоредимо да ли су наставници који су се више усавршавали сигурнији у своју процену оспособљености за самовредновање.

Табела 6. *Мишљење наставника о оспособљености за самовредновање у односу на сате стручног усавршавања*

Оспособљеност за самовредновање:				
Стручно усавршавање:	У потпуности обучен	Обучен, али је потребна подршка	Није обучен	Укупно:
Мање од 50 сати усавршавања	4 8,70%	28 60,90%	14 30,40%	46 100%
50 до 100 сати усавршавања	9 5,80%	117 71,50%	29 18,70%	155 100%
Преко 100 сати усавршавања	20 19,80%	67 66,30%	14 13,90%	101 100%
Укупно:	33 10,90%	212 70,20%	57 18,90%	302 100%

$$\chi^2 = 17,215 \text{ уз } df = 4, \text{ на нивоу } 0,01=13,277; \quad V = 0,169$$

Без обзира на сате усавршавања, већина наставника јасно препознаје да им је потребна подршка за реализацију самовредновања. Ипак, може се уочити да наставници који су прошли већи број програма усавршавања сматрају да су оспособљенији за самовредновање. Међу наставницима који су проценили да су потпуно оспособљени за реализацију самовредновања, највише је оних који имају преко 100 сати стручног усавршавања (19,80%), а најмање оних који имају мање од 50 сати усавршавања (8,70%). Од наставника који су навели да нису оспособљени за самовредновање највећи број је оних који имају мање од 50 сати усавршавања (30,40%), а најмање оних који имају преко 100 сати усавршавања (13,90%). То указује да су знања и вештине стечене током стручног усавршавања наставницима користили да реализују самовредновање, односно да се осећају сигурније у реализацији. У односу на вредност хи-квадрат теста јасно је да постоји статистички значајна разлика у мишљењу наставника о оспособљености за самовредновање с обзиром на број сати стручног усавршавања, $\chi^2 = 17,215$ уз $df = 4$, на нивоу значајности $0,01=13,277$, а вредност Крамеровог V коефицијента ($V = 0,169$) указује да утицај није велики.

С обзиром на то да су узорак у истраживању чинили наставници разредне и предметне наставе, желели смо да сазнамо да ли процена оспособљености за самовредновање зависи од радног места. Наиме, постоје разлике у садржајима образовања наставника предметне и разредне наставе, када је професионално образовање у питању. Ако се још једном осврнемо на поменуте компетенције за самовредновање, могуће је да студенти учитељских и наставничких факултета добијају различита знања, вештине и способности које су неопходне за овај процес, а и на основу анализе садржаја стручног усавршавања наставника разредне и предметне наставе у оквиру програма стручног усавршавања (Кундачина и Стаматовић, 2011), може се уочити разлика у односу на циљне групе, као и садржаје који развијају знања, вештине и компетенције наставника за самовредновање. Резултати су представљени у Табели 7.

Табела 7. Мишљење наставника о оспособљености за самовредновање у односу на радно место (наставник разредне и предметне наставе)

<i>Оспособљеност за самовредновање:</i>				
	<i>У потпуности обучен</i>	<i>Обучен, али је потребна подршка</i>	<i>Није обучен</i>	<i>Укупно:</i>
Наставник разредне наставе	8 5,00%	120 75,00%	32 20,00%	160 100%
Наставник предметне наставе	25 17,60%	92 64,80%	25 17,60%	142 100%
Укупно:	33 10,90%	212 70,20%	57 18,90%	302 100%

$$\chi^2 = 12,286 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,01=9,210; \quad V = 0,202$$

Може се констатовати да постоји статистички значајна разлика у мишљењу наставника разредне и предметне наставе о оспособљености за реализацију самовредновања, јер вредност хи-квадрата већа је на нивоу значајности 0,01, $\chi^2 = 12,286$ уз $df = 2$, на нивоу 0,01=9,210, а вредност V коефицијента показује слабу повезаност. Већи број наставника предметне наставе проценило је да су у потпуности оспособљени за самовредновање (17,60%) у односу на наставнике разредне наставе (5,00%). Више наставника разредне наставе је навело да је оспособљено за самовредновање, али им је неопходна подршка (75,00%), у односу на мањи број наставника предметне наставе такву процену је дало 64,80%. Приближно једнак проценат наставника разредне и предметне наставе процењују да нису оспособљени за самовредновање свога рада. Овај податак може да буде значајан када су у питању програмски садржаји професионалног образовања наставника, али и садржаји програма стручног усавршавања. Наиме, програми образовања наставника требало би да у неким сегментима пружају знања из области квалитета рада наставника, а нарочито из области вредновања и самовредновања. Развијањем културе квалитета рада и самовредновања у току студирања и припремања за позив, подстиче се позитиван однос према томе, а и будући наставници се припремају да самостално вреднују свој рад.

1.2. Подршка наставницима у процесу самовредновања

Процес самовредновања не може се посматрати и реализовати издвојено, већ се увек посматра као део система вредновања васпитно-образовног процеса. То подразумева да се самовредновање посматра и као сараднички рад, у коме се стварају услови за креативнији приступ послу. Спремност за критички приступ сопственом раду, ствара потребу заједничког вредновања и сарадње са колегама која се заснива на подршци (Живковић, 2008). Пошто заједничко вредновање са колегама подразумева и повратну информацију, у истраживању смо хтели да дођемо до тога колико наставници уважавају мишљење колега о њиховом раду.

Табела 8. *Процена значајности мишљења колега о раду наставника*

<i>Мишљење колега о раду наставника:</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Веома ми је значајно	96	31,80
Значајно је	192	63,60
Није ми значајно	14	4,60
Укупно:	302	100,00

Наставницима је углавном важно какво је мишљење колега о њиховом раду, и то – веома је значајно за 31,80% наставника, а за 63,60% је значајно, па се стога може претпоставити да наставници очекују и подршку од колега. Резултати о разликама у процени значајности мишљења колега о раду наставника у односу на радно место дати су у Табели 4, у Прилогу бр. 3. Наиме, наставници разредне наставе процењују важност мишљења о свом раду на следећи начин: као веома значајно процењује 28,10%, као значајно 68,80%, а мали број не сматра значајним, и то 3,10%; код наставника предметне наставе, као веома значајно процењује 35,90%, као значајно 57,70% и 6,30% не сматра значајним мишљење колега о њиховом раду. Вредност хи-квадрата указује да не постоји статистички значајна разлика и да њихово мишљење о томе шта колеге мисле о њиховом раду није условљено радним местом наставника ($\chi^2 = 4,544$ уз $df = 2$, на нивоу $0,05=5,991$; $V = 0,123$). Када је у питању радни стаж наставника, резултати указују повезаност са значајем који придају мишљењу колега. Приказ резултата налази се у Табели 5 у

Прилогу бр. 3. Вредност хи-квадрата показује постојање статистички значајне разлике на нивоу значајности 0,01 ($\chi^2 = 12,123$ уз $df = 2$, на нивоу 0,01=9,210; $V = 0,200$). Може се уочити да је већем броју наставника, који имају преко 20 година стажа, мање важно шта колеге мисле о њиховом раду, вероватно сматрајући да искуство и знање утичу на квалитет њиховог рада.

Објективност самовредновања подразумева повратне информације од свих учесника васпитно-образовног процеса, узимајући у обзир различите перспективе. Од кога наставници очекују највећу подршку приказаћемо кроз дескриптивне вредности на скали, с обзиром на учеснике, који посредно или непосредно учествују у васпитно-образовном процесу.

Табела 9. *Дескриптивне вредности на скали очекиване подршке с обзиром на учеснике, који посредно или непосредно учествују у васпитно-образовном процесу*

<i>Подршка наставницима</i>	<i>N</i>	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандордна девијација</i>
Колеге	302	3,755	1,324
Ученици	302	3,543	1,360
Педагог	302	3,354	0,983
Директор	302	2,178	1,257
Родитељи	302	2,168	1,231

Очекивани резултати указују да наставници, ипак, највећу подршку у процесу самовредновања очекују од својих колега ($M=3,755$). То потврђује и ставове који истичу отвореност и спремност на дијалог као основне карактеристике самовредновања (Skok, 2002). На другом месту је очекивање подршке од ученика ($M=3,543$), што указује да је наставницима важно шта ученици мисле о његовом раду, односно да наставници прате потребе и интересовања ученика. На трећем месту је подршка педагога ($M=3,354$), потом директора ($M=2,178$), а најмању подршку наставници очекују од родитеља ($M=2,168$). То нам показује да још увек није довољно остварена сарадња, односно укључивање родитеља у рад школе, па и у процес вредновања, што је захтев објективнијег сагледавања и процењивања рада школе, а тиме и наставника.

У односу на постављену хипотезу намера нам је била да испитамо колико радно место условљава избор подршке у процесу самовредновања. Резултати приказани у Табели 6 у Прилогу бр. 3 су показали да наставници предметне наставе више очекују подршку од колега и ученика него наставници разредне наставе, док наставници разредне наставе више очекују подршку од директора и родитеља него наставници предметне наставе. Постоји статистички значајна разлика у очекивањима подршке у процесу самовредновања код наставника предметне и разредне наставе, и то када су у питању колеге ($t=2,585$; $p=0,010$) и директор школе ($t=2,741$; $p=0,006$) на нивоу значајности 0,01, а када су у питању ученици ($t=2,414$; $p=0,016$) и родитељи ($t=2,462$; $p=0,014$) на нивоу значајности 0,05. Оно што је занимљив податак односи се на подршку од стране педагога у школи. Наиме, када посматрамо у односу на радно место не постоји статистички значајна разлика у очекивању подршке од поменутих колега у школи (израчунате вредности t теста независних узорака су следећи: $t=0,152$; $p=0,879$). Наставници разредне и предметне наставе подједнако очекују подршку педагога, а то се може објаснити улогом педагога у школи, као и основним принципима вредновања и самовредновања. Улога педагога јесте унапређивање васпитно-образовног рада, што обухвата праћење и вредновање васпитно-образовног рада, као и рад са наставницима који подразумева сарадњу и заједничке активности у многим областима рада. Укључујући и пружање помоћи наставницима у примени различитих техника и поступака самовредновања. Наводећи као један од принципа вредновања и самовредновања сарадњу, Хебиб у свом раду указује да је „једини могући пут за активно укључивање наставника у акције унапређења је сараднички, тимски рад са стручним сарадницима још у току припреме конкретних активности и програмирања рада, преко реализације па све до вредновања“ (Хебиб, 1996:60). Ми сматрамо да треба додати да је сардња и тимски рад неопходан и у процесу самовредновања наставника.

1.3. Примена техника и инструмената у процесу самовредновања

У процесу сазнавања и процењивања сопствене праксе наставник може да се служи различитим приступима, техникама и инструментима. Ђорђевић (2002) наводи да је важно да се наставник служи једним операционалним системом анализе да би одговорио на питање у којој мери је његов рад усмерен у правцу одређених промена. С обзиром на то да полазимо од постављеног задатка да се утврди заступљеност самовредновања, усмерили смо испитивање и на заступљеност техника и инструмената које наставници најчешће користе у процесу самовредновања. Подаци који показују заступљеност примене техника и инструмената дати су у Табели 10.

Табела 10. *Заступљеност техника и инструмената самовредновања у раду наставника*

<i>Технике и инструменти:</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Водим лични дневник, забелешке	176	58,30
Водим лични портфолијо	9	3,00
Упитници и скале за ученике о процени мога рада	56	18,50
Тражим мишљење о раду од колега	43	14,20
Снимам и анализирам свој час	4	1,30
Прикупљам повратне информације о раду од родитеља	14	4,6
Укупно:	302	100,00

Уочава се да највећи број наставника користи неструктуриране облике, као што је лични дневник наставника или личне забелешке (58,30%). Квалитет вођења личног дневника зависи од начина бележења ситуација, догађаја, реализованих активности, циљева, донетих одлука, као и временске артикулације вођења. У теоријском делу рада, разматрајући питања техника и инструмената самовредновања, навели смо као једну од карактеристика ове технике селективност података и субјективни приступ анализи. Међутим, лични дневник наставника мора да представља систематско повезивање искуства у смислену целину која ће омогућити наставницима да лакше сагледају реализоване

активности и утврде шта је то што се мора мењати и модификовати у будућим правцима деловања. Такође, види се да је наставницима важна повратна информација о свом раду, и то првенствено од ученика (18,50%), па онда и од колега (14,20%), због чега извештај број наставника користи упитнике и скале процене за ученике, али и мишљења колега. Као најзахтевније технике, од припреме, преко примене и анализе јесу прављење личног портфолија и примена снимања и анализе часова, па је вероватно због тога наставници најређе користе. Прављење личног портфолија навело је 3,00% наставника, а снимање својих часова 1,30% наставника.

На основу изнетих и анализираних резултата истраживања у оквиру првог истраживачког задатка може се констатовати да се наставници повремено укључују у самовредновање рада школе, као и да повремено спроводе самовредновање свога рада. Наставници процењују углавном да нису у потпуности компетентни за примену самовредновања и да им је у томе потребна подршка. Сматрали смо да подршка може бити у усавршавању наставника, што су резултати и показали. Наиме, број сати стручног усавршавања утицао је на учешће наставника у самовредновању рада школе, на степен примене самовредновања свога рада, као и на мишљење наставника о сврси самовредновања и процени оспособљености за самовредновање. Када је у питању радно место наставника, односно да ли се ради о наставницима разредне или предметне наставе, оно једино има утицаја на процену оспособљености наставника за самовредновање, али не утиче на то колико наставници примењују самовредновање и како процењују сврху самовредновања. Дужина радног стажа наставника не условљава примену самовредновања. У односу на постављену прву хипотезу, а на основу изнетих резултата може се рећи да се прихвата и потврђује.

2. НАСТАВНИЦИ О ЗНАЧАЈУ САМОВРЕДНОВАЊА

Самовредновање је континуиран и дуготрајан процес чији се позитивни резултати на могу уочити одмах. То је значајан корак у професионалном развоју наставника, а представља и стратешки важно питање у планирању и унапређивању васпитно-образовног процеса. Неопходност самовредновања као трајног и формативног процеса, који уважава наставника као самопроцењивача, јача њихову потребу да учествује у развоју свог професионалног понашања (Stemme, 1970).

У оквиру другог задатка предвиђено је да се испитају ставови наставника о значају самовредновања. Ставови се односе на значајност повратног информисања, уважавање резултата сопственог рада, на значај развојне функције самовредновања, али и на значај у приступу овом процесу кроз систематичност, одговорност и унутрашњу мотивацију. Испитивање је реализовано применом Скале ставова (СЗСВ), пре спровођења модела самовредновања, како би се утврдило иницијално стање. Након реализације модела очекиван је његов утицај на промену или корекцију ставова наставника о значају самовредновања, тако да је примењен исти инструмент да би се утврдило финално стање. Упоређивањем и утврђивањем разлика очекују се позитивне промене у ставовима и утицај модела на то.

2.1. Ставови наставника о значају самовредновања

Како се ставови о нечему формирају на основу знања, искуства, вредносних оријентација, резултати испитивања наставника о значају самовредновања одсликавају њихов приступ и однос према овом процесу. Очекује се да су наставници своје ставове о самовредновању формирали учествујући, посредно или непосредно у том процесу, или на основу искуства својих колега, као и на основу теоријских знања, али и имплицитних педагогија. Резултати иницијалног испитивања дати су у Табели 11.

Табела 11. Ставови наставника о значају самовредновања (иниц. испитивање)

Тврдње:	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан сам	Делимично се не слажем	Уопште се не слажем	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Јако ми је важно какви су резултати мога рада.	265 87,70%	31 10,30%	2 0,70%	4 1,30%	–	4,844	0,474
У школи у којој радим самовредновање рада наставника је обавезно.	157 52,00%	85 28,10%	40 13,20%	20 6,60%	–	4,255	0,924
Стално анализирам свој рад и издвајам оно што би требало мењати.	189 62,60%	102 33,80%	1 0,30%	10 3,30%	–	4,556	0,673
Самовреднујем свој рад без обзира да ли је то обавезна активност.	198 65,60%	75 24,80%	19 6,30%	10 3,30%	–	4,526	0,758
Веома ми је значајна повратна информација у процесу самовредновања.	217 71,90%	71 23,50%	14 4,60%	–	–	4,672	0,560
Бољи су ефекти спровођења ако сам/а правим план самовредновања.	42 13,90%	154 51,00%	59 19,50%	32 10,60%	15 5,00%	3,582	1,017
Самовредновање ми помаже у планирању будућег рада.	170 56,30%	115 38,10%	13 4,30%	4 1,30%	–	4,493	0,645
За процес самовредновања значајна ми је подршка колега.	135 44,70%	127 42,10%	33 10,90%	7 2,30%	–	4,291	0,752
Важно ми је шта други мисле о мом раду.	114 37,7%	166 55,00%	18 6,00%	4 1,30%	–	4,291	0,637
Самовредновање доприноси систематичности у раду наставника.	183 60,60%	107 35,40%	8 2,60%	4 1,30%	–	4,553	0,617
За спровођење самовредновања неопходно је присуство самоодговорности.	220 72,80%	71 23,50%	11 3,60%	–	–	4,692	0,535
Заједничко вредновање доприноси побољшању међусобних односа у колективу.	111 36,80%	114 37,70%	38 12,60%	18 6,00%	21 7,00%	3,913	1,163

Процењујући ставове наставника, може се видети да је највећи степен слагања са ставом да је наставницима јако важно какви су резултати његовог рада. Таква врста повратне информације наставницима пружа могућност да планирају промене у свом раду и унапређују га. На другом месту издвојила се тврдња која указује на неопходност присуства самоодговорности у процесу самовредновања. Могло се и очекивати да ће се нагласити повезаност самовредновања и одговорности наставника. Јер како је истакао Мали (Mali i dr., 2007), самовредновање подстиче наставника да се осећа одговорним за резултате свога рада, али и резултате образовања. Следећа је тврдња која се односи на важност повратне информације у процесу самовредновања. Наравно, свака повратна информација наставника подстиче на размишљање и анализирање свога рада, исто тако наставник је стављен „пред огледало“, где себе може видети можда не онако какво мишљење има о свом раду (Сенцић, 2006). Следећи ниво заузима тврдња која указује на сврху самовредновања а то је да је за унапређење рада неопходна стална анализа и издвајање онога што би требало мењати. Многи аутори истичу да се током самоанализе остварују важни увиди, откривају и решавају многе нејасноће и налазе начине за унапређење сопствене праксе (Bezinaović, 2007). Да самовредновање доприноси систематичности у раду наставника тврдња је која се издвојила на следећем нивоу. Како је самовредновање континуиран и дуготрајан процес, чији се резултати не могу сагледати одмах, то од наставника захтева систематичност у приступу, а тиме и у свом раду. Следећи ниво припада тврдњи која указује на добровољност самовредновања, где наставници самовреднују свој рад, без обзира на то да ли је то обавезна активност. Потом следи тврдња којом се наглашава развојна функција самовредновања, самовредновање ми помаже у планирању будућег рада. Исти ниво по степену слагања заузимају тврдње које се односе на сарадњу у процесу самовредновања, тј. подршка колега и важност мишљења колега о раду наставника. Следећа тврдња указује да у свим школама није обавезно самовредновање рада наставника, међутим позитивно је то што је на вишем нивоу тврдња која указује на добровољност самовредновања. Нижи степен слагања са тврдњом да заједничко вредновање доприноси побољшању међусобних односа у колективу указује да је могуће формализовање овог процеса и да сарадња и

заједнички рад није реална потреба наставника, већ је наметнута на неки начин. Најмањи степен слагања је са тврдњом која се односи на методологију самовредновања, тј. да су бољи ефекти самовредновања ако га наставник самостално планира. Овакав податак нам указује да наставници још увек нису довољно спремни да потпуно самостално приступе самовредновању у свим фазама. Овоме у прилог иде и резултат до којег смо дошли испитујући мишљење наставника о самовредновању, односно да већина наставника процењује да су оспособљени за самовредновање, али не у потпуности и да им је у томе потребна подршка.

На основу анализе наведених резултата, може се констатовати да је за наставнике веома важна одговорност за резултате рада и самовредновање, затим повратна информација и сагледавање сврхе самовредновања која је усмерена на унапређење рада. Даље, наставници као важне процењују – систематичност, па добровољност у процесу самовредновања, развојну функцију и сарадњу и подршку од стране колега. На крају може се констатовати недовољна сигурност наставника у потпуном овладавању процесом самовредновања.

2.2. Разлике у ставовима наставника о значају самовредновања пре и после примене модела

Резултати који су напред интерпретирани односе се на иницијално испитивање ставова наставника, пре примене модела самовредновања. Ови подаци одговарају постављеном другом задатку у истраживању, а у наредном излагању конкретније ћемо се бавити разликама у ставовима наставника пре и после примене модела самовредновања. Пошли смо од претпоставке да ће систематична, континуирана примена самовредновања у раду наставника, уз планирање, реализацију и примену техника и инструмената самовредновања довести до промена у постојећим ставовима наставника о значају самовредновања. Резултати су дати у Табели 12.

Табела 12. Разлике у ставовима наставника о значају самовредновања
(иницијално и финално испитивање)

Тврдње:	Аритметичка средина И	Стандардна девијација И	Аритметичка средина Ф	Стандардна девијација Ф	Вредност <i>t</i> теста зависних узорака	Вредности ета квадрата ета (степен утицаја) ⁵⁰
Јако ми је важно какви су резултати мога рада	4,844	0,474	4,957	0,203	-3,745	0,44 велики утицај
У школи у којој радим самовредновање рада наставника је обавезно	4,255	0,924	4,784	0,427	-8,997	0,21 велики утицај
Стално анализирам свој рад и издвајам оно што би требало мењати	4,556	0,673	4,917	0,276	-8,722	0,20 велики утицај
Самовреднујем свој рад без обзира да ли је то обавезна активност	4,526	0,758	4,804	0,397	-5,834	0,10 умерени утицај
Веома ми је значајна повратна информација у процесу самовредновања	4,672	0,560	4,933	0,249	-7,441	0,15 велики утицај
Бољи су ефекти спровођења ако сам/а правим план самовредновања	3,582	1,017	4,586	0,562	-15,457	0,44 велики утицај
Самовредновање ми помаже у планирању будућег рада	4,493	0,645	4,880	0,324	-9,484	0,23 Велики утицај
За процес самовредновања значајна ми је подршка колега	4,291	0,752	4,751	0,497	-9,464	0,23 Велики утицај
Важно ми је шта други мисле о мом раду	4,291	0,637	4,705	0,524	-8,977	0,21 велики утицај
Самовредновање доприноси систематичности у раду наставника	4,553	0,617	4,834	0,381	-7,045	0,14 Велики утицај
За спровођење самовредновања неопходно је присуство самоодговорности	4,692	0,535	4,930	0,254	-7,305	0,15 велики утицај
Заједничко вредновање доприноси побољшању међусобних односа у колективу	3,913	1,163	4,814	0,452	-12,356	0,34 велики утицај

⁵⁰ Степен утицаја ета квадрата: од 0,01 – мали утицај; од 0,06 – умерени утицај и од 0,14 – велики утицај.

Прегледом вредности резултата финалног мерења уочава се да је дошло до неких промена у ставовима о значају самовредновања. И код финалног мерења на највишем нивоу је тврдња која указује на важност резултата рада наставника, а на најнижем нивоу је сопствено планирање процеса самовредновања. Највећа промена у вредности нивоа слагања види се код тврдње која указује на развојну функцију самовредновања, а то је да самостално планирање самовредновања доводи до бољих ефеката ($M_i=3,582$, а $M_f=4,586$). Овакава ситуација се и могла очекивати, с обзиром на то да је један од почетних корака у моделу самовредновања управо израда индивидуалног плана самовредновања у складу са потребама наставника.

Нешто мања промена вредности нивоа, али такође знатна, уочава се код тврдње која наводи да заједничко вредновање доприноси побољшању међуљудских односа ($M_i=3,913$, а $M_f=4,814$). Један од принципа функционисања модела је међусобна подршка и сарадња наставника у процесу самовредновања, те се и могло очекивати да ће таква атмосфера допринети бољим међуљудским односима међу наставницима, што је и утицало на промену става са почетка истраживања.

Следећа нешто мања промена јесте код тврдњи које указују на подршку и сарадњу са колегама, као и на статус обавезности самовредновања у школи у којој је наставник запослен. Потом следе тврдње које указују на развојну функцију и сврху самовредновања. Нешто мања разлика у аритметичким срединама уочена је код тврдњи које наглашавају систематичност и самоодговорност, као и код тврдњи које се односе на значај повратне информације и добровољност самовредновања. Најмања разлика у аритметичким срединама је код тврдње која се односи на важност резултата рада наставника, али је и даље са највећом вредношћу аритметичке средине ($M_i=4,844$, а $M_f=4,957$).

У оквиру другог задатка истраживања предвиђено је да се испита и да ли су утврђене разлике у ставовима наставника о значају самовредновања пре и после примене модела самовредновања статистички значајне. Због тога је за сваку тврдњу разлика аритметичких средина тестирана t тестом зависних узорака. У свим случајевима поређења аритметичких средина показало се да постоји статистички значајна разлика између иницијалног и финалног испитивања ставова

наставника на нивоу 0,01 (вредности t теста дате су у Табели 12). Јасно је да добијене разлике нису случајне, али да би се проверило колико је модел самовредновања који је примењен, утицао на промене ставова наставника о значају самовредновања, израчунат је ета квадрат за сваку тврдњу, (вредности ета квадрата дати су у Табели 12). На основу тих вредности, утицај модела на ставове наставника о значају самовредновања у свим случајевима је велики, осим у случају тврдње „самовреднујем свој рад без обзира да ли је то обавезна активност“, где се показао умерен утицај. Добровољност самовредновања, односно значај потребе наставника за самовредновањем, без обзира на то да ли је обавезно или не, као став присутно је код наставника, тако да учешће у моделу није много утицало на промену тог става. То је могла бити само позитивна околност и допринос мотивацији за учешће у моделу.

На основу анализе добијених резултата можемо констатовати да се постављена друга хипотеза у истраживању прихвата. Наиме, утврдили смо да је модел самовредновања утицао на промену ставова наставника о значају самовредновања. Тиме се донекле потврђује вредност модела самовредновања, као и оправданост његове примене у пракси. Конкретизација ефеката примене биће представљена у наредним поглављима.

3. МИШЉЕЊЕ НАСТАВНИКА О ЕФЕКТИМА ПРИМЕНЕ МОДЕЛА САМОВРЕДНОВАЊА

У даљем излагању дајемо приказ и анализу резултата који се односе на мишљење наставника о примењеном моделу самовредновања. Резултате смо добили анкетирањем наставника, након примене овог модела. Наставници који су учествовали у реализацији модела самовредновања прво су били упознати са принципима и правцима његовог функционисања, уз могућност сталне консултације са колегама, педагогом и психологом у школи. С обзиром на то да се реализација остваривала током једног полугодишта у школској години, добило се донекле на континуитету у примени, а постојала је могућност сталне корекције, помоћи и подршке.

Како су наставници проценили примену модела уопште, односно колико су задовољни реализацијом, говоре следећи подаци (Табела 13):

Табела 13. *Задовољство наставника моделом самовредновања*

<i>Ниво задовољства</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Веома задовољан	51	16,90
Задовољан	244	80,80
Незадовољан	7	2,30
Укупно:	302	100,00

Види се да је већина наставника задовољна моделом самовредновања (80,80%), што иде у прилог нашем очекивању пре реализације истраживања. Мали број наставника није задовољан примењеним моделом (2,30%). Активно учешће у реализацији самовредновања, чак и у ситуацијама да је већина наставника на почетку истраживања била несигурна у своју оспособљеност за реализацију самовредновања, допринело је да наставници буду веома задовољни моделом. Наравно, у реализацији није изостала подршка, о томе на кога су се наставници највише ослањали и са ким су сарађивали биће дати у наредним табелама и при том показати да ли има разлике између очекиване и пружене подршке у процесу самовредновања.

Табела 14 *Степен остварене подршке наставницима у примени самовредновања (1 – најмања подршка, 5 – највећа подршка)*

<i>процена подршке</i>	<i>колеге</i>	<i>ученици</i>	<i>педагог</i>	<i>директор</i>	<i>родитељи</i>	<i>Укупно:</i>
1	21 7.0%	15 5.0%	10 3.3%	56 18.5%	198 65.6%	302 100%
2	23 7.6%	99 32.8%	73 24.2%	75 24.8%	41 13.6%	302 100%
3	74 24.5%	51 16.9%	67 22.2%	78 25.8%	32 10.6%	302 100%
4	37 12.3%	47 15.6%	112 37.1%	79 26.2%	21 7.0%	302 100%
5	147 48.7%	90 29.8%	40 13.2%	14 4.6%	10 3.3%	302 100%
Укупно:	302 100%	302 100%	302 100%	302 100%	302 100%	

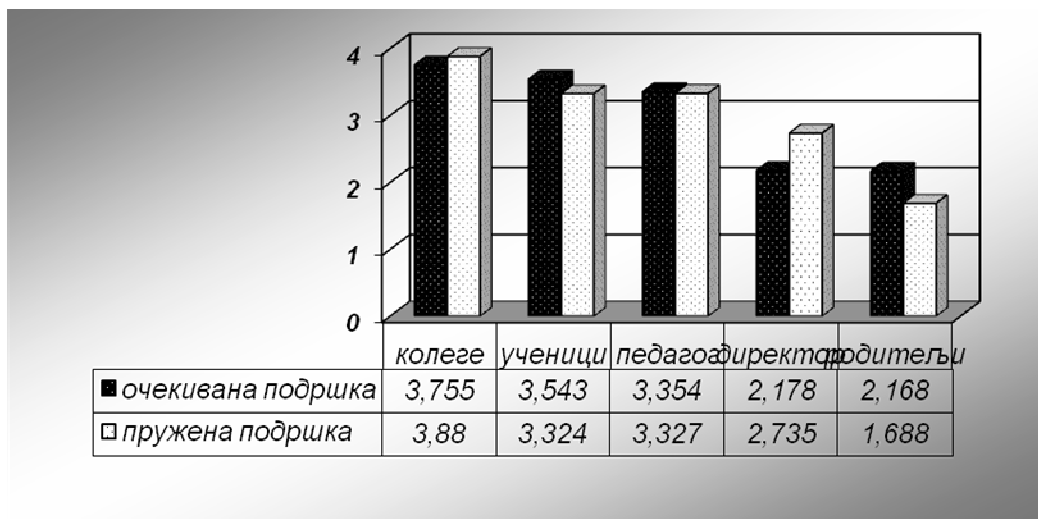
На основу резултата из Табеле 14 види се да су наставници у току самовредновања једни другима били највећа подршка, а најмања подршка је била од стране родитеља. Јаснију слику добићемо упоређивањем вредности аритметичких средина за сваког субјекта посебно, а након тога упоредићемо то са резултатима очекивања подршке пре примене модела.

Табела 15. *Вредности очекиване и пружене подршке у процесу самовредновања*

	<i>Очекивана подршка⁵¹</i>		<i>Остварена подршка</i>		<i>N</i>
	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандардна девијација</i>	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандардна девијација</i>	
Колеге	3,755	1,324	3.880	1.285	302
Ученици	3,543	1,360	3.324	1.332	302
Педагог	3,354	0,983	3.327	1.082	302
Директор	2,178	1,257	2.735	1.171	302
Родитељи	2,168	1,231	1.688	1.115	302

⁵¹ Резултати и анализа очекиване подршке, коју су наставници изнели пре примене модела дата је у потпоглављу 1.2.

Графикон 3. Вредности процене очекиване и пружене подршке у процесу самовредновања (вредности изражене кроз аритметичку средину)



Посматрајући вредности аритметичких средина у оквиру категорија подршке види се да је и очекивана и пружена подршка највећа од колега, затим су наставници очекивали подршку од ученика, али по вредности на другом месту за пружену подршку нашли су се педагози, па ученици, потом директори и на крају родитељи. Вредност аритметичке средине се повећала у категорији пружене подршке код колега ($M_o=3,755$ и $M_p=3,880$), што указује на већу сарадњу и заједничко вредновање и код директора ($M_o=2,178$ и $M_p=2,735$). У теоријском делу рада наглашено је колико је важно у развијању културе квалитета и вредновања да сви буду укључени у осигурање квалитета и колико је важна подршка руководства школе и директора. Најнижа вредност аритметичке средине код родитеља у категорији пружене подршке, што значи да су наставници више очекивали него што су добили подршку од родитеља ($M_o=2,168$ и $M_p=1,688$). Овде се јасно намеће потреба да се размишља о стратегијама укључивања родитеља у процес вредновања и самовредновања рада и школе и наставника, јер смо већ истакли колико је важно за објективност самовредновања учешће и сагледавање рада из различитих перспектива.

Одређивање сврхе самовредновања сопственог рада наставници су различито дефинисали након реализације модела. Резултати су представљени у Табели 16.

Табела 16. Мишљење наставника о сврси самовредновања сопственог рада

Сврха самовредновања	<i>f</i>	%
Анализа сопствене праксе	37	12,30
Уочавање добрих и слабих страна у раду и превазилажење слабости	95	31,50
Стварање јасне слике о томе шта се ради и праћење личног напредовања	61	20,20
Начин унапређења свога рада	109	36,10
Укупно:	302	100,00

Крајња сврха самовредновања, за нешто више од трећине наставника је начин унапређења рада (36,10%), а најмањи број наставника (12,30%) сврху види у анализи сопствене праксе, што је један од корака у процесу самовредновања. Очекивало се да ће укључивање наставника у модел и континуирана примена самовредновања утицати на то да се јасно увиди сврха самовредновања и да ће доћи до промене у схватању сврхе после примене модела. Резултати су дати у Табели 17.

Табела 17. Мишљење наставника о сврси самовредновања пре и после примене модела

Мишљење наставника о сврси самовредновања пре примене модела	Мишљење наставника о сврси самовредновања након примене модела				Укупно:
	Анализа сопствене праксе	Уочавање добрих и лоших страна у раду	Стварање слике о раду и праћење личног напредовања	Начин унапређивања свога рада	
Анализа сопствене праксе	7 29,20%	5 20,80%	7 29,20%	5 20,80%	24 100,00%
Уочавање добрих и лоших страна у раду	14 10,905	47 36,40%	23 17,80%	45 34,90%	129 100,00%
Стварање слике о раду и праћење личног напредовања	2 3,30%	18 30,00%	16 26,70%	24 40,00%	60 100,00%
Начин унапређивања свога рада	14 15,70%	25 28,10%	15 16,90%	35 37,30%	89 100,00%
Укупно:	37 12,30%	95 31,50%	61 20,20%	109 36,10%	302 100,00%

$$\chi^2 = 17,985 \text{ уз } df = 9, \text{ на нивоу } 0,05=16,919; V = 0,141$$

На основу вредности хи-квадрата ($\chi^2 = 17,985$ уз $df = 9$, на нивоу $0,05=16,919$) може се констатовати да постоје статистички значајне разлике у мишљењу наставника о сврси самовредновања пре и после примене модела и то на нивоу значајности $0,05$, а вредност V коефицијента ($V = 0,141$) указује на значајну и умерену повезност. Оно што се уочава као промена је повећање броја наставника који као крајњу сврху самовредновања виде унапређење рада. То је позитивна промена коју смо очекивали и поставили као правац функционисања модела самовредновања.

Процена наставника о томе колика је корист била од укључивања у реализацију модела самовредновања односи се на нова знања о самовредновању, сарадњу у процесу самовредновања и лични однос према променама и унапређењу сопственог рада. Наставници су изражавали степен корисности на скали од 1 до 5, где је бројем 1 означена најмања, а бројем 5 највећа корист. Изражене просечне вредности приказане су у Табели 18.

Табела 18. *Процена наставника о томе колико је корисно било укључивање у реализацију модела самовредновања*

<i>Добит наставницима од примене модела самовредновања:</i>	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандардна девијација</i>	<i>N</i>
Сазнао/ла сам нове информације о самовредновању	4,158	0,807	302
Овладао/ла сам методологијом самовредновања	3,900	0,948	302
Успоставио/ла сам бољу сарадњу са колегама	3,748	0,840	302
Спреман/а сам да критички и конструктивно прихватим повратну информацију о свом раду	4,304	0,781	302
Спреман/а сам на промене у свом раду	4,486	0,718	302
Препознао/ла сам потребе за новим знањима у усавршавању	4,543	0,740	302

Упоређујући средње вредности процене може се видети да су наставници проценили да им је примена самовредновања највише помогла у препознавању потреба за новим знањима у усавршавању ($M=4,543$). Пратећи, анализирајући и процењујући свој рад наставници су уочили у оквиру којих области треба да стичу нова знања. Потом следи спремност наставника да уведе промене у свој рад ($M=4,486$), затим спремност уочавања и примене конструктивистичке функције самовредновања ($M=4,304$), па информативне функције ($M=4,158$) и на крају, овладаност методологијом самовредновања ($M=3,900$) и боља сарадња са колегама у процесу самовредновања ($M=3,748$). Према овим резултатима може се закључити да је модел самовредновања допринео да наставници боље сагледају повезаност самовредновања и сопственог развоја, као и функције самовредновања и методологију спровођења самовредновања.

Аутономија наставника у процесу самовредновања подразумева и избор области у оквиру које ће спроводити овај процес. Имајући у виду да постоје дефинисане области квалитета образовно-васпитних институција, што је објашњено у претходним излагањима, улоге које наставник има у савременој школи, опис послова одређених нормативно, али и теоријски, интересовало нас је која је најзаступљенија област рада наставника која је била предмет самовредновања. Понуђено је неколико области, широко постављених, а избор

наставника приказан је кроз фреквенције и проценте⁵². Издвојене су следеће области: настава, ваннаставне активности, подршка ученицима у свим активностима васпитно-образовног процеса, рад у стручним и управним органима школе и сарадња са колегама и родитељима. Резултати су дати у Табели 19.

Табела 19. *Заступљеност области самовредновања наставника*

<i>Области самовредновања:</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Укупно:</i>
Настава	287	95,00	302 100%
Ваннаставне активности	34	11,20	302 100%
Подршка ученицима у свим активностима васпитно-образовног рада	127	42,00	302 100%
Рад наставника у стручним и управним органима школе	4	1,30	302 100%
Сарадња са колегама и родитељима	12	3,90	302 100%

Уочава се да је настава најзаступљенија област самовредновања наставника (95,00%). Иако савремена школа има богату структуру васпитно-образовних активности, настава је и даље основна организациона форма. На другом месту по заступљености је подршка ученицима у свим васпитно-образовним активностима (42,00%). За ваннаставне активности определило се 11,20% наставника, а најмање биране области су сарадња са колегама и родитељима (3,90%) и рад у стручним и управним органима школе (1,30%). Ово указује које области рада су наставницима приоритет за праћење, мењање и унапређење.

У току реализације модела могло се очекивати да ће постојати одређени проблеми са којима ће се наставници суочавати. Због тога смо у испитивању наставника упитником о ефектима модела желели да сазнамо евентуалне проблеме које су наставници имали у реализацији. С обзиром на то да је постављено питање било отвореног типа, одговоре наставника груписали смо у

⁵² У упитнику о ефектима модела самовредновања избор области дат је кроз отворено питање, а због објективнијег приказа резултата одговори су сврстани у неколико категорија.

неколико категорија: *материјално-технички проблеми* – који се односе на умножавање материјала, приступ интернету, недостатак техничких помагала за снимање часова, недостатак литературе из области самовредновања у школи, недовољна доступност и ваншколска размена техника и инструмената самовредновања; *организацијски проблеми* – конкретније временска артикулација свих активности, додатно време које наставницима треба за реализацију свих планираних активности, просторна организација састанака, међусобних посета часовима и слично – *јаснији критеријуми и индикатори самовредновања и недовољна компетентност наставника за самовредновање*. Преглед категорија и учесталост одговора дати су у Табели 20.

Табела 20. *Проблеми у току спровођења самовредновања*

<i>Категорије проблема:</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Материјално-технички проблеми	102	33,70
Организацијски проблеми	62	20,50
Проблеми критеријума и индикатора самовредновања	7	2,30
Недовољна компетентност наставника за самовредновање	55	18,20
Укупно:	226	74,70

Из наведених резултата види се да је 74,70% наставника навело неке проблеме са којима су се сусрели у реализацији модела самовредновања, а 23,30% наставника није навело никакве проблеме. Од наведених проблема најзаступљенији су они материјално-техничке природе, што наводи 33,70% наставника. То су најчешће проблеми везани за могућност умножавања инструмената за самовредновање; наводи се и то да школе немају могућности за снимање наставних часова, како би се анализирали и унапређивали, затим наводи се да у школама није доступан интернет као могућност за размену инструмената или информација о самовредновању, нема ни довољно литературе из ове области. На другом месту по заступљености су организацијски проблеми, које наводе 20,50% наставника. Конкретније, ови проблеми односе се на планирање времена за све активности везане за самовредновање, односно наставници су ангажованији

ван наставе, проблеми су и у вези са просторном и временском организацијом састанака наставника, код заједничког вредновања и размене. Неки наставници (18,20%) процењују да је проблем у томе што нису довољно компетентни за реализацију самовредновања и овај проценат приближно се поклапа са процентом наставника који процењују себе као некомпетентне за самовредновање пре примене модела, а то је 18,90% наставника. И на крају, мали број наставника (2,30%), као проблем наводи недовољно јасне критеријуме и индикаторе за самовредновање рада наставника, углавном очекујући прецизне категорије критеријума и индикатора који указују да је нешто добро или није. Наиме, већ смо нагласили у теоријском делу рада да критеријуме и индикаторе рада наставника условљава низ фактора и околности, као и улоге наставника у васпитно-образовном процесу. Због тога је неопходно да наставник посматра свој рад у односу на постављене циљеве и задатке, као и потребе и околности у којима реализује васпитно-образовни процес.

Ако се наставници већ сусрећу са проблемима у реализацији процеса самовредновања, неопходно је конструктивно им прићи и препознати их или предложити могуће правце унапређења самовредновања наставника. Због тога било је значајно да након реализације модела самовредновања наставници изнесу своје мишљење о могућностима за унапређење самовредновања свога рада. Резултати испитивања дати су у Табели 21.

Табела 21. *Мишљење наставника о могућностима за унапређење самовредновања свога рада*

<i>Могућности за унапређење:</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Програми за усавршавање наставника из области самовредновања	77	25,50
Подршка и међусобна сарадња колега	18	6,00
Потпуна аутономија наставника у процесу самовредновања	21	7,00
Јаснији нормативни оквири који регулишу вредновање и самовредновање	49	16,20
Већа доступност различитим техникама и инструментима самовредновања	40	13,20
Нешто друго	97	32,10
Укупно:	302	100,00

Четвртина испитаних наставника (25,50%) сматра да је неопходно да у понуди програма стручног усавршавања наставника буде више оних из области самовредновања наставника, како би се створила могућност за повећање њихових компетенција. Нешто мањи број наставника (16,20%), сматра да је потребно да законски оквири који регулишу вредновање и самовредновање буду јаснији и одређенији. Иако су у Републици Србији питања вредновања и самовредновања одређена нормативним актима које смо већ наводили, могуће је очекивати да наставници желе да имају конкретнија објашњења и смернице у реализацији самовредновања. Већу доступност различитим техникама и инструментима самовредновања, као могућност за увођење праксе самовредновања наводи, 13,20% наставника. Ова могућност може да подразумева заједничку израду инструмената и прављење инструментарија на нивоу стручних већа школе, или школе у целини, као и међусобну размену техника и инструмената унутар школе и међу школама. То подразумева и оспособљеност наставника за корекцију и прилагођавање техника и инструмената својим потребама. Док један број наставника жели да има што конкретније и јасније оквире самовредновања, други

пак унапређење процеса самовредновања види у потпуној аутономији (7,00%). Већ смо истакли колико је важно да наставник у процесу самовредновања аутономно доноси одлуке о спровођењу самовредновања, променама у току реализације и прати како и колико унапређује свој рад. Аутономија не искључује заједничко вредновање и сарадњу са колегама, тако да подршку и међусобну сарадању колега као могућност унапређења процеса самовредновања наводи 6,00% наставника. У понуђеној категорији „нешто друго“, наставници су наводили следеће могућности које би допринеле унапређењу процеса самовредновања: обавезност самовредновања за све наставнике, оспособљавање наставника за процес самовредновања у току професионалног образовања, спровођење самовредновања свих запослених у школи, нарочито директора школе, једноставније методе, технике и инструменти самовредновања, као и прихватање објективних резултата самовредновања и подстицање личне одговорности наставника за резултате свога рада.

Очекујући да ће бити разлике у предлозима за унапређење стратегије самовредновања између наставника с обзиром на број програма стручног усавршавања, изражен кроз сате у периоду до јуна 2011. године, израчунали смо повезаност те две варијабле, а вредности су дате у Табели 22.

Табела 22. Мишљење наставника о стратегијама унапређења самовредновања у односу на број сати стручног усавршавања

Број сати стручног усавршавања	Програми усавршавања о самовредновању	и са са сарадња колегама	Потпуна аутономија наставника у процесу самовр.	Јаснији законски оквири о самовредновању	Већа доступност техника и инструмената	Нешто друго	Укупно
Мање од 50 сати	8 21,10%	4 10,50%	2 5,30%	11 28,90%	5 13,20%	8 21,10%	38 100%
Од 50 до 100 сати	41 25,50%	11 6,80%	10 6,20%	19 11,80%	24 14,90%	56 34,80%	161 100%
Преко 100 сати	28 27,20%	3 2,90%	9 8,70%	19 18,40%	11 10,70%	33 32,00%	103 100%
Укупно:	77 25,50%	18 6,00%	21 7,00%	49 16,20%	40 13,20%	97 32,10%	302 100%

$$\chi^2 = 13,003 \text{ уз } df = 10, \text{ на нивоу } 0,05=18,307; \quad V = 0,147$$

На основу вредности хи-квадрата ($\chi^2 = 13,003$ уз $df = 10$, на нивоу $0,05=18,307$) види се да не постоји статистички значајна разлика у мишљењу наставника о стратегијама унапређења процеса самовредновања у односу на стручно усавршавање. Опредељење за предлоге којима би се, према мишљењу наставника, унапредио процес самовредновања није условљен тиме колико су се наставници усавршавали, већ је вероватније то резултат учешћа наставника у моделу самовредновања.

Општа слика о моделу из позиције наставника који су га реализовали, огледа се у задовољству моделом, оствареној подршци у реализацији, (која је била највећа од стране колега, а најмања од родитеља) и сагледавању сврхе самовредновања у функцији унапређења свога рада. Наставници су високо проценили личну корист од учешћа у реализацији самовредновања, иако су се суочили и са неким проблемима у току спровођења, а предложене могућности за унапређење процеса самовредновања кореспондирају са наведеним проблемима.

3.1. Технике и инструменти самовредновања које су наставници примењивали у оквиру модела

Избор техника и инструмената самовредновања условљен је најчешће сврхом самовредновања, приступом који се често односи на самовредновање процеса или ефеката, корацима у процесу самовредновања (да ли је само прикупљање повратних информација или се комплексније приступа области самовредновања и слично), а у односу на самог наставника може бити условљен и његовом оспособљеношћу за примену. Наставници су у току реализације модела самовредновања добили информације и имали прилику да у складу са својим потребама бирају технике и инструменте које су примањивали. Резултати примене (заступљеност техника и инструмената и ниво примене) су приказани у Табели 23.

Табела 23. Примена техника и инструмената самовредновања

Технике и инструменти:	Редовно сам примењивао/ла	Повремено сам примењивао/ла	Нисам примењивао/ла	Укупно:
1. Вођење личног дневника у наставном процесу	115 38,20%	134 44,50%	52 17,30%	301 100%
2. Писање личних белешки о догађајима у наставном процесу	116 38,50%	144 47,80%	41 13,70%	301 100%
3. Вођење личног портфолија	10 3,30%	192 63,80%	99 32,90%	301 100%
4. Међусобна посета, анализа и заједничко вредновање часова колега	73 24,30%	170 56,50%	58 19,20%	301 100%
5. Испитивање мишљења колега о мом раду	11 3,60%	181 60,10%	109 36,30%	301 100%
6. Испитивање мишљења ученика о мом раду	43 14,30%	179 59,40%	79 26,30%	301 100%
7. Праћење и анализа постигнућа ученика	230 76,40%	62 22,90%	9 0,70%	301 100%
8. Примена и анализа видео записа часова	–	46 15,30%	255 84,70%	301 100%
9. Примена инструменти за самопроцену наставног часа	1 0,30%	189 62,70%	111 37,00%	301 100%
10. Истраживања наставне праксе која се реализује	7 2,30%	75 24,90%	219 72,80%	301 100%

На основу резултата уочава се да највећи број наставника (76,40%) самовреднује свој рад пратећи и анализирајући постигнућа ученика и тиме се усмерава на ефекте постигнуте у свом раду, повремено је примењивало ову технику знатно мање наставника (22,90%) и веома мали број (0,70%) је није примењивао. Праћење и анализа постигнућа ученика реализовани су анализом документације о постигнућу ученика, коришћењем тестова знања за ученике и слично. Може се видети да је више од трећине наставника редовно примењивао вођење личног дневника (38,20%) и писање личних бележака о догађајима у наставном процесу (38,50%), што показује да се ради о квалитативним техникама. Лични дневник уопште није водило 17,30%, а личне белешке 13,70% наставника. Ако се упореди са техникама које су наставници наводили да иначе користе, а пре примене модела, уочава се да су наведене технике и најзаступљеније (Табела 10). Ови неструктурирани облици праћења и вредновања сопствене праксе подразумевају систематско уобличавање искуства наставника у раду у једну смислену целину, односно да наставник може да уочи и разуме природу ситуације у пракси, да може да сагледа след догађаја који илуструју или чак објашњавају ситуацију (Кугиасоу, 2001). Поменути облици најчешће се везују за технике које помажу наставницима у процесу рефлексije и промена које уводи у рад. Друго место по заступљености, односно примени заузимају међусобна посета, анализа и заједничко вредновање часова колега, и то редовно примењује 24,30% наставника, повремено 56,50%, а није примењивало 19,20% наставника. Сарадничке активности наставника у процесу самовредновања посматрају се кроз призму подршке, охрабривања и колегијалне интеракције и дискусије о раду. С обзиром на то да је већина наставника пре примене модела навела да им је значјно мишљење колега о њиховом раду и да су са том потребом ушли у реализацију самовредновања, може се очекивати да се на овом рангу пронађу управо те сарадничке активности. Ове активности подразумевале су формални и неформални дискурс о запажањима, искуствима, идејама. Такође подразумевале су конструктивне критике и приступе, заједничку израду инструмената хоризонталног вредновања као и међусобну размену техника и инструмената самовредновања. Међутим, мора се нагласити да је овде акценат на раду наставника на часу, као области самовредновања. Ако се посматра испитивање

мишљења колега о целокупном раду наставника, види се да је веома мали број наставника примењивао редовно (3,60%), повремено 60,10% наставника, док 36,30% наставника није уопште примењивао. Овде се намеће питање да ли је наставницима потребна подршка колега у процесу самовредновања када настава није у питању, тј. шта је са осталим областима рада наставника, ако их посматрамо у односу на улоге и послове које наставник обавља у васпитно-образовној установи? Повратна информација од стране других учесника васпитно-образовног процеса пружа објективнију процену.

Испитивање мишљења ученика о раду наставника редовно је примењивало 14,30% наставника, повремено 59,40% наставника, а 26,30% наставника није уопште примењивало. Колико ће бити корисне и квалитетне повратне инфомације од ученика зависи од тога на који начин наставник долази до њих и шта ради са њима. Наставници су у процесу самовредновања могли да користе различите врсте упитника за ученике, скале процене, чек листе и слично. Вођење личног портфолија као технику у процесу самовредновања редовно је примењивало 3,30% наставника, што је мали број, повремено је примењивало 63,80% наставника, а 32,90% уопште није примењивало. С обзиром на то да је вођење портфолија, који представља колекцију докумената и материјала о развоју наставника сложен посао, а подразумева систематичност, прегледност и сврсисходност у вођењу, временски оквир од једног полугодишта можда није био довољан да се уобличи аутодосије наставника.

Веома мали број наставника примењивао је истраживање наставне праксе као технику самовредновања – редовно 2,30% наставника, а повремено 24,90%, док је 72,80% уопште није примењивао. Вероватно наставници нису били довољно спремни да се упусте у процедуре и технике истраживања и мењања сопствене праксе, али и време потребно за то може да буде разлог, јер овај приступ некада захтева много више од једног полугодишта, колико је трајала примена модела.

Редовна примена инструмената за самопроцену наставног часа била је заступљена код веома малог броја наставника (0,30%), повремено је примењивало инструменте 62,70% наставника, док 37,00% наставника уопште није примењивало ове инструменте. Оно што је занимљиво јесте да примена и анализа

видео записа уопште није редовно примењивана у току процеса самовредновања, 15,30% наставника повремено је примењивао, а 84,70% уопште није примењивало ову технику. Овакво стање донекле се може објаснити чињеницом да су наставници као један од проблема у реализацији модела самовредновања наводили недостатак материјално-техничких могућности, што је подразумевало и недостатак техничких помагала за снимање и анализу наставних часова.

Када су у питању технике и инструменти самовредновања, намера нам је била да испитамо и да ли се примена техника и инструмената самовредновања разликује код наставника разредне и предметне наставе. Повезаност варијабле чији су модалитети врста радног места наставника испитивана је за сваку понуђену технику или инструмент самовредновања датих у Табели 23. Повезаност варијабле показују вредности хи-квадрат теста, и то радно место наставника и свака техника и инструмент посебно. Не постоји статистички значајна разлика у примени техника и инструмената у односу на радно место наставника, а вредности хи-квадрата су следеће: примена личног дневника наставника, $\chi^2 = 1,528$ уз $df = 2$, на нивоу $0,05=5,991$; примена личних бележака наставника, $\chi^2 = 0,180$ уз $df = 2$, на нивоу $0,05=5,991$; вођење личног пртфолија, $\chi^2 = 0,232$ уз $df = 2$, на нивоу $0,05=5,991$; међусобна посета, анализа и заједничко вредновање часова колега, $\chi^2 = 4,591$ уз $df = 2$, на нивоу $0,05=5,991$; испитивање мишљења колега о мом раду, $\chi^2 = 1,819$ уз $df = 2$, на нивоу $0,05=5,991$; испитивање мишљења ученика о мом раду, $\chi^2 = 0,593$ уз $df = 2$, на нивоу $0,05=5,991$; праћење и анализа постигнућа ученика, $\chi^2 = 5,310$ уз $df = 2$, на нивоу $0,05=5,991$; примена и анализа видео записа часова, $\chi^2 = 0,450$ уз $df = 1$, на нивоу $0,05=3,841$; примена инструманата за самопроцену часова, $\chi^2 = 0,518$ уз $df = 1$, на нивоу $0,05=3,841$; истраживање праксе, $\chi^2 = 0,005$ уз $df = 1$, на нивоу $0,05=3,841$. Табеларни приказ резултата дат је у табелама 1 до 10 у Прилогу бр. 4.

Реализујући самовредновање свога рада, у оквиру модела наставници су водили документацију о том процесу. Садржај документације су сами бирали у односу на своје потребе. Оно што је био најчешћи садржај наставници су наводили у Упитнику о ефектима модела самовредновања. Питање је било отвореног типа, тако да ће се приказ резултата дати кроз одређене категорије: план самовредновања, инструменти који су коришћени у току самовредновања,

обрађени и интерпретирани резултати, записници са састанака у току спровођења заједничког вредновања (хоризонтално вредновање, мониторинг, консултативни састанци и слично), планови рада настали ослањањем на резултате самовредновања. Заступљеност наведених категорија у документацији о самовредновању изражена је кроз фреквенције и проценте у Табели 24.

Табела 24. *Заступљеност садржаја документације о самовредновању*

<i>Садржаји документације</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Укупно:</i>
План самовредновања	279	92,40	302
Инструменти коришћени током самовредновања	231	76,50	302
Обрађени и интерпретирани резултати примењених техника и инструмената	197	65,20	302
Записници са састанака заједничког вредновања	186	61,60	302
Планови рада настали на основу резултата самовредновања	154	51,00	302

На основу о изнетих резултата види се да је већина наставника сачинила план самовредновања (92,40%), што је био захтев постављеног модела, јер континуитет и систематичност овог процеса захтева његово планирање. Иако се показало у претходној анализи резултата да примена техника и инструмената није разноврсна, ипак велики број наставника (76,50%) у својој документацији о самовредновању има инструменте које су користили. То је добра основа да се прави база инструмената самовредновања, било лична, било на нивоу стручних већа или школе. Резултати примене техника и инструмената, обрађени и интерпретирани, чине документацију код 65,20% наставника. Записнике са састанака заједничког вредновања, као део документације, наводи 61,60% наставника. Имајући у виду да је примена техника заједничког вредновања редовно или повремено била заступљена код 90,80% наставника, учева се да је мањи број наставника уврстило записнике у своју документацију. Сврха самовредновања јесте планирање и реализовање промена у раду наставника и унапређење рада. Међутим, тек сваки други наставник (51,00%) израдио је планове рада који су настали као резултат самовредновања. Модел самовредновања реализован је до јуна 2010. године, са завршетком наставне године, када и започиње планирање рада за следећу школску годину, те стога сви

наставници нису ни завршили планирање. За оне наставнике који су имали планове, то је најчешће било месечно планирање рада, или кориговање дневне припреме.

На основу анализе резултата, може се констатовати да су у реализацији самовредновања највише примењиване технике које указују на праћење и вредновање ефеката рада наставника. Чешће се примењују квалитативне технике које претпостављају аутономију наставника у структурирању и вођењу. Мање су биле заступљене технике и инструменти које од наставника захтевају комплекснији приступ самовредновању, систематичније и захтевније структуре вођења, као и оне који подразумевају обезбеђивање посебних материјално-техничких услова за реализацију. Коришћене су технике којима наставници добијају повратне информације о свом раду, као и оне за чију примену се сматрају способним, и оне које намеће пракса. Наставници у току самовредновања воде личну документацију о томе, а најзаступљенији садржаји односе се на планове самовредновања и примењене технике и инструменте. Најмање су заступљени планови рада настали на резултатима самовредновања.

3.2. Процена ефеката модела на остваривање сврхе самовредновања

Унапређивање васпитно-образовне праксе подразумева више чинилаца и околности које доприносе развоју. Битан чинилац је и процес вредновања и самовредновања рада наставника. Самовредновање би требало да буде подстакнуто тежњом за развојем и да произилази из сопствене жеље за унапређењем, јер једино тада стварају се могућности за његово реално спровођење (Bezinaović, 2010). Развој и промене које уводе наставници у свој рад мењају и васпитно-образовну праксу у школама. Развојна функција самовредновања подразумева спремност и одговорност наставника за унапређење свога рада, што и јесте крајња сврха тог процеса.

Као ефекат примене модела самовредновања очекивали смо да наставници препознају сврху тог процеса, као и да се подстакне мотивација за континуирану

и систематичну реализацију самовредновања. У даљем излагању биће изнети и анализирани резултати процене наставника о ефектима модела на остваривање сврхе самовредновања. Наставници су процењивали, у односу на поједине модалитете, колико је учешће у моделу самовредновања допринело њиховом односу према схватању сврхе самовредновања (број 1 означавао је најмањи допринос, а 5 највећи допринос).

Табела 25. Процена ефеката модела на остваривање сврхе самовредновања

Сврха самовредновања	1	2	3	4	5	Укупно:
Објективније анализирам сопствену праксу	4 1,30%	13 4,30%	34 11,30%	144 47,70%	107 35,40%	302 100%
Лакше учачам добре и слабе стране свога рада	2 0,70%	19 6,30%	25 8,30%	131 43,40%	125 41,40%	302 100%
Сигурнијија сам у доношењу одлука шта треба да унапредим у свом раду	–	5 1,70%	31 10,30%	153 50,70%	113 37,40%	302 100%
Учачам и пратим позитивне промене у свом раду	–	1 0,30%	33 10,90%	115 38,10%	153 50,70%	302 100%
Увео/ла сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад и напредовање)	13 4,30%	14 4,60%	108 35,80%	129 42,70%	38 12,60%	302 100%

На основу резултата у Табели 25, може се видети да је више од половине испитаних наставника (50,70%) као највећи ефекат навело то што учачају и прате позитивне промене у свом раду. Крајња сврха и јесу промене које воде унапређењу рада, а које би требало да буду унутрашња потреба наставника. Као најмањи ефекат наставници су навели овладавање ученика процесом самовредновања свога рада и напредовања. Увођење ученика у овај систем захтева доста рада, систематичност у примени и планско приступање читавом систему. Добијени подаци могу се упоредити са сугестијама које су истраживачи, који су се бавили експерименталним праћењем система самовредновања и самооцењивања, а који се односе на то да самопраћење, самооцењивање и самовредновање код ученика захтева плански и систематичан приступ од стране

наставника, појачан рад наставника и ученика на евидентирању, заједничком сумирању резултата, па се стога наставници веома често не упуштају у то (Качапор и др., 2005: 65). Међутим, очекујемо да ће наставници који континуирано наставе да реализују самовредновање и након примењеног модела имати потребу да што више уводе ученике у овај процес и развијају систем вредновања и самовредновања на свим нивоима.

Да бисмо прецизније одредили процену ефеката модела у области сврхе самовредновања, извршено је упоређивање просечних вредности процена изражених аритметичком средином. Вредности су дате за сваку категорију у Табели 26.

Табела 26. *Просечне вредности процене ефеката модела на сврху самовредновања*

<i>Сврха самовредновања:</i>	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандардна девијација</i>	<i>N</i>
Објективније анализирам сопствену праксу	4,115	0,864	302
Лакше уочавам добре и слабе стране свога рада	4,185	0,080	302
Сигурнијија сам у доношењу одлука шта треба да унапредим у свом раду	4,238	0,698	302
Уочавам и пратим позитивне промене у свом раду	4,390	0,691	302
Увели сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад и напредовање)	3,546	0,923	302

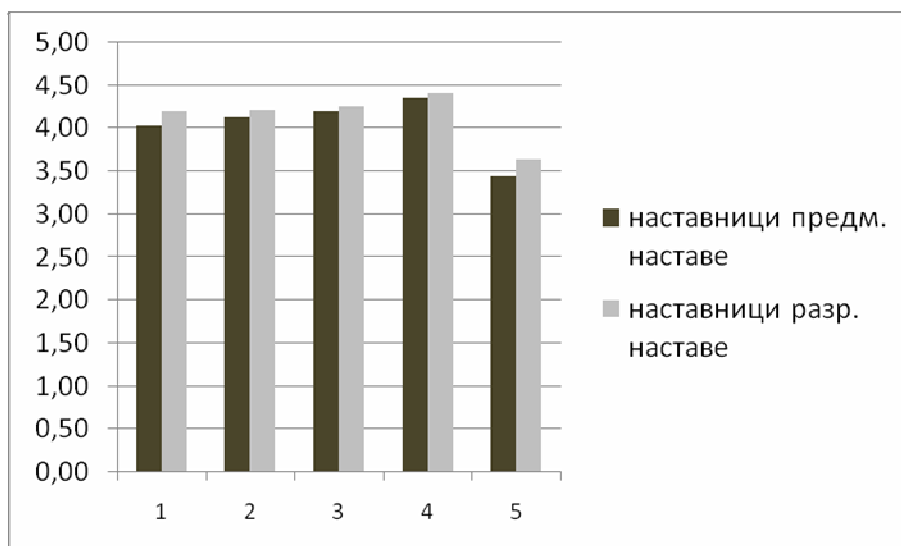
И према просечним вредностима види се да као највећи ефекат наставници процењују то што уочавају и прате промене у свом раду ($M=4,390$). На другом месту је сигурност у препознавању и доношењу одлука о томе шта треба унапредити у сопственом раду, кроз процес самовредновања ($M=4,238$). Затим следи лакше уочавање добрих и слабијих страна у свом раду ($M=4,185$), а то подразумева овладаност методологијом самовредновања. Потом се издваја оно што указује на објективност у самовредновању, а то је објективнија анализа сопствене праксе ($M=4,115$), што подразумева сагледавање своје праксе из различитих перспектива и анализа повратних информација, које мора бити у функцији процене и планирања будућег рада. На крају се издвојило оспособљавање ученика за самовредновање свога рада и напредовања ($M=3,546$).

Испитивали смо такође и повезаност радног места наставника и процене ефеката модела о сврси самовредновања. Резултати су приказани у Табели 26 и Графикону 4.

Табела 26. *Просечне вредности процене ефеката модела на сврху самовредновања у односу на радно место наставника*

<i>Сврха самовредновања</i>	<i>Радно место:</i>	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандардна девијација</i>	<i>Вредности t теста</i>
1.Објективније анализирам сопствену праксу	Наставник разредне наставе	4,198	0,773	t=1,719, p=0,87
	Наставник предметне наставе	4,027	0,949	
2.Лакше учачам добре и слабе стране свога рада	Наставник разредне наставе	4,224	0,791	t=0,844, p=0,400
	Наставник предметне наставе	4,137	0,969	
3.Сигурнији ја сам у доношењу одлука шта треба да унапредим у свом раду	Наставник разредне наставе	4,269	0,635	t=0,859, p=0,391
	Наставник предметне наставе	4,200	0,760	
4.Уочавам и пратим позитивне промене у свом раду	Наставник разредне наставе	4,410	0,651	t=0,558, p=0,578
	Наставник предметне наставе	4,365	0,734	
5.Увео/ла сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад и напредовање)	Наставник разредне наставе	3,641	0,901	t=1,814, p=0,071
	Наставник предметне наставе	3,448	0,942	

Графикон 4. Просечне вредности (аритметичка средина) процене ефеката модела на сврху самовредновања у односу на радно место наставника

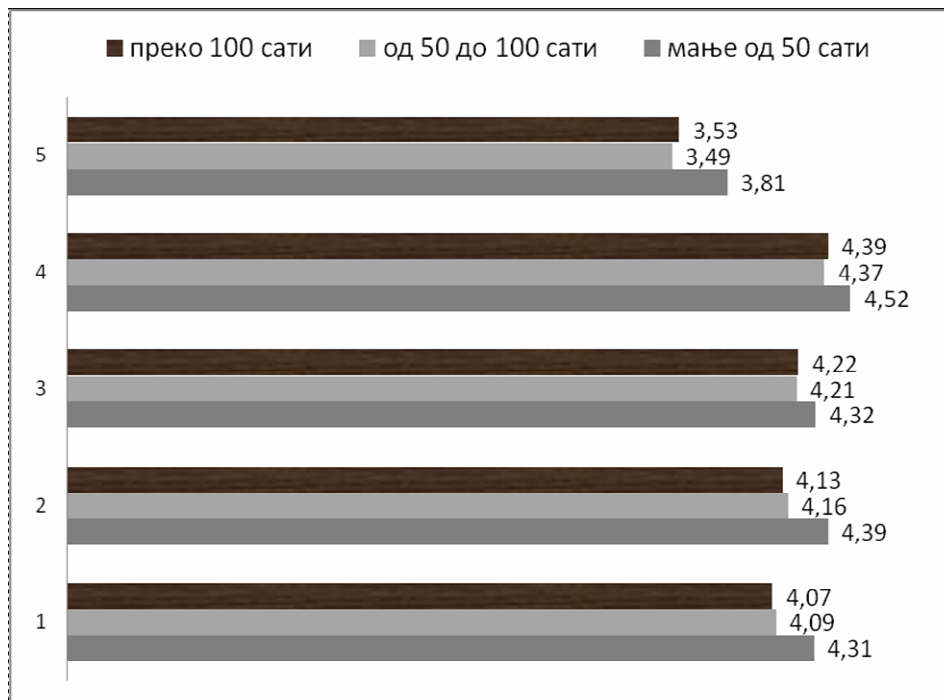


***Легенда:** 1 – Објективније анализирам сопствену праксу; 2 – Лакше уочавам добре и слабе стране свога рада; 3 – Сигурнијија сам у доношењу одлука шта треба да унапредим у свом раду; 4 – Уочавам и пратим позитивне промене у свом раду; 5 – Увео/ла сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад и напредовање).

Израчунавањем вредности t теста независних узорака за сваку категорију, а у односу на радно место, види се да не постоји статистички значајна разлика у одређивању вредности ефекта модела у оквиру сврхе самовредновања код наставника разредне и наставника предметне наставе. У категорији објективније анализирам сопствену праксу, $t=1,719$ $p>0,01$; лакше уочавам добре и слабе стране свога рада, $t=0,844$ $p>0,01$; сигурнијија сам у доношењу одлука шта треба да унапредим у свом раду, $t=0,859$ $p>0,01$; уочавам и пратим позитивне промене у свом раду, $t=0,558$ $p>0,01$; увео/ла сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад и напредовање) $t=1,814$ $p>0,01$. Како радно место не утиче на процену ефеката модела о сврси самовредновања, то значи да су наставници и разредне и предметне наставе, учествујући у реализацији модела већ имали формиран сличан став о томе која је сврха самовредновања.

Сагледавајући утицај стручног усавршавања на формирање става о сврси самовредновања, након реализације модела очекивали смо да је тај утицај веома мали, што су резултати и показали.

Графикон 5. *Процена ефекта модела на мишљење наставника о сврси самовредновања*



*Легенда: 1– Објективније анализирам сопствену праксу; 2 – Лакше учавам добре и слабе стране свога рада; 3 – Сигурнијија сам у доношењу одлука шта треба да унапредим у свом раду; 4 – Уочавам и пратим позитивне промене у свом раду; 5 – Увео/ла сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад и напредовање).

Испитивање разлика у схватању сврхе самовредновања наставника у односу на број сати стручног усавршавања обављено је израчунавањем F теста између група које су формиране као модалитети варијабле стручно усавршавање а према броју сати усавршавања које су наставници остварили до јуна 2011. године, и то: мање од 50 сати, од 50 до 100 сати и преко 100 сати усавршавања. Вредности F теста између ове три групе наставника, а за сваку категорију која означава сврху су следећи: објективније анализирам сопствену праксу, $F= 1,174$; лакше учавам

добре и слабе стране свога рада, $F= 1,270$; сигурнијија сам у доношењу одлука шта треба да унапредим у свом раду, $F= 0,541$; уочавам и пратим позитивне промене у свом раду, $F= 0,836$; увео/ла сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад и напредовање), $F= 1,830$. На основу изнетих вредности може се констатовати да не постоји статистички значајна разлика у схватању сврхе самовредновања између наставника који су остварили различит број сати стручног усавршавања. Преглед и вредности ових категорија дати су Табели 11 у Прилогу бр. 4. Дакле, утицај варијабле радно место и стручно усавршавање, на приступ и схватање наставника о сврси самовредновања је занемарљив.

3.3. Процена ефеката модела на развој наставничких компетенција за самовредновање

У досадашњим разматрањима наглашено је да наставник спреман за процес самовредновања зна објективно и систематично да прати, промишља, анализира и процењује сопствени рад, да би га позитивно мењао. То даје слику наставника као самокритичног, самосвесног и разуменог професионалца (MacBeath и McGlynn, 2006). Од тога се и пошло у осмишљавању и примени модела самовредновања, па се очекује да наставници реализацијом модела прошире и „освеже“ своја знања, вештине и способности, те кроз подршку постану спремнији и сигурнији у процесу самовредновања и планирању развоја на свим нивоима. Компетенције наставника које су издвојене и за које се очекује да их они сами препознају код себе, односе се на: спремност наставника на објективан приступ анализи и процени сопствене праксе, методолошке компетенције, спремност за рефлексивни приступ у свом раду, као и спремност и сигурност у доношењу одлука о променама и планирању будућег рада.

Наставници су имали прилику да процене своје компетенције након примене модела самовредновања у поменутиим категоријама, тако што су бројем 1 означавили најмању, а бројем 5 највећу присутност компетенција. Резултати до

којих се дошло приказани су кроз фреквенције, проценте и просечне вредности, односно аритметичку средину и наведени су у Табели 28 и 29.

Табела 28. *Процена ефеката модела на подстицање компетенција наставника за самовредновање*

<i>Компетенције за самовредновање:</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Укупно:</i>
Сигуранији/ја сам у избору и примени техника и инструмената за самовредновање	3 1,00%	26 8,60%	83 27,50%	120 39,70%	70 23,20%	302 100%
Промене у раду чиним у току рада (размишљање и анализа у току рада и промена активности у циљу решења ситуације)	–	18 6,00%	44 14,60%	154 51,00%	86 28,50%	302 100%
Промене у раду чиним након остварених активности (размишљање и анализа након часа промена активности и реаговања на наредним часовима, у циљу решења ситуације)	–	4 1,30%	24 7,90%	160 53,00%	114 37,70%	302 100%
Објективно анализирам повратне информације од ученика, колега и родитеља	–	31 10,30%	48 15,90%	126 41,70%	97 32,10%	302 100%
Резултате самовредновања користим у планирању будућег рада и професионалног развоја	–	1 0,30%	26 8,60	91 30,10%	184 60,90%	302 100%
Спреман/а сам на самовредновање и у даљем раду	7 2,30%	1 0,30%	14 4,60%	102 33,80%	178 58,90%	302 100%

Табела 29. Просечне вредности процене наставника о компетенцијама за самовредновање

<i>Компетенције наставника за самовредновање:</i>	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандардна девијација</i>
Сигуран/ија сам у избору и примени техника и инструмената за самовредновање	3,755	0,939
Промене у раду чиним у току рада (размишљање и анализа у току рада и промена активности у циљу решења ситуације)	4,019	0,818
Промене у раду чиним након остварених активности (размишљање и анализа након часа промена активности и реаговања на наредним часовима, у циљу решења ситуације)	4,271	0,661
Објективно анализирам повратне информације од ученика, колега и родитеља	3,957	0,944
Резултате самовредновања користим у планирању будућег рада и професионалног развоја	4,516	0,665
Спреман/а сам на самовредновање у даљем раду	4,466	0,801

Анализирајући просечне вредности процене наставника о компетенцијама за самовредновање које су подстицане кроз модел, може се видети да је највише процењена компетенција која је усмерена на развојну функцију самовредновања. Наставници сматрају да су применом модела подстицани првенствено да у планирању будућег рада користе резултате до којих долазе у процесу самовредновања ($M=4,516$). То значи да су наставници, реализујући самовредновање имали подршку да на основу резултата самовредновања доносе одлуке о томе шта ће мењати у свом раду и на основу тога да планирају, како своју праксу, тако и лични професионални развој. Овде се јасно препознаје дијагностичка и конструктивистичка функција самовредновања.

На другом месту је спремност наставника за даљу континуирану примену самовредновања ($M=4,466$). Ово потврђује идеју од које смо пошли у осмишљавању модела самовредновања да ће овај модел допринети мотивацији наставника и освешћивању потребе за континуираним самовредновањем. Можемо рећи да је примена модела самовредновања утицала да наставници препознају значај самоконтроле и самоодговорности, али је и подстицала развој културе вредновања и самовредновања, што доприноси и развоју културе квалитета. Наредно место заузимају компетенције за рефлексивни приступ сопственој

практици, и то доношењем одлука након остварених активности у васпитно-образовном процесу ($M=4,271$) или у току реализације активности кроз анализу у току рада ($M=4,019$). Неки наставници су кроз примену модела подстицани су да промишљају и анализирају сопствену праксу и на основу тога размишљају о могућим променама и алтернативама у свом раду.

Следећа по реду процена усмерена је на спремност наставника да објективније анализирају повратне информације о свом раду од ученика, колега и родитеља ($M=3,957$). Педагошка компетентност условљена је следећим факторима: унутрашњим, а то је самопроцена и спољашњим, односно повратним информацијама из окружења, новим потребама и слично (Мijatović, 2000). Ако то узмемо у обзир, онда је за наставнике веома значајно обезбеђивање поузданих повратних информација о квалитету свога рада, али из различитих перспектива, јер то доприноси објективности. Ове компетенције повезујемо са информативном функцијом самовредновања, која подразумева и спремност наставника на објективно прихватање информација. Лични интерес наставника за добијање повратне информације о свом раду предуслов је за квалитетан процес самовредновања.

Најниже, по процени наставника, нашла се оспособљеност за избор процедура, техника и инструмента самовредновања ($M=3,755$). То значи да је модел релативно мало утицао на развој методолошке компетентности наставника у процесу самовредновања. Ако упоредимо резултате о заступљености разноврсних техника и инструмената самовредновања пре примене модела, видима да је избор и примена нису довољно разноврсни – након примене модела нешто је заступљенији различит избор техника и инструмената, али доминирају чија је конструкција и примена једноставнија. Очигледно је да је наставницима потребна подршка у овој области, и кад је у питању професионално образовање (програми на наставничким факултетима), и кад је у питању стручно усавршавање. Не сме се изгубити из вида да је ту важна и подршка колега, нарочито педагога у школама, али и међусобна размена на различитим нивоима (унутар школе, међу школама и слично).

Интересовало нас је у овом истраживању да ли утицај радног места наставника и стручно усавршавање утичу на мишљење наставника о оствареним

ефектима модела на компетенције наставника за самовредновање. Очекивања су била да је мишљење наставника о утицају модела на подстицање компетенција за самовредновање независно од радног места наставника, али да је могуће да наставници који су пролазили различит број програма стручног усавршавања имају различит приступ у препознавању и процени компетенција за самовредновање. Резултати који указују на прву претпоставку дати су у Табели 30.

Табела 30. *Процена ефеката модела на компетенције наставника у односу на радно место*

<i>Компетенције</i>	<i>Радно место</i>	<i>N</i>	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандардна девијација</i>	<i>t</i>
Сигураности/ја сам у избору и примени техника и инструмената за самовредновање	Наставник разредне наставе	157	3,775	0,961	0,410 p=0,682
	Наставник пред. наставе	145	3,731	0,922	
Промене у раду чиним у току рада (размишљање и анализа у току рада и промена активности у циљу решења ситуације)	Наставник разредне наставе	157	3,942	0,851	-1,638 p=0,102
	Наставник пред. наставе	145	4,096	0,775	
Промене у раду чиним након остварених активности (размишљање и анализа након часа промена активности и реаговања на наредним часовима, у циљу решења ситуације)	Наставник разредне наставе	157	4,294	0,634	0,701 p=0,484
	Наставник пред. наставе	145	4,241	0,689	
Објективно анализирам повратне информације од ученика, колега и родитеља	Наставник разредне наставе	157	4,006	0,967	0,882 p=0,379
	Наставник пред. наставе	145	3,910	0,919	
Резултате самовредновања користим у планирању будућег рада и професионалног развоја	Наставник разредне наставе	157	4,538	0,656	0,634 p=0,526
	Наставник пред. наставе	145	4,489	0,678	
Спреман/а сам на самовредновање у даљем раду	Наставник разредне наставе	157	4,461	0,806	-0,080 p=0,936
	Наставник пред. наставе	145	4,469	0,799	

Израчунавањем t теста за независне узорке добијени су резултати који показују да ни у једном случају процене наведених компетенција за самовредновање не постоји статистички значајна повезаност са радним местом наставника. Ако се прикажу резултати за сваку компетенцију, онда то изгледа овако: сигурнији/ја сам у избору и примени техника и инструмената за самовредновање, $t=0,410$ и $p>0,01$; промене у раду чиним у току рада (размишљање и анализа у току рада и промена активности у циљу решења ситуације), $t= -1,638$ и $p>0,01$; промене у раду чиним након остварених активности (размишљање и анализа након часа, промена активности и реаговања на наредним часовима, у циљу решења ситуације), $t= 0,701$ и $p>0,01$; објективно анализирам повратне информације од ученика, колега и родитеља, $t=0,882$ и $p>0,01$; резултате самовредновања користим у планирању будућег рада и професионалног развоја, $t=0,634$ и $p>0,01$; спреман/а сам на самовредновање у даљем раду, $t= -0,080$ и $p>0,01$. У односу на приказане вредности p за сваку категорију види се да су веће од $0,01$, што значи да се наставници разредне и предметне наставе не разликују у процени ефеката модела на компетенције самовредновања. Ово је потврдило очекивања која су наведена у претходном излагању.

Што се тиче стручног усавршавања наставника, очекивања су усмерена на то да наставници који су имали различит број сати стручног усавршавања (категорије су: мање од 50 сати, од 50 до 100 сати и преко 100 сати) немају исти приступ компетенцијама за самовредновање, односно они који су се више усавршавали имају развијеније компетенције, што условљава процену ефеката модела у овом домену. Резултати повезаности ових варијабли дати су у Табели 31.

Табела 31. Процена ефеката модела на компетенције наставника за самовредновање у односу на сате стручног усавршавања

Ефекти модела на сврху самовредновања	Сати стручног усавршавања	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F
Сигуранији/ја сам у избору и примени техника и инструмената за самовредновање	Мање од 50 сати	3,578	1,081	1,048 p=0,352
	Од 50 до 100 сати	3,745	0,903	
	Преко 100 сати	3,835	0,940	
Промене у раду чиним у току рада (размишљање и анализа у току рада и промена активности у циљу решења ситуације)	Мање од 50 сати	3,894	0,923	0,558 p=0,573
	Од 50 до 100 сати	4,024	0,805	
	Преко 100 сати	4,058	0,802	
Промене у раду чиним након остварених активности (размишљање и анализа након часа промена активности и реаговања на наредним часовима, у циљу решења ситуације)	Мање од 50 сати	4,236	0,759	0,871 p=0,420
	Од 50 до 100 сати	4,229	0,654	
	Преко 100 сати	4,339	0,634	
Објективно анализирам повратне информације од ученика, колега и родитеља	Мање од 50 сати	3,894	1,109	0,740 p=0,478
	Од 50 до 100 сати	3,913	0,924	
	Преко 100 сати	4,048	0,911	
Резултате самовредновања користим у планирању будућег рада и професионалног развоја	Мање од 50 сати	4,578	0,758	0,777 p=0,461
	Од 50 до 100 сати	4,472	0,652	
	Преко 100 сати	4,563	0,651	
Спреман/а сам на самовредновање у даљем раду	Мање од 50 сати	4,552	0,828	0,373 p=0,689
	Од 50 до 100 сати	4,434	0,812	
	Преко 100 сати	4,485	0,777	

Упоређивањем односа између три групе наставника са различитим бројем сати стручног усавршавања са њиховом проценом ефеката модела на компетенције наставника за самовредновање, види се да између група, у процени сваке компетенције нема статистички значајних разлика. Вредности F теста по категоријама су следеће: сигуранији/ја сам у избору техника и инструмената за самовредновање, $F=1,048$ за $p>0,01$; промене у раду чиним у току рада (размишљање и анализа у току рада и промена активности у циљу решења ситуације), $F=0,558$ за $p=0,573$ $p>0,01$; промене у раду чиним након остварених активности (размишљање и анализа након часа промена активности и реаговања на наредним часовима, у циљу решења ситуације), $F=0,871$ за $p>0,01$; објективно анализирам повратне информације од ученика, колега и родитеља, $F=0,740$ за $p>0,01$; резултате самовредновања користим у планирању будућег рада и професионалног развоја, $F=0,777$ за $p>0,01$; спреман/а сам на самовредновање у

даљем раду, $F=0,373$ за $p>0,01$. Како је вредност F теста мања од граничних вредности, а што се види из вредности p које је веће од $0,01$ за сваку категорију, не постоји условљеност процене наставника о ефектима модела на компетенције за самовредновање, бројем сати стручног усавршавања које су наставници остварили.

Ако се још једном осврнемо на добијене резултате, можемо рећи да је примена модела углавном утицала на проширивање знања, вештина и способности, као и оснаживање наставника за примену самовредновања. Модел је највише утицао, према мишљењу наставника, на компетенције које указују на развојну функцију самовредновања, затим на компетенције наставника за рефлексивни приступ пракси, потом на компетенције које су усмерене на информативну функцију самовредновања, а најниже су процењени ефекти на методолошке компетенције за самовредновање тј. на компетенције које се односе на избор и примену техника и инструмената самовредновања. Мишљење наставника о утицају модела на подстицање компетенција за самовредновање није условљено радним местом и бројем сати стручног усавршавања.

3.4. Процена ефеката модела на имплементацију самовредновања рада школе

Самовредновање рада школа је део система вредновања васпитно-образовног рада. Углавном се схвата као процес системског и континуираног праћења, анализирања и преиспитивања сопствене праксе, у циљу унапређивања квалитета рада школе (Bezinović, 2010). Основна сврха самовредновања рада школе јесте да се кроз објективну и методолошки јасно дефинисану анализу рада открију и препознају властите потребе за развојем и предузимањем адекватних мера за унапређење праксе. Како је у Републици Србији нормативно одређена обавеза школа за осигурањем квалитета и спровођењем самовредновања рада школе које подразумева и самовредновање рада наставника, намера нам је била да проверимо какве су импликације примене модела самовредновања на укључивање наставника у спровођење самовредновања рада школе.

Наставници су процењивали свој однос према самовредновању школе, а категорије које су процењиване односиле су се на непосредну укљученост наставника у реализацију самовредновања, схватање повезаности екстерног и интерног вредновања рада школе, овладаност методологијом самовредновања школе и на везу резултата самовредновања и планирања развоја школе у појединим областима рада. Процењивање је вршено у распону од 1 до 5 (1 – најмања присутност, а 5 – највећа присутност као ефекат модела самовредновања). Резултати ће прво бити приказани кроз фреквенције и проценте, за сваку категорију и сваку оцену, а потом ће бити изнете дате просечне вредности процене за сваку категорију. Овакав приказ резултата пружа могућност да се упореди однос наставника према неким категоријама пре и после примене модела самовредновања. Очекује се да су наставници у току реализације модела самовредновања били мотивисанији да се укључе и у процес самовредновања рада школе као чланови тима и да су учешћем у моделу боље упознали и схватили методологију и процедуре самовредновања рада школе. Приказ резултата дат је у Табели 32 и 33.

Табела 32. *Процена ефеката модела на имплементацију у самовредновању рада школе*

<i>Самовредновање рада школе</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Укупно:</i>
Укључен/а сам у тим за самовредновање рада школе	80 26,50%	7 2,30%	36 11,90%	85 28,10%	94 31,10%	302 100%
Јасна ми је сврха процеса самовредновања који се реализује на нивоу школе, као и екстерно вредновање које спроводе одговарајуће службе	42 13,90%	7 2,30%	29 9,60%	119 39,40%	105 34,80%	302 100%
Потпуно разумем примену техника и инструмената за самовредновање рада школе	6 2,00%	1 0,30%	57 18,90%	127 42,10%	111 36,80%	302 100%
Јасна ми је веза резултата самовредновања и план развоја школе у појединим областима квалитета	5 1,70%	7 2,30%	28 9,30%	130 43,00%	132 43,70%	302 100%

Ако се посматрају резултати на нивоу највише процене, види се да је највећи број наставника оценом 5 проценио развојну функцију самовредновања (43,70%). Наставници сматрају да су, реализујући модел учили повезаност резултата самовредновања и планирања развоја школе у оним областима у којима су вредновани. Овакав резултат могао се очекивати с обзиром на резултате процене ефеката модела на развој компетенција наставника и на схватање сврхе самовредновања. Наиме, компетенција која је процењена са највећом вредношћу односила се на коришћење резултата самовредновања свога рада у планирању истог, а када је схватање сврхе самовредновања рада у питању, највећи број наставника је види у начину унапређења свога рада. Имајући у виду резултате који се односе на имплементацију ефеката модела на самовредновање рада школе, може се констатовати да је за наставнике најважнија развојна функција самовредновања. Поменућемо још једном резултате до којих су дошли Аврамовић и Вујачић (2010), а који показују да наставници тешко препознају значај вредновања свога рада, па самим тим не виде њихову улогу у мењању и унапређивању праксе и професионалном развоју. Наше истраживање, напротив, показује да наставници придају значај овом процесу.

Нешто мањи број наставника (36,80%) оценом 5 процењује разумевање методологије самовредновања рада школе, односно примену метода, техника и инструмената. Ако овај резултат упоредимо са резултатима који показују да су наставници најниже проценили своју компетентност за избор и примену техника и инструмената самовредновања свога рада, поставља се питање откуда ова разлика. Треба притом имати у виду да се ниво самовредновање рада школе остварује искључиво тимским радом, а то значи да се одлуке о примени методологије, доносе заједнички. А пошто смо констатовали да наставници у реализацији самовредновања очекују највећу подршку од својих колега, може се очекивати и да су сигурнији у тимском раду, па и кад је у питању методологија самовредновања рада школе. Самовредновањем свога рада наставници сами доносе одлуке о избору и примени техника и инструмената, па се због тога донекле јавља несигурност.

Јасност сврхе самовредновања на нивоу школе, као и екстерног вредновања које врше надлежне институције оценом 5 оцењује 34,80%

наставника. Најмањи број наставника оценом 5 процењује своје учешће у тиму за самовредновање рада школе (31,10%). С обзиром на то да се модел самовредновања реализовао у другом полуугодишту, наставници су већ на почетку године били укључени у тим, тако да није се могло очекивати веће накнадно укључивање. Али се ипак мора приметити да постоји пораст броја наставника који су укључени у тим за самовредновање рада школе после примене модела (пре примене укључено је 19,20 % наставника – Табела 1, а након примене модела 31,10% наставника – Табела 32). Модел може мотивационо да утиче на наставнике да се одреде за тим у наредној школској години.

Дескриптивне вредности процене ефеката модела на имплементацију у самовредновању рада школе изражене су и кроз вредности аритметичке средине и стандардне девијације. Резултати су приказани у Табели 33.

Табела 33. *Дескриптивне вредности процене ефеката модела на имплементацију у самовредновању рада школе*

<i>Самовредновање рада школе</i>	<i>Аритметичка средина</i>	<i>Стандардна девијација</i>	<i>N:</i>
Укључен/а сам у тим за самовредновање рада школе	3,351	1,579	302
Јасна ми је сврха процеса самовредновања који се реализује на нивоу школе, као и екстерно вредновање које спроводе одговарајуће службе	3,788	1,322	302
Потпуно разумем примену техника и инструмената за самовредновање рада школе	4,112	0,859	302
Јасна ми је веза резултата самовредновања и план развоја школе у појединим областима квалитета	4,248	0,843	302

И према просечним вредностима види се да је на првом месту уочавање и препознавање везе између резултата самовредновања и плана развоја школе (M=4,248). На другом месту је разумевање методологије самовредновања (M=4,112), затим повезаност интерног и екстерног вредновања (M=3,788) и на крају, укљученост у тим за самовредновање рада школе, (M=3,351).

Како је самовредновање начин осигурања квалитета, како школе, тако и образовања, важно је да потреба за самовредновањем произилази из искрене тежње наставника за развојем и унапређењем школе и свога рада. Резултати су

показали да су наставници уочили везу самовредновања и развоја школе, као и повезаност, односно функционисање система вредновања и самовредновања. То указује на правац развоја културе квалитета, на позитиван однос према основној сврси самовредновања као и на то да су наставници свесни одговорности, како за сопствени рад, тако и за школу.

У односу на трећи задатак истраживања, можемо да изнесемо основне закључке до којих смо дошли анализирањем резултата и да их упоредимо са постављеном трећом хипотезом. Наиме, наставници су углавном задовољни применом модела самовредновања у пракси. У реализацији модела највећу подршку имали су од својих колега, како су и очекивали, затим од педагога, а најмању од родитеља. Након примене модела, наставници као крајњу сврху самовредновања виде унапређење свога рада. Може се рећи да постоји утицај модела на формирање мишљења о сврси самовредновања, с обзиром на то да су утврђене разлике у мишљењу наставника пре и после примене модела. Резултати су указали да су примена модела и спровођење самовредновања утицали на то да наставници јасније препознају потребе за новим знањима, као и на њихову спремност за промене у свом раду.

У току реализације модела наставници су наилазили на неке проблеме, и то највише на материјално-техничке и организационе природе. А као могуће стратегије унапређења процеса самовредновања наводе већи број програма усавршавања са садржајима из области вредновања и самовредновања, као и јасније нормативне оквире који одређују ове процесе.

Што се тиче примене техника и инструмената самовредновања, доминирали су неструктурирани инструменти и они који прате ефекте, а мање процесе рада. Утврђено је, такође, да је модел утицао на праћење промена наставника у свом раду. Процена наставника о утицају модела на компетенције показује да је највећи утицај у томе што они постају компетентни да резултате самовредновања користе у планирању будућег рада.

На основу изнетих разматрања може се прихватити постављена трећа хипотеза. Наиме, наставници су углавном задовољни применом модела и остварени су позитивни ефекти примењеног модела самовредновања. Указано је на неке тешкоће у реализацији, али и могуће стратегије за превазилажење.

Наглашена је развојна функција самовредновања, тј. његов значај на развој и унапређење васпитно-образовног процеса.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Проблем самовредновања наставника оправдано је проучавати као део система вредновања васпитно-образовног рада. Основна сврха вредновања и самовредновања усмерена је на унапређење и остваривање квалитета васпитања и образовања. У образовању квалитет има различите димензије, приступе и одређења, али се у већини сагледава као комплексан феномен, који одређују следећи елементи: организациона структура, одговорност, поступци, процеси и средства за спровођење управљања квалитетом. Последњих тридесетак година разматрање квалитета образовања често се поставља као приоритет, а осигурање квалитета као захтев у односу на образовање и на образовне институције. Када се говори о квалитету школе, мора се посматрати у оквиру свих конститутивних компоненти које чине школу као систем. Системска структура школе усмерава и често одређује области квалитета.

Оно што је важно нагласити када је у питању квалитет, односи се на одређење следећих појмова и процеса: обезбеђивање квалитета којим се испуњавају дефинисани захтеви квалитета, унапређење квалитета које подразумева трајни процес побољшавања, вредновање квалитета као сврсисходно и систематично проверавање квалитета и управљање квалитетом кога чине поступци и процедуре којима се воде активности усмерене на квалитет. Вредновање као део васпитно-образовне делатности конститутивни је елемент развоја квалитетног образовања и заједно са процесом самовредновања представља прихваћени начин осигурања квалитета, што се најчешће наводи као приоритет у многим развијеним земљама.

Различити приступ појму вредновања, за потребе овог рада приступи су систематизовани кроз неколико праваца одређења. Телеолошко одређење вредновања односи се на сврху и циљеве и одређује се као процес којим се утврђује до које мере су достигнути васпитно-образовни циљеви. Структурална одређења односе се на питања сложености процеса вредновања који чине бројне компоненте, а систематичност одређује правац и етапе у реализацији тог процеса.

Вредновање се схвата комплексно, а подразумева праћење, прикупљање информација о вреднованим појавама, њихову анализу, процену и интерпретацију о степену остваривања предвиђених задатака у односу на одређене критеријуме, уз примену различитих квантитативних и квалитативних техника и метода. Оно што указује на функцију овог процеса односи се на унапређење васпитно-образовног рада.

Већина схватања усмерена је на то да не може бити прихваћен ниједан систем процене ако неки облик самопроцене није његов интегрални део. Због тога се често указује на повезаност и комплементарност вредновања и самовредновања. Када се говори о самовредновању углавном се одређују два приступа који условљавају ниво процеса, тако да се један односи на самовредновање институције, школе, а други на самовредновање рада наставника. Основни смисао школског самовредновања је континуирано унапређење рада школе. Један од захтева савременог система вредновања је паралелност процеса вредновања и самовредновања, јер ако је у основи вредновања промена и унапређење, онда је важно да се ти процеси одвијају заједно са онима на чије резултате рада жели да се утиче.

Систем вредновања у многим европским земљама постављен је у односу на нивое и облике, а већина је заснована на нормативној регулативи. Облици вредновања су екстерно, чиме се прате и контролишу исходи образовања и интерно или самовредновање, које има искључиво развојну функцију. У већини европских земаља самовредновање није законски обавезно, мада га школе редовно спроводе. Тенденције у спровођењу процеса вредновања и самовредновања усмерене су у неколико правца: паралелност процеса, где се могу, али и не морају размењивати резултати, затим тенденција усмерена на то да они који врше екстерно вредновање користе резултате самовредновања као основу за свој приступ уз исте критеријуме и преговори и дискусија двеју страна, при чему се уважавају разноврсна полазишта и интереси у праћењу рада.

У Републици Србији области реализације различитих активности система вредновања и самовредновања условљени су нивоом где се одвијају. Домени вредновања усмерени су на екстерне испите, вредновање надзорничких служби, самовредновање рада школе и евалуативна истраживања.

Јасно је да су многи аутори који се баве проблемом вредновања наглашавали значај самовредновања наставника, али је мало теоријских и емпиријских приступа који комплексније и конкретније прилазе овој тематици. Покушај одређења и емпиријског сагледавања самовредновања наставника започели смо разјашњавањем и разматрањем повезаности са вредновањем рада наставника. Наиме, овај појам најчешће се објашњава из позиције преиспитивања рада наставника због тенденције побољшања и подизања на виши и квалитетнији ниво. Циљеви вредновања рада наставника односе се на осигурање квалитета и на професионално оспособљавање и усавршавање. Полази се од улога наставника у процесу васпитања и образовања, прописаних обавеза, али и очекивања свих учесника овог процеса о томе шта наставник треба да ради, узимајући у обзир услове у којима обавља рад. Корисно вредновање, према многим ауторима претпоставља сагледавање слабих и јаких страна у раду и односи се на пружање подршке и помоћи у јачању сопствених квалитета и превазилажењу слабости. Процењивање сопственог рада не може се посматрати одвојено од вредновања, што указује на комплементарност ова два процеса. Самовредновање односи се на разматрање оцене сопственог рада, сагледавање вредности и квалитета, што подразумева одговорност за свој рад, наставникову спремност за критички приступ ономе што ради, а циљ је унапређење и позитивне промене које воде квалитету. Одређење самовредновања наставника у овом раду усмерено је на праћење, проучавање и процењивање свога рада уз примену разноврсних метода и техника, на формативном и сумативном нивоу. Претпоставке реализације овог процеса су добровољност наставника и његова искрена спремност за критички приступ и преиспитивање свога рада, континуираност примене и развијена култура вредновања и култура квалитета. Појам самовредновања рада наставника подразумева разноврсне активности, а наглашавање појединих зависи од приступа овом процесу. Тако се говори о активностима самопроцењивања, самодијагнозе и самоанализе, затим о самоефикасности, процесу откривања себе или селф-концепту и саморефлексији или промишљању и размишљању о свом раду.

Оно што усмерава процес самовредновања и одређује положај и улогу наставнику, у њему јесу његове функције. Како је то комплексан процес, тако се може говорити о више различитих функција. Самовредновање остварује

информативну функцију кроз повратно информисање о свом раду, затим се може говорити о дијагностичкој функцији која је усмерена углавном на откривање предности и слабости у раду наставника, претпоставља праћење и утврђивање стања, што отвара простор за увођење позитивних промена и указује на конструктивистичку функцију, која је усмерена на мењање постојеће праксе. Може се говорити и о развојној и истраживачкој функцији која доприноси континуитету у унапређењу васпитно-образовне праксе, и условљава све наведене функције.

Самовредновању наставника мора се приступити имајући у виду процесе и односе који се успостављају, вредности, понашања и сазнавања оних који вреднују. За управљање овим процесом важни су следећи принципи: принцип самоодговорности и самоконтроле, принцип аутономије, принцип условљености формативног и сумативног самовредновања, као и вредновања и самовредновања. Управљање процесом подразумева спровођење одређених поступака и процедура које доприносе објективности у сагледавању свога рада, као и потребама мењања праксе. То претпоставља планирање овог процеса, избор области или активности које ће се самовредновати, као и избор критеријума и индикатора успешности и наравно, адекватан избор и примену техника и инструмената самовредновања. Примена конкретних техника и инструмената зависи од сврхе, избора приступа областима самовредновања – да ли је приступ квантитативни или квалитативни, као и да ли се процењују процеси или ефекти рада. Разноврсност у примени пружа могућност да се објективније приступи самовредновању, кроз различите перспективе и на различите начине.

Важно питање које условљава примену самовредновања односи се на наставника и његове компетенције за то. Како се општем појму компетенција приступа као веома сложенем, а чине га различите компоненте, тако се и компетентност за самовредновање сагледава као сложен и нимало једноставан појам. Компетенције подразумевају знања, вештине и способности, а то на пољу самовредновања значи да компетентан наставник зна објективно и систематично да прати, промишља, истражује, критички анализира и процењује свој рад, да би га мењао и унапређивао.

Знања, вештине, личне особине, професионална перспектива и мотивација нужан су услов за наставнике да би задовољили захтеве који се пред њих постављају. Сложени захтеви и реалан контекст у којем наставник остварује своју професионалну улогу захтева од њега одговорност, али и мотивацију за професионални и лични развој. Потребне за развојем идентификују се кроз процес вредновања и самовредновања рада наставника.

Савремени приступи професионалном развоју наставника виде самовредновање као важан сегмент, јер је то један од корака у планирању властитог развоја. Наиме, резултати самовредновања условљавају стратешки правац личног и професионалног развоја наставника.

Када се говори о истраживању ових феномена, може се констатовати да досадашња истраживања припадају основним приступима – теоријском и емпиријском. У оквиру теоријског разматрања, научна сазнања о основним питањима вредновања и самовредновања произашла су из педагошких, психолошких, дидактичких и методолошких теорија. Емпиријски приступ развијен је кроз емпиријска истраживања, која су се такође ослањала на аспекте приступа поменутих теорија. Мора се поменути да се упоредо развијала и одређена, не тако разноврсна методологија за прикупљање података, и то углавном кроз квалитативни, а нешто ређе и квантитативни приступ. У проучавању процеса вредновања углавном се узима мишљење и процена различитих процењивача (наставника, педагога, директора, ученика и других), да би се утврдила заступљеност и сврха. Када је у питању самовредновање, мали је број емпиријских приступа, а и у оквиру њих смер је ка процени и мишљењу о самовредновању у различитим околностима.

Изнето нам указује да је неопходно развијати различите емпиријске приступе самовредновању наставника, са различитих аспеката и у односу на различите функције. Нарочито је значајно радити на примени научних истраживања у методологији самовредновања наставника, стварању нових модела самовредновања и месту самовредновања наставника у систему вредновања.

Самовредновање наставника које је било предмет нашег истраживања посматрано је кроз заступљеност и начине реализације у пракси, а осмишљени модел самовредновања био је смерница за организацију и реализацију и праћени

су, односно процењивани његови ефекти. Дакле, истраживање је требало да покаже колико наставници у пракси примењују самовредновање свога рада и какав је њихов однос према сврси и методологији реализације.

Понуђени модел самовредновања наставника, у складу са одређењима научног модела представља описивање, објашњење и предвиђање могућих оквира, принципа и начина функционисања активности у оквиру процеса самовредновања наставника. Овај процес сагледава се као елемент система вредновања, као континуиран процес, који подразумева систем понашања које наставник може да примењује, вршећи самоанализу и самопроцену сопствених активности. У одређивању сврхе примене модела постављен је најопштији циљ који подразумева подстицање и развијање културе квалитета, конкретније се усмерава на повезивање самовредновања рада школе и самовредновања рада наставника, развојну усмереност позитивном мењању праксе, као и подршку наставницима у процесу самовредновања. Принципи који усмеравају функционисање модела су принцип добровољности, ваљаности, реалности и професионалности. Оквир самовредновања ослања се на усвојене стандарде квалитета образовно-васпитних установа, образовне стандарде за наставу конкретних предмета и усвојене компетенције наставника. Модел подразумева избор и примену техника и инструмената самовредновања који су условени сврхом примене, начином израде и спремношћу за модификацију и прилагођавање постојећих. Наставници планирају самовредновање свога рада, реализују процес кроз конкретне фазе, воде документацију о томе, уводе промене, одлучују о њима, мењају свој рад и теже унапређивању тог рада. Очекивани ефекти модела усмерени су на промене ставова наставника о значају самовредновања, приступ сврси самовредновања, развој компетенција наставника за самовредновање, као и имплементацију у самовредновање рада школе.

Анализа добијених резултата показује стање у пракси када је у питању самовредновање, ставове наставника који су реализовали модел, о значају самовредновања и ефектима примењеног модела. Резултати у оквиру првог истраживачког задатка указују на повременост укључивања наставника у самовредновање рада школе и непостојање континуитета у самовредновању сопственог рада. Један од разлога оваквог стања јесте и недовољна оспособљеност

наставника за примену самовредновања, што су резултати и показали. Међутим, наставници који су се више усавршавали сигурнији су у процени оспособљености, а уочавају се разлике у процени код наставника разредне и предметне наставе. Анализирани резултати потврдили су прву хипотезу.

Истраживање указује да је неопходно припремити наставнике за реализацију свих активности у оквиру система вредновања. Припрема се може спроводити кроз програме у оквиру професионалног образовања на основним студијама, као и кроз програме стручног усавршавања наставника који раде. Јасно је да су наставници истакли потребу за додатним оспособљавањем и очекују подршку у реализацији.

Што се тиче ставова наставника о значају самовредновања, резултати показују да наставници истичу важност одговорности за резултате свога рада и самовредновање, затим важност повратне информације и виде сврху самовредновања у унапређивању свога рада. За наставнике је значајна систематичност, добровољност и подршка колега у процесу самовредновања. Упоређивањем ставова пре и после примене модела уочава се разлика, односно може се рећи да је примена модела утицала на промену ставова о значају самовредновања, што је и била претпоставка од које смо пошли. Најмања промена уочава се у ставу „самовреднујем свој рад без обзира на то да ли је то обавезна активност“. Добровољност спровођења самовредновања као приступ било је присутно и пре и после примене модела и може се посматрати као позитивна околност и допринос мотивацији за учешће у моделу.

На основу тих вредности у свим случајевима утицај модела на ставове наставника о значају самовредновања је знатан, осим у случају тврдње „самовреднујем свој рад без обзира на то да ли је то обавезна активност“, где се показао умерен утицај. Добровољност самовредновања, односно значај потребе наставника за самовредновањем, без обзира на то да ли је обавезно или не као став присутно је код наставника, тако да учешће у моделу није много утицало на тај њихов став. То је могла бити само позитивна околност и допринос мотивацији за учешће у моделу.

Општа слика о моделу самовредновања из позиције наставника који су га реализовали је да већина њих износи задовољство моделом. Наставници су имали

подршку која је била највећа од колега, а најмања од родитеља ученика. Упоређивањем очекиване и пружене подршке разлика се уочава код подршке од стране педагога, која је у реализацији модела на вишем нивоу. Када је у питању сврха самовредновања, већина наставника је сагледава као начин унапређивања свога рада, а утврђене су статистички значајне разлике у схватању сврхе самовредновања пре и после примене модела, и то на нивоу значајности 0,05. Корист од учешћа у реализацији самовредновања наставници су високо проценили, а највећу корист виде у помоћи да препознају потребе за новим знањима и спремности за увођење промена у свој рад. Најмање је процењена овладаност методологијом самовредновања. Област у којој су наставници најчешће процењивали свој рад је настава и подршка ученицима, а најмање на њихов рад у стручним и управним органима школе.

У реализацији модела самовредновања наставници су се сусретали са неким проблемима, при чему су најчешће били заступљени они материјално-техничке природе, као и осећај недовољне компетентности за спровођење самовредновања. Могућост унапређења овог процеса наставници виде у програмима усавшавања из области вредновања и самовредновања, као и у јаснијим и конкретнијим нормативним оквирима у овој области.

Кад је реч о примени техника и инструмената у процесу самовредновања највише су примењиване оне које указују на праћење и вредновање ефеката рада наставника, и то најчешће кроз праћење и анализу ученичких постигнућа. Често су примењиване квалитативне технике које претпостављају већу аутономију наставника у структурирању и вођењу личног дневника наставника, вођењу бележака и слично, затим сарадничке активности наставника (хоризонтално вредновање, међусобна посета часова и друго), а најмање су биле заступљене технике и инструменти који од наставника захтевају комплекснији приступ, систематичније и захтевније структуре вођења, као и оне које подразумевају обезбеђивање материјално-техничких услова за реализацију. Примена техника и инструмената није условљена радним местом, тако да не постоје разлике у примени код наставника разредне и предметне наставе.

Процена ефеката модела на сагледавање сврхе самовредновања постављено је као захтев, јер развојна функција самовредновања подразумева спремност и

одговорност наставника за унапређење свога рада, што и јесте крајња сврха тог процеса. Већина наставника након примене модела боље уочава и прати позитивне промене у своме раду, а најмањи ефекат виде у увођењу ученика у процес самовредновања, односно њихово овладавање самовредновањем свога рада и напредовања. Радно место наставника и стручно усавршавање не условљава њихову процену ефеката модела на сврху самовредновања.

Према процени наставника подстицане су неке компетенције у току реализације модела и то – пружање подршка да користе резултате до којих долазе у процесу самовредновања у планирању будућег рада, односно да на основу резултата самовредновања доносе одлуке о томе шта ће мењати у свом раду и на основу тога планирати, како своју праксу, тако и професионални развој. Примена модела углавном је утицала на проширивање знања, вештина и способности, као и на подстицање наставника за примену самовредновања. Према мишљењу наставника, утицај је усмерен на компетенције које указују на развојну функцију самовредновања, затим на компетенције наставника за рефлексивни приступ пракси, на компетенције које су усмерене на информативну функцију самовредновања, а најниже су процењени ефекти на методолошке компетенције за самовредновање, које се односе на избор и примену техника и инструмената самовредновања. Мишљење наставника о утицају модела на подстицање и подршку компетенција за самовредновање није условљено радним местом и бројем сати стручног усавршавања.

Резултати су такође показали да је већина наставника, учесника у реализацији модела, јасно уочила повезаност самовредновања свога рада и самовредновања рада школе и школског развоја, мада је присутна мала укљученост наставника у тимове за самовредновање на нивоу школе. Ефекти модела на имплементацију у самовредновању рада школе остали су на нивоу разумевања процеса, али не и примене што се види из недовољне укључености наставника у тимове за самовредновање. Међутим, имајући у виду временску ограниченост примене модела, могуће је очекивати, с обзиром на мотивацију наставника, веће учешће у самовредновању рада школе у будућим активностима.

На основу теоријско-методолошког приступа проблему самовредновања наставника и резултата добијених емпиријским истраживањем ове проблематике,

издвојићемо неке импликације и препоруке које би могле да усмере нека будућа истраживања или да допринесу унапређивању теоријских приступа и праксе самовредновања. Наиме, у сагледавању овог процеса требало би да се пође од целовитости система вредновања и да се самовредновање посматра као његова компонента, на свим нивоима образовања. Због тога је и истакнута неопходност повезаности процеса вредновања и самовредновања, као и неговање позитивног односа према процесима, развијање климе и културе вредновања што доприноси позитивном окружењу и континуираној потреби за позитивним променама и унапређивањем овог процеса. Како су наставници носиоци процеса самовредновања, пред њих поставља захтев нових улога и компетенција неопходних за реализацију тог процеса. Те нове улоге и компетенције се морају прихватити као важан фактор професионалног развоја наставника. Решење ових захтева види је у професионалном образовању наставника и припремању за професију. Програми који се нуде на основним студијама наставничких факултета могли би да развијају код будућих наставника знања, вештине и способности потребне за процесе вредновања и самовредновања, подсицање одговорности за резултате свога рада и напредовања и развијају културу квалитета. Конкретно, студијски програми из области педагогије, психологије, дидактике, као и методологије педагошких истраживања треба да пружају студентима довољну основу за оспособљавање и континуирану примену самовредновања свог рада. На основу резултата истраживања који указују да је наставницима потребна подршка и додатно оспособљавање за реализацију самовредновања, може се констатовати потреба наставника за садржајима усавршавања из области вредновања и самовредновања, што би они који осмишљавају те програме требало да имају у виду како би се остварила јасна веза између професионалног образовања и континуираног усавршавања, са једне стране и професионалног развоја наставника, са друге стране.

Развијање културе вредновања и самовредновања подразумева успостављање сарадње, тимски рад, дијалог као процес и сталну отвореност за прихватање повратних информација и објективно преиспитивање свога рада и рада школе. Због тога је препорука – стално јачање капацитета за промене у школама, кроз професионални развој запослених и укључивање свих учесника

васпитно-образовног процеса (наставници, ученици, стручни сарадници, директор, па и родитељи) у процес вредновања и самовредновања.

Истраживачки приступи који би се бавили појединим компонентама система вредновања били би научно пожељни, јер би доприносили расветљавању једног важног и постављеног научног проблема. Област самовредновања наставника је управо једна компонента, а покушај да је теоријски утемељимо и емпиријски поткрепимо добијеним резултатима представља покушај да се допринесе како педагошкој теорији тако и васпитно-образовној пракси.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010): *Наставник између теорије и наставне праксе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Агатоновић, Б. (2000): Менаџмент у образовању и унапређење образовног система, *Настава и васпитање*, вол. 49, бр. 3, стр. 368–379.
- Алибабић, А., Овесни, К. (2005). Управљање професионалним развојем наставника, *Иновације у настави*, вол. 18, 2, стр.14–29.
- Амонашвили, Ш. А. (1999): *Школа живота*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Андевски, М. (2005): Менаџмент квалитета–колико високе стандарде можемо постићи у образовању, у: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, стр. 131–136.
- Андевски, М. (2006): Евалуација и развој наставе, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет, бр. 3, стр. 87–103.
- Андевски, М. (2006): Интерна евалуација као подршка педагошком менаџменту квалитета, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет, одсек за педагогију, стр. 305-321
- Андевски, М., Дунђерски, С. (2006): Критеријуми и индикатори менаџмента квалитета у школи, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет, бр. 1, стр. 21–34.
- Анђелковић, А. (2010): Проучавање наставничких схватања у функцији њиховог професионалног развоја, *Педагошка стварност*, вол. 56,7–8, стр. 592-603.
- Arends, R. (1991): *Learning to teach*, College of Education and University of Maryland, McGraw Hill.
- Арлин, Г. (2008): Образовање учитеља/наставника у склопу управљања људским потенцијалима у школи, *Одгојне знаности*, вол. 10, 2, 369–381.
- Action Research by Wentworth L. Gibbidon, *School Self Evaluation*, доступно: http://www.jamaicateacher.org.jm/pdf/lectaction_research2007.pdf, прочитано: 6.06.2010.
- Бабић, М. (1999): *Квалитет васпитања и образовања*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: W.H.Freeman.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1996): *Педагошка истраживања у школи*, Београд: Учитељски факултет.
- Банђур, В. (1997): Критичко преиспитивање вредновања рада ученика и њихове партиципације у вредновању, у: *Чиниоци и индикатори ефикасности и методе унапређења основног васпитања и образовања*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије, стр. 42–51.
- Bartulović, M. (АЖ): Учитељ – рјун просветне политике или лућоноша хуманих вриједности у савременој школи, у: *Педагогија према цијеложивотном образовању и друштву знанја*, Загреб: Хрватско педагошко друштво, сvezak 2, стр. 40–49
- Bahtijević-Šiber, F. (1999): *Menadžment ljudskih potencijala*, Zagreb: Golden marketing.
- Bastidas, J.A. (1996): *The Teaching Portfolio*, Forum USA, IA, Washington, No.3–4
- Bezinović, P. (2006): *Samovrednovanje u funkciji unapređenja kvaliteta škola, evropska iskustva i hrvatske mogućnosti*, Zagreb.
- Bezinović, P. (2007): *Priručnik za samovrednovanje škola*, Zagreb: Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja
- Bezinović, P. (2010): *Samovrednovanje škola*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Бјекић, Д. (1999): *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет.
- Бјекић, Д.(2000): Успешност у настави и емпатија наставника, *Психологија*, вол.33,.5, стр. 707–724.
- Бјекић, Д. (2000): Како ученици процењују остваривање улога наставника, *Настава и васпитање*, вол. 49, 5, стр. 707–716.
- Бјекић, Д., Гламочак, С., Златић, Л., Најдановић-Томић, Ј. (2007): Приступи евалуацији наставниковог рада и усавршавања, у: *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*, Ужице: Учитељски факултет, стр.197—216.
- Blackburn, V. i Moisan, C. (1988): *The In-service Training of Teachers in the Twelve Member States of the European Community*, Maastricht: Presses interuniversitaires européennes.

- Bokulić, Z. (2003): Supervizija u školi – jedan mogući novi koncept u hrvatskom školstvu, u: *Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske*, Zagreb: HPKZ, str. 444—450.
- Boyd, R. (1989): *Improving Teacher Evaluations*, доступно: <http://www.PAREonline.net/getvn.asp?v=1&n=7>, прочитано: јун, 2010.
- Bratinić, M. (1990): *Mikropedagogija – interakcijsko – komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb.
- Brejc, M. (2006): Evalvacija in samoevalvacija vodenja, u: *Svetovanje kot pomoć, Šola za ravnatelje*, str. 40–59.
- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa
- Buchberger, F. (2000): *Teacher education in Europe*, *European Education*, Vol. 30, Issue 1, p 44–52.
- Бурзин, С. (1999): Нова парадигма духовног оспособљавања наставника, *Педагогија*, вол. 35, 1–2, стр. 67-79.
- Видановић, Д. и Петровић, З. (2005): Како ученици виде квалитет школе, у: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно–образовном и наставном раду и могућност примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине, стр. 682–694.
- Vizek Vidović, V. (ur.) (2005): *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Instiutu za društvena istraživanja.
- Вилотијевић, М. (1992): *Вредновање педагошког рада у школи*, Београд; ЦУРО.
- Вилотијевић, М. (1993): *Организација и руковођење школом*, Београд: Научна књига.
- Вилотијевић, М (1995): *Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа*, Београд: ЦУРО.
- Вилотијевић, М. (2000): Квалитет образовања и школе – кључ за 21. век, *Педагогија*, вол. 38, 3–4, стр. 109–138.
- Вилотијевић, М. (2004): Од традиционалног ка комплексном вредновању, у: *Југословенска педагогија друге половине двадесетог века*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Ужице: Учитељски факултет
- Вилотијевић, М. (2004): *Вредновање рада школе – евалуаторска функција*, Српско Сарајево: Филозофски факултет

- Вилотијевић, М. (2005): *Променама до квалитетне школе*, Београд: Заједница учитељских факултата Србије.
- Влаховић, Б. (1996): *Управљање иновацијама у образовању*, Београд: ЦУРО.
- Влаховић, Б. и Вујисић Живковић, Н. (2005): *Наставник – изазови професионализације*, Београд: Едука.
- Влаховић, Б. (2012): *Образовање у друштву умрежене културе*, Београд: Српска академија образовања.
- Vonta, T. i Ševkušić, S. (2011): *Izzivi in profesionalnega razvoja učiteljev*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, Beograd: Instiut za pedagoška istraživanja.
- Вуд, Ц. (1996): *Ефикасне школе*, Београд: Центар за усавршавање руководиоца у образовању.
- Вујисић, Н. (2002): Рефлективни дневник у професионалном образовању наставника, *Андрогошке студије*, вол. 9, 1–2, стр. 39–46
- Вујисић Живковић, Н. (2004а): *Улога школа у професионалном образовању и развоју наставника*, Београд: Задужбина Андријашевић.
- Вујисић Живковић, Н. (2004б): *Улога школе у професионалном образовању и развоју наставника*, *Педагогија*, вол. 59, 1, стр. 39–47.
- Вујисић–Живковић, Н. (2007): Педагошка истраживања и образовање наставника, у: *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд: Институт за педагошка истраживања 39, 2, стр. 243–258
- Вуловић, Р и Милосављевић, Г. (2007): *Самовредновање у функцији квалитета образовања*, Крагујевац: Национална конференција о квалитету, доступно: <http://www.kvalis.info/dmdocuments/SAMOVREDNOVANJE%20U%20FUNKCIJI%20KVALITETA%20OBRAZOVANJA.pdf>, прочитано: 27.02.2011.
- Гајић, О. (2007): *Прилог методици васпитно-образовног рада*, Нови Сад: Филозофски факултет Нови Сад.
- Glasser, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2005): *Kvalitetna škola – škola bez prisile*, Zagreb: Educa.
- Гојков, Г. (1995): Метакогниција и стратегијски трансфер у дидактичким компетенцијама наставника, *Иновације у настави*, вол. 8, 3, стр. 171–176.
- Гојков, Г. (1996): Метакогниција и стратегијски трансфер у дидактичким компетенцијама наставника, у: *Иновације и традиција у образовању*, Београд:

- Заједница учитељских факултета Србије, Москва: Руска академија образовања, стр. 229–238.
- Gold, Y. (1996): *Beginning Teacher Support: Attrition, Mentoring and Induction*, Handbook of research of teacher education, New York: Macmillian Library Reference USA.
- Greene, B. (1996): Od vrednovanja sa strane prema zajedničkom vrednovanju i samovrednovanju, u: *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*, Zagreb: Alinea.
- Gossen, D. и Anderson, J. (1996): *Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole*, Zagreb: Alinea.
- Група аутора (1998): *Наша основна школа будућности*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Дамјановић, Р.(2004): Тезе за нову докимолошку парадигму, *Методички огледи*, бр. 11.
- Danielson, C. (2009): An Introduction to Teacher Evaluation, доступно: http://www.paessp.org/documents/conference/2009_Teacher_Evaluation.pdf, прочитано: 26.01.2009.
- Даниловић, М. (2002): Какво је образовање потребно Европи за друштво сутрашњице – циљеви и очекивања, *Педагогија*, вол. 40, бр.1–2, 13–28
- Darling Hammond, L. Wise, A. Pease, S. R. (1983): *Teacher evaluation in the Organizational Context: A Review to the Literature*, Review of Educational research, Vol. 53, No. 1.
- Day, Ch. (1999): *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London: Routledge Falmer.
- Dee Fink, L. (1999): *Evaluating Your Own Teaching*, Oklahoma: University of Oklahoma.
- Десет година реформи обавезног образовања у неким европским земљама*, (2001), Београд: Министарство просвете и спорта.
- Деспотовић, М. (2000): *Игра потреба*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Defining competencies and curriculum, European reference points for the teaching profession*, England: Prepared by Eurydice for study visit, 2003.
- Ђерманов, Ј.(1997): Интересовања ученика и савремени концепт вредновања рада школе, *Педагошка стварност*, вол. 43, 9–10, стр. 719–727.

- Ђерманов, Ј. (2003): *Промене у структури и функцијама вредновања васпитно-образовне делатности – од селективне ка развојној функцији*, Нови Сад: Филозофски факултат, Одсек за педагогију.
- Ђерманов, Ј. (2005): Иновативне форме евалуације васпитнообразовног процеса у реформисаној школи, у: *Реформа школског система у условима транзиције*, Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 57–67.
- Ђерманов, Ј., Костовић, С. (2006): Европски оквир квалитета школског образовања, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет, бр.1, стр. 251–263.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1992): *Својства универзитетских наставника*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (2002): *Својства наставника и процењивање њиховог рада*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђукић, М. и Шпановић, С. (2002): Е-портфолио као средство евалуације у основношколској настави, *Иновације у настави*, вол. 22, 3, стр. 88–98
- Ђурић, Ђ (1990): Социјално–психолошки индикатори квалитета и ефикасности образовања, у: *Зборник универзитета у Новом Саду*, Нови Сад: Институт за педагогију, свеска бр. 8, стр. 9-15.
- Ђурић, Ђ (2009): Компетенције наставника и квалитет образовања, у: *Будућа школа II*, Београд: Српска академија образовања.
- Европска димензија у образовању*, Београд: Министарство просвете РС, 1997.
- Education for All — The Quality Imperative EFA Global Monitoring Report (2005)*, доступно: http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf, прочитано: 23.02.2011.
- Elliott, J. (1991): *Action Research for Educational Change*, Open University Press: Milton Keynes.
- Efficiency and equity in European education and training systems*, Communication from the commission to the council and to the European parliament, доступно: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/en.pdf>, прочитано: 26.06.2010.
- European Report on the Quality of School Education Sixteen Quality Indicators*, доступно: http://www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_en.pdf, прочитано: 23.02.2011.

Evaluation of School providing Compulsory Education in Europe, доступно: <http://www.eurydice.org>, прочитано: 24.11.2011.

Живковић, П. (2000а): Усавршавање самовредновања наставника (самовредновање као усавршавање), *Педагошка стварност*, вол. 46, 1–2, стр. 19–27.

Живковић, П. (2000б): Рефлективна евиденција рада и самовредновање као фактор развијања постигнућа наставника, *Педагошка стварност*, вол.46, 3–4, стр. 145-158.

Живковић, П. (2000в): Креативност и рефлективност као фактори усавршавања професионалних компетенција учитеља, *Учитель*, вол. 18, 69, стр. 132–147.

Живковић, П. (2001): Акционо истраживање као метод усавршавања рефлективних и креативних способности наставника, *Зборник радова*, бр. 31, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, стр. 315–325.

Живковић, П. (2008): *Самовредновање и педагошки такт наставника*, Јагодина: Каирос.

Вредновање и реитинг основних школа, Зборник радова, Београд: Учитељски факултет, 1998.

Наша основна школа будућности, Зборник радова, Београд: Заједница учитељских факултета Србије, 1998.

Zindovic Vukadinovic, G. (1996): *The School Curricula Between the Necessary and Possible, Towards a Modern Learning-Centred Curriculum*, Belgrade: Institute for Redagogical Research, Unicef, Unesco.

Ивић, И. и сар. (2001): *Активно учење II*, Београд: Институт за психологију.

Илић, М. (1990): Савремено вредновање васпитно-образовног рада, *Педагогија*, вол. 28, 2, стр. 187–192.

Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools, доступно: http://ec.europa.eu/education/school21/com_425_en.pdf

Инић, Б. (2003): *Менаџмент*, Београд: Факултет за трговину и банкарство.

Јовановић, Б. (2003): Педагошко мишљење и методолошка култура наставника. у: *Зборник радова Образовање и усавршавање учитеља*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 201–219.

Јовановић, Б. (2005): Вредновање васпитног рада школе, у: *Савремене концепције схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном раду и могућност*

- примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, стр. 571–583.
- Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*, Београд: Едука.
- Јоксимовић, С. (1997): Комуникација у настави и психосоцијална клима школе, *Педагогија*, вол. 41, 2. стр. 1–11.
- Јоргић, Д. (2008): *Педагошка евалуација и (ауто)корекција*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Jurić, V. (1988): *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb: Školska knjiga.
- Каменарац, О. (2010): Професионални развој наставника – процес активне конструкције знања у аутентичном школском контексту, *Педагошка стварност*, вол. 56, 1–2, стр.119–132.
- Карић, Е. (2010): Принципи и елементи еманципаторског вредновања рада и напредовања ученика, *Педагошка стварност*, вол. 56, 5–6, стр. 489–502.
- Каћарог, С., Vilotijević, М. и Kundačina, М. (2005): *Umjeće ocenjivanja*, Mostar: Univerzitet „Dž. Vjedić“.
- Key data on education in Europe*, Luxemburg, 2007.
- Key Competencies*, Survey 5 Bruxelles: Eurydice, European Unit, 2002.
- Кнежевић Флорић, О. (2005): *Педагогија развоја или рефлексција педагошке традиције*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Костадиновић, Д. (2007): Управљање квалитетом образовања, *Иновације у настави*, вол. 20, 1, стр. 90–102.
- Костовић, С. (1995): Улога наставника у савременој школи, *Педагошка стварност*, вол. 41, 5–6, стр. 461–474.
- Ковачевић, Д. (2007): Samovrednovanje škola kao dio procesa osiguranja kvaliteta u školama, u: *Pedagogija: prema cijeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, svezak 2, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, str. 304–310.
- Коцић, Љ. (1984): Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређење васпитно-образовног рада у њој, *Настава и васпитање*, вол. 33, 3, стр. 335– 343.
- Коцић, Љ. (1986): Проблеми оцењивања исхода наставе у нашој школи, *Настава и васпитање*, вол. 35, 4–5, стр. 598–615.
- Коцић, Љ. (1989): Како наставници оцењују друштвени статус своје професије и колико су њиме задовољни; *Настава и васпитање*, вол. 38, 4, стр.346 – 357.

- Коцић, Љ. (1990): Колико су наставници спремни да промене свој позив, *Педагогија*, вол. 28, 2, стр. 175–185.
- Kump, S. (2000): Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja, v: *Evalvacija*, Ljubljana:Pedagoški inštitut, str. 13–27.
- Кундачина, М. (2003а): Функција евалуативних истраживања у реформи образовања, *Годишњак за психологију*, Ниш: Филозофски факултет, 2, стр. 47–58.
- Кундачина, М. (2003б): Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, у: *Образовање и усавршавање учитеља*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 221–236.
- Кундачина, М и Банђур, В. (2004): *Акционо истраживање у школи (наставници као истраживачи)*, Ужице: Учитељски факултет.
- Kupermintz, H. (2003): Teacher effect and teacher effectiveness: A validity investigation of the Tennessee Value Added Assesment System, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 3, 25, p. 287–298.
- Kydd, L., Anderson,W. (2003): *People and Teams in Education*, Quebec: The Open University.
- Курјасоу, С. (2001): *Темелјна наставна умјећа*, Zagreb: Educa.
- Лакета, Н. (2002): Могући правци промена у образовању, *Зборник радова*, Београд: Институт за педагошка истраживања, бр 33.
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2006): *Основи дидактике*, Ужице: Учитељски факултет.
- Лалић, Н. (2005): Наставник као креатор климе у одељењу, у: *Васпитање младих за демократију*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 183–203.
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teacher in Europe*, Eurydice, 2008.
- Levin, J and Nolan, J. (2004): *Principles of Classroom Management – A Professional Decision – Making Model*, Pearson.
- Mac Beath, J. (1999): *Schools must speak for thrmselves: the case for school self-evaluation*, London and New York: Routledge.
- Mac Beath, J. i Mc Glynn, A. (2006): *Samoevalvacija: kaj je tu korisnega za šole?*, Ljubljana: Drzavni izpitni center.

- Mac Beath, J., Meuret, D., Schratz, M. *Evaluating quality in school education*, доступно: <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok297-eng-Evaluating%20quality.pdf>, прочитано: 23.02.2011.
- Максимовић, Ј. (2005): Евалуацијска истраживања у концепцији савремених методолошких приступа проучавања васпитно-образовног рада и наставе, у: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном наставном раду и могућност примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, стр. 227–233.
- Mali, D. i dr. (2007): *Preporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, Ljubljana: CPI, Center RS za poklično izobraževanje.
- Мандић, П и Вилотијевић, М. (1980): *Вредновање рада у школи*, Сарајево: Свијетлост.
- Mandić P. (1989): *Образовање за XXI столеће*, Сарајево: Svjetlost.
- Marentić Požarnik, B. (2000): Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna pretpostavka uspešne prenovе, *Odgov i obrazovanje*, vol. 31, 4, str. 4–11.
- Марковић, Б. (2003): *Организација и управљање школом*. Ужице: Учитељски факултет.
- Маринковић, С., Бјекић, Д., Златић, Л. (2008): Евалуација и самоевалуација наставника – приступи и поступци, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 159–178.
- Marinković, S. (2010): *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*, Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Matijević, M. (2004): *Ocenjivanje u osnovnoj školi*, Zagreb: Tipeks.
- Mathers, C., Oliva, M. and Laine, S. (2008): *Improving Instruction Through Effective Teacher Evaluation: Options for States and Districts*, доступно: http://www.tqsource.org/publications/february_2008_brief.pdf, прочитано: 27.06.2010.
- Машановић, Д. (1986): Универзалност вредновања у настави и школи, *Настава и васпитање*, вол. 35, 4–5, стр. 695–705.
- Meyer, H. (2005): *Šta je dobra nastava*, Zagreb: Erudita.
- Mijanović, N. (2000): Kvalitet stručnog obrazovanja, *Pedagogija*, vol. 38, 3–4, str. 368–376.
- Mijatović, A. (2000): *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*, Zagreb: Edip.

- Микановић, Б., Ољача, М. (2010): Самоевалуација студената и квалитет студирања, *Педагогија*, вол. 65, 2, стр. 295–303.
- Милошевић Јешић, С. (2009): Управљање развојним променама школе, *Педагогија*, вол. 64, 1, стр. 79–89.
- Mills, G. (2000): *Action Research: A Guide for the Teacher Research*, New Jersey: Prentice Hall.
- Милутиновић, Ј. (2009): Различити приступи квалитету образовања, у: *Зборник матице српске за друштвене науке*, 128, стр. 75–88.
- Мишкељин, Ј. (2009): Портфолио као начин подстицања самовредновања и самовођеног учења у образовању будућих васпитача предшколске деце, *Педагошка стварност*, вол. 55, 5–6, стр. 588–600.
- Modro oko, spoznaj, analiziraj, isboljšaj*, Ljubljana: Ministarstvo za šolstvo, znanost in šport, доступно: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/valvacija/pdf/kakovost_vprsalnik00.pdf, прочитано: 25.12.2011.
- Moos, H. R (1980): Evaluating Classroom Learning Environment, *Evaluation Reflection, Studies in Education Evaluation*, vol. 6.
- Morris Rothchild, B. and Brassard, M. (2006): Teacher's conflict management style: the role of attachment styles and classroom management efficacy, *Journal of School Psychology*, vol. 44, 2, p. 105–121.
- Mušanović, M. (2001): Teacher educational philosophies and action research, *Theoretical and Methodological Foundation of Educational Research*, Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka. str. 133–143.
- Мушановић, М. и Врцел, С. (2005): Вредновање образовања, у: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, стр. 88–96.
- Mužić, V. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2002): *Action research: Principles and Practice*, London: Routledge/Falmer.
- Nastavnici su bitni*, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2010.
- Недељковић, М. (1994): *Образовање и развој*, Београд: Министарство просвете.

- Недељковић, М. (2000): *Основна школа у променама*, Ужице: Учитељски факултет.
- Nedović, V. i Krulj, R. (2000): Образовање на razmeđi vekova, *Pedagogija*, vol. 38, 3–4, str. 23–51.
- Nevo, D. (2001) : School Evaluation: Internal or External?, *Studies in Educational Evaluation*, Elsevier Science Ltd, 27, p. 95–106.
- Нешић, Б (1995): Оцена учитеља и студената о квалитетима успешног учитеља, *Учитель*, 47-50, стр. 125-137.
- Николић, Р. (1995): Вредновање и оцењивање васпитно-образовног рада у млађим разредима основне школе, *Учитель*, вол. 13, 47–50, стр. 35–47.
- Николић, Р. (2005): Вредновање и самовредновање у школи, *Зборник радова*, Ужице: Учитељски факултет, 6, стр. 65–72.
- Николић, Р. (2011): Унапређење квалитета високог образовања кроз Болоњски процес, у: *Настава и учење – стање и проблеми*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 25–38.
- Николић, Р., Стаматовић, Ј. (2011): Школа и квалитет образовања, *Годишњак*, књига II, Врање: Учитељски факултет, стр. 29–35.
- Ovens, A. and Tinning, R. (2009): Reflection as situated practice: A memory-work of lived experience in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, p. 1125–1131.
- Ољача, М. (2001): *Self concept и развој*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ољача, М. (2004): Савремене концепције евалуације васпитно-образовног процеса, у: *Традиција и савременост*, 5, том II, Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 1116–1128.
- Олјаса, М. (2007): Theoretical Approaches to the Development Management of Education, *Inovacije и nastavi*, vol. 20, 1, str. 12–19.
- Ољача, М. (2008): Менаџмент људских ресурса и модели селекције, *Радови*, 11, стр. 227–240
- Ољача, М. (2009): Савремене димензије менаџмента знања, *Радови*, 12, стр. 393–405.
- Pang, N. S. F. (2006): *Managing School Change Through Self-evaluation in the Era of Globalization*,
 доступно:
<http://www.leadership.fan.edu/ICSEI2006/Papers/Pang.pdf>, прочитано: 12.02.2011.

- Patton, M. Q. (1997): *Utilisation-focused evaluation: the new century text*, Sage Publication, California.
- Педагошка енциклопедија* I и II, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1989.
- Педагошки лексикон*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1996.
- Педагошки речник*, Београд: Завод за уџбенике Социјалистичке Републике Србије, 1967.
- Пејић, Р. (2000): *Рационалност и квалитет рада наставника у разредној настави*, Београд: Министарство просвете РС, Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Пејић, Р. (2009): Социјални значај Европских стандарда у образовању, *Радови*, вол. 12. бр. 12, стр. 405–414.
- Petljak Jakulić, B. (2007): Profesionalni razvoj učitelja primarnog obrazovanja-između motivacije i kompetencija, u: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 2*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 522–532.
- Petljak Jakulić, B. (2008): *Učitelj danas – od zahtjeva preko profesionalne podrške do kvalitete*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, доступно: http://www.azoo.hr/admin/fckeditor/file/B_%20Petljak.%20Ucitelj%20danas%20%20od%20zahtjeva%20preko%20profesionalne%20podrske%20do%20kvalitete.doc, прочитано: новембар, 2011.
- Петровић, Д. (1992): Радна мотивација и самопроцена успешности наставника средњих школа, *Психологија*, бр.1–2, стр. 45–59.
- Пешић, М. (1987): *Вредновање предшколских васпитних програма*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, М. (1990): Планирање, праћење и евалуација сопственог рада, *Учитељ у пракси*, бр. 2, стр. 227–245.
- Решић, М. i sar. (1998): *Pedagogija u akciji*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Половина, Н. (2009): Менторство као облик професионалног развоја наставника: традиционални и модерни приступ, *Настава и васпитање*, вол. 58, 4, стр. 579–593.
- Polovina, N. i Pavlović, J. (2010): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Поткоњак, Н. (1972): *Вредновање рада у основној школи*, Београд: Научна књига.

- Поткоњак, Н. (1996): Квалитет образовања, у: *Систем квалитета у образовању*, Београд: Универзитет Браћа Карић, Институт за предузетништво и Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 75–89.
- Поткоњак, Н. (1997): Индикатори образовања и комплексно вредновање рада школе, *Норма*, III, 3, 47–57.
- Поткоњак, Н. и Трнавац, Н. (1998): *Инструменти за рад школског педагога*, Београд: Педагошко друштво Србије.
- Поткоњак, Н. (1999): Основни проблеми у покушајима реформи наставе током двадесетог века, *Настава и васпитање*, вол. 49, 1–2, стр. 41–49.
- Поткоњак, Н. (1999): *Васпитање – школа – педагогија*, Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2000): Педагогија XX века и њени задаци у XXI веку, *Педагогија*, вол. 55, бр 3–4, стр. 347 – 353.
- Радовановић, С. (1996): *Школа и друштвена средина*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Radulović, L. (2007): Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa, *Pedagogija*, vol. 64, 4, str. 597–609.
- Ратковић, М. (1997): Вредновање и рејтинг основне школе, у: *Чиниоци и индикатори ефикасности и методе унапређивања основног васпитања и образовања*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије, стр. 108–140.
- Reberšak, M. (2009): Samovrednovanje škola-korak u razvoju školskog kurikuluma, u: *Kurikulum ranog odgoja i obaveznog obrazovanja*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 613–625.
- Родић, Р. (1997): Могућности истраживања квалитета образовања, у: *Истраживања у педагогији и андрагогији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, стр. 265–269.
- Ross, J. and Bruce, C. (2007) : Teacher self-assessment: A mechanism for Facilitating Professional Growth, *Teaching and Teacher Education*, 23, p. 146–159.
- Sagor, R. (1992): *How to Conduct Collaborative Action Research*, Alexandria:ASCD.
- Савићевић, Д. (1996): Систем квалитета у области образовања одраслих и интегрални концепт андрагошког циклуса, у: *Систем квалитета у образовању људи за Q – Q људе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд: Универзитет Браћа Карић, стр. 232 – 247.

- Sikavica, R. i Barjaktarević Šiber, F. (2004): *Menadžment, teorija menadžmenta i veliko empirijsko istraživanje*, Zagreb: Mas-medija.
- Skok, M. (2000): Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast, v: *Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove, evaluacijska studija*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 4–25.
- Slivar, B. (2006): *Priročnik za evalvacijo kompetenčno zasnovanih in kreditno overnotenih višješolskih študijskih programov*, Ljubljana: Zavod IRC
- Smithson, J. and Blank, R. (2006): *Indicators of Quality of Teacher Professional Development and Instructional Change Using Data from Surveys of Enagted Curriculum: Findings from NSF MSP-RETA Project*, Washington: Council of Chief State School Officers.
- School board self-evaluation*, доступно: [http:// www.arsba.org/southernregion/bd_self-evaluation_ratiznale.doc](http://www.arsba.org/southernregion/bd_self-evaluation_ratiznale.doc), прочитано: 26.06.2010.
- Schön, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco.
- Стаматовић, Ј. (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Стаматовић, Ј. (2008): Самоевалуација рада наставника у функцији стручног усавршавања, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 197–204.
- Стаматовић, Ј. и Игњатовић, А. (2011): Флексибилна индивидуализација кроз социолошке облике наставног рада. у: *Зборник*, Ужице: Учитељски факултет, 13, стр. 59–76.
- Станковић, Д. (2010): Место компетенција у професионалном развоју наставника, у: *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 63–84.
- Stančić, S.(2006): *Menadžment u obrazovanju*, Rijeka: Vlastita naklada.
- Стојановић, А. (2008): Компетенције наставника у светлу промена у савременом образовању, *Иновације у настави*, вол. 21, 1, стр. 61–69.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti dijelotvornost i kvalitet škola)*, Zagreb: Educa.
- Stronach, I. *Kvalitet je ključ, ali da li je obrazovanje brava? Posmatranje obrazovanja kroz procedure kvaliteta*, доступно:

- http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/book-ways-005-stronach-oth-srb-t07.pdf, прочитано: 27.02.2011.
- Stufflebeam, Sinkfield, J. A. (1998): *Systematic Evaluation*, Boston: Klunjer Nijhoff Publishing.
- Сузић, Н. (2000): *Особине наставника и однос ученика према настави*, Београд: Учитељски факултет.
- Сузић, Н. и сар. (2001): *Интерактивно учење 3*, Бања Лука: ТТ центар.
- Сузић, Н. (2005): *Педагогија за XXI век*, Бања Лука: ТТ центар.
- Сузић, Н. (2008): Ефикасност наставника, *Настава и васпитање*, вол. 57, 3, стр. 377–394.
- Сузић, Н. (2012): *Футурологија у педагогији и социјалним наукама*. Бања Лука: ЕКТОС.
- Sufmi, S. (1997): To be Reflective Teachers, *Canadian Modern Language Review*, vol.53, 3, p. 581–587.
- Суша, Б. (2006): Чиниоци професионалне успешности наставника, *Настава и васпитање*, вол. 55, 2, стр. 182–198.
- Тановић, А. (1972): *Вриједност и вредновање*, Сарајево: Свијетлост.
- Тофлер, А. (1997): *Шок будућности*, Београд: Грмеч.
- Трнавац, Н. (1987): *Школски системи на раскрићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Трнавац, Н. (1992): *Школа под лупом – школа као предмет критике*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију и Педагошка академија за образовање учитеља.
- Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи*, Београд: Учитељски факултет.
- Трнавац, Н. (2004): *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- The School Self Evaluation Toolkit*, доступно: <http://www.det.nsv.edu.au/proflearn/docs/pdf/selfevaluationkit.pdf>, прочитано: 26.06.2010.
- Ћамиловић, С. и Видоје, В.(2007): *Основе менаџмента људских ресурса*, Београд: Текон.

- Ćorović, F. (2009): Unaprijeđenje procesa samoevaluacije nastavnika, u: *Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja*, Zagreb: Učiteljski fakultet i Sveučilište u Zagrebu, str. 627–642.
- Филиповић, Д. (1995): *Развој и образовање*, Београд: Зенит.
- Филиповић, Н. (1980): *Дидактика*, Сарајево: Свјетлост.
- Frost, D. (2010) : Teacher Leadership and Educational Innovation, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, vol. 42, 2, str. 201–216.
- Fullan, M and Hargreaves, A (2000): *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Fullan, M. (2001): *The new meaning of educational change*. London: Routledge-Falmer.
- Хавелка, Н. (1982): Питање структуре и организације праћења и стандарда васпитно-образовног рада у школи, у: *Праћење и оцењивање ученика*, Београд: Завод за унапређење васпитања и образовања.
- Хавелка, Н. (1990): *Ефекти рада школе*, Београд: Институт за психологију.
- Хавелка, Н. (1996): Друштвене промене и мењање односа према образовању, у: *Иновације и традиција у образовању*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије, Москва: Руска академија образовања, стр. 75–88.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хавелка, Н. и сар. (2002): Систем за праћење и вредновање квалитета образовања-предлог промена и иновација (2002-2005), у: *Квалитет образовања за све – пут ка развијеном друштву*, Београд: Министарство просвете и спорте Републике Србије, стр. 149–204.
- Хавелка, Н., Хебиб, Е., Бауцал, А. (2003): *Оцењивање за развој ученика*, Београд: Министарство просвете и спорта РС и Центар за евалуацију.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in knowledge society*. New York, London: Teachers College Press.
- Harris, A. (2002): *School improvement: What's in it for Schools?*, London: Routledge, доступно: <http://www.questia.com/očitano>: очитано:12.01.2008.
- Harison, R. (2003): *Learning for professional development*, Quebec: The Open University.

- Хебиб, Е. (1992): Различита одређења појма евалуација као резултат разлика у схватањима циља, функције, садржаја и методолошке основе евалуације, *Педагогија*, вол. 27, 3–4, стр. 87–94.
- Хебиб, Е. (1995): Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног процеса, *Настава и васпитање*, вол. 44, 1-2, стр. 83-95
- Хебиб, Е. (1996): *Улога педагога у праћењу и вредновању рада наставника*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Хебиб, Е. (1997): Неке дилеме једног истраживања вредновања рада наставника, у: *Истраживања у педагогији и андрагогији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, стр. 105- 110.
- Хебиб, Е. и Радуловић, Л. (2000): Могућности остваривања сарадње наставника и стручних сарадника, *Настава и васпитање*, вол. 49, 3, 326–338.
- Хебиб, Е. (2008): Како наставници процењују околности у којима раде, *Настава и васпитање*, вол. 57, 2, стр. 200–214.
- Hopkins, D. (1985): *School Based Review for School Improvement*. Leuven Belgium: ACCO.
- Хрњица, С. и Бојановић, Р. (1981): Радникова перцепција међуљудских односа у радној организацији и мотивација за рад, *Психолошка истраживања*, бр.3.
- Clement, M i Vanberghe, R. (2001): How Schools Leaders can promote Teachers Professional Development: *An Account from the Field, School Leadership and Management*, vol.21, no 1.
- Cencič, M. (2006): *Nekatere strategije pouka*, Koper: Univrza na Primorskem, Pedagoška fakuteta Koper.
- Šagud, M. (2007): Evaluacija i samoevaluacija odgojne i obrazovane prakse, u: *Pedagogija prema cijeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, str. 678–684.
- Шевкушић, С. (2004): Наставник и социјално понашање ученика, у: *Социјално понашање ученика*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 151–170.
- Шевкушић, С. (2009): Комбиновање квалитативних и квантитативних метода у проучавању образовања и васпитања. у: *Зборник института за педагошка истраживања*, Београд: Институт за педагошка истраживања, вол 41, 1, стр. 45–60.

Школе и квалитет – студија ОЕЦД-а (1998), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Walberg, H and Haertel, G. (1980): Validity and Use of Educational Environment Assessment Evaluation Reflection, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 6.

Whitehead, J. (2004): *What counts as evidence in self-studies of teacher education practices?* In: *The International Handbook of Self-study of Teaching Practic.* Netherlands: Kluwer academic publishers.

Wubbels, Th i Korhagen, F. A. J (1990): The Effect of a Pre-service Teacher Education Program for The Preakation of Reflective Teachers, *Jurnal of Education for Teaching*, vol.16.

Законски и други нормативни документи:

Закон о основама система образовања и васпитања, Сл. Гласник РС, 72/2009 и 52/2011.

Образовни стандарди за крај основног образовања (2010) Београд: Министарство просвете РС и Завод за вредновање образовања и васпитања.

Правилник о облику рада свих стручних сарадника, Сл. Гласник РС, Просветни гласник, 5/2012.

Правилник о вредновању квалитета рада установа, Сл. Гласник РС, 9/2012.

Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа (2010) Београд: Завод за вредновање квалита образовања и васпитања.

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ О САМОВРЕДНОВАЊУ (УОСВ)

Поштовани наставници,

У циљу проучавања проблематике наставниковог праћења, мерења и вредновања свога рада, веома су нам битни подаци и Ваше мишљење о самовредновању. Пред Вама је упитник који садржи питања о општим подацима, о самовредновању рада школе и самовредновању рада наставника. Молимо Вас да искрено одговорите на постављена питања, јер ћете тако помоћи да дођемо до што објективнијих резултата о овом проблему и допринесемо његовом унапређивању.

Упитник је анониман, а подаци ће се користити искључиво у истраживачке сврхе.

Хвала Вам на издвојеном времену и спремности за сарадњу!

1. Наставу реализујем:

- а) само у млађим разредима
- б) само у старијим разредима
- в) и у малађим и у старијим разредима

2. Радно искуство у образовно-васпитним установама:

- а) до 10 година
- б) од 11 до 20 година
- в) од 21 до 30 година
- г) преко 30 годин

3. Радно место у школи

- а) наставник разредне наставе
- б) наставник предметне наставе

4. Број сати стручног усавршавања у протеклих пет година:
- а) мање од 50 сати
 - б) од 50 до 100 сати
 - в) преко 100 сати
5. Да ли се у школи у којој радите спроводи самовредновање рада школе?
- а) да
 - б) не
6. Колико сте упознати са процедурама спровођења самовредновања рада школе?
- а) само информативно
 - б) упознат/а сам и повремено се укључујем
 - в) упознат/а сам и члан сам тима за самовредновање рада школе
7. Како процењујете корист од самовредновања за школу
- а) корисно је за развој школе
 - б) корисно је за наставнике да уоче предности и недостатке свога рада
 - в) нема неке значајне користи
 - г) не постоји корист од самовредновања
8. Да ли Вам је позната методологија самовредновања рада школе која је описана у Приручнику за вредновање и самовредновање рада школе?
- а) да
 - б) не
9. Колико сте оспособљени за самовредновање свога рада?
- а) у потпуности сам оспособљен
 - б) оспособљен сам, али ми је потребна подршка
 - в) нисам оспособљен
10. Колико примењујете самовредновање и властитог рада?
- а) често
 - б) повремено
 - в) никада

11. Које поступке и технике користите у самовредновању и самооцењивању свога рада?

- а) водим лични дневник, забелешке
- б) водим лични портфолијо
- в) користим упитнике и скале процене у којима ученици процењују мој рад
- г) тражим мишљење о свом раду од колега д) снимам свој час
- ђ) прикупљам повратне информације о свом раду од родитеља

12. Процените колико Вам је значајно мишљење других о Вашем раду?

- а) веома ми је значајно
- б) значајно је
- в) није ми значајно

13. Од кога очекујете највећу подршку у процесу самовредновања? Оцените сваку ставку оценом од 1 (најмања подршка) до 5 (највећа подршка).

- _____ колеге
- _____ ученици
- _____ педагог
- _____ директор
- _____ родитељи

14. Која је, према Вашем мишљењу, сврха самовредновања сопственог рада?

- а) анализа сопствене праксе
- б) уочавање добрих и слабих страна у раду и превазилажење слабости
- в) стварање јасне слике о томе што се ради и праћење личног напредовања
- г) начин унапређења свога рада

СКАЛА СТАВОВА НАСТАВНИКА О ЗНАЧАЈУ САМОВРЕДНОВАЊА (СЗСВ)

Поштовани наставници,

Ова скала треба да покаже Ваше ставове о значају процеса самовредновања, колико самовредновање доприноси квалитету рада наставника. Потребно је да обележите поље, тј. степен слагања са понуђеним тврдњама. Потребно је да будете отворени и искрени, јер ће нам то помоћи у реалнијем сагледавању процеса самовредновања и вредновања и даљем унапређивању њихових могућности.

Ставови о значају самовредновања:	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан сам	Делимично се не слажем	Уопште са не слажем
1. Јако ми је важно какви су резултати мога рада.					
2. У школи у којој радим самовредновање је обавезно.					
3. Стално анализирам свој рад и издвајам оно што би требало мењати на боље.					
4. Самовреднујем свој рад без обзира на то да ли је то обавезна активност.					
5. Веома ми је значајна повратна информација у процесу самовредновања.					
6. Бољи су ефекти ако сам/а правим план самовредновања.					
7. Самовредновање ми помаже у планирању будућег рада					
8. За процес самовредновања значајна ми је подршка колега.					
9. Важно ми је шта други мисле о мом раду.					
10. Самовредновање доприноси систематичности у раду наставника.					
11. За спровођење самовредновања неопходно је присуство самоодговорности.					
12. Заједничко вредновање доприноси побољшању међусобних односа у колективу.					

УПИТНИК
О ПРОЦЕНИ ЕФЕКТА ПРИМЕНЕ МОДЕЛА САМОВРЕДНОВАЊА
(УОЕМ)

Поштовани наставници,

Након учешћа у реализацији модела самовредновања у протеклом периоду, желимо да сазнамо Ваше мишљење о ефектима модела. Искрено мишљење и процена колико сте у реализацији Ви имали користи и колико је самовредновање утицало на унапређење Вашег рада допринеће реалнијем сагледавању вредности овако организованог процеса самовредновања. Упитник је анониман.

Захваљујемо се првенствено на учешћу у реализацији модела, на издвојеном времену за активну примену, као и попуњавању овога упитника!

1. Радно место у школи:
- а) наставник разредне наставе
 - б) предметни наставник
2. Број сати стручног усавршавања закључно са јуном 2011. године
- а) мање од 50 сати
 - б) 50–100 сати
 - в) преко 100 сати
3. Процените колико Вам је значајан суд других о Вашем раду?
- а) веома ми је значајан
 - б) значајан је
 - в) није ми значајан
4. Од кога сте имали највећу подршку у примени самовредновања. Оцените сваку ставку оценом од 1 до 5 где је 1– најмања подршка а 5–највећа подршка.
- _____ колеге из истог стручног већа
 - _____ ученици
 - _____ педагог/психолог
 - _____ директор
 - _____ родитељи

5. Која је, према Вашем мишљењу, сврха самовредновања сопственог рада?

- а) анализа сопствене праксе
- б) уочавање добрих и слабих страна у раду и превазилажење слабости
- в) стварање јасне слике о томе што се ради и праћење личног напредовања
- г) начин унапређења свога рада

6. Колико сте задовољни моделом самовредновања који сте примењивали?

- а) веома задовољан
- б) задовољан
- в) незадовољан

7. Процените *добит, односно шта је* примена модела допринела вашем професионалном развоју, тако да 1 означава најмању, а 5 највећу добит (заокружите број поред тврдње):

1. Сазнао/ла сам нове информације о самовредновању	1	2	3	4	5
2. Овладао/ла сам методологијом самовредновања	1	2	3	4	5
3. Успоставио/ла сам бољу сарадњу са колегама	1	2	3	4	5
4. Спреман/а сам да критички и конструктивно прихватим повратну информацију о свом раду	1	2	3	4	5
5. Спремији сам за промене у свом раду	1	2	3	4	5
6. Препознао/ла сам потребе за новим знањима у усавршавању	1	2	3	4	5

8. Које области рада сте самовредновали у протеклом периоду у оквиру примене модела?

—

9. Процените степен примене наведених техника и инструмената самовредновања , тако што ћете + унети у поље које показује колико често сте их примењивали за време реализације модела самовредновања:

Технике и инструменти:	Редовно сам примењивао/ла	Повремено сам примењивао/ла	Нисам примењивао/ла
1. Вођење личног дневника у наставном процесу.			
2. Писање личних белешки о догађајима у наставном процесу.			
3. Вођење личног портфолија.			
4. Међусобна посета, анализа и заједничко вредновање часова колега.			
5. Испитивање мишљења колега о мом раду.			
6. Испитивање мишљења ученика о мом раду.			
7. Примена и анализа видео записа часова.			
8. Примена инструмената за самопроцену наставног часа.			
9. Истраживања наставне праксе која се реализује.			

10. У оквиру примене модела самовредновања водили сте документацију о процесу самовредновања. Шта чини Вашу документацију?

—

11. Процените ефекте примене модела самовредновања, тако да 1 означава најмању присутност, а 5 највећу присутност ефекта (заокружите број поред тврдње):

Ефекти модела на остваривање сврхе самовредновања

1.Објективније анализирам сопствену праксу	1	2	3	4	5
2.Лакше уочавам добре и слабе стране свога рада	1	2	3	4	5
3.Сигуранији/ја сам у доношењу одлука о променама у мом раду	1	2	3	4	5
4.Уочавам позитивне промене у свом раду	1	2	3	4	5
5.Увео/ла сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад)	1	2	3	4	5

Ефекти модела на развој компетенција наставника за самовредовање

1. Сигуранији/ја сам у избору и примени техника и инструмената за самовредновање.	1	2	3	4	5
2. Промене у раду чиним у току рада (размишљање и анализа у току рада и промена активности у циљу решења ситуације).	1	2	3	4	5
3. Промене у раду чиним након остварених активности (размишљање и анализа након часа, промена активности и реаговања на наредним часовима, у циљу решења ситуације).	1	2	3	4	5
4. Објективно анализирам повратне информације од ученика, колега и родитеља.	1	2	3	4	5
5. Резултате самовредновања користим у планирању будућег рада и професионалног развоја.	1	2	3	4	5
6. Спреман/а сам на самовредновање и у даљем раду.	1	2	3	4	5

Ефекти модела на имплементацију у самовредновању рада школе

1. Укључен/а сам у тим за самовредновање рада школе.	1	2	3	4	5
2. Схватио/ла сам процес самовредновања који се реализује на нивоу школе и екстерно вредновање које спроводе одговарајуће службе.	1	2	3	4	5
3. Боље разумем примену техника и инструмената за самовредновање рада школе.	1	2	3	4	5
4. Јасна ми је веза резултата самовредновања и плана развоја школе у појединим областима.	1	2	3	4	5

12. Који су то проблеми на које сте наилазили у току спровођења самовредновања?

13. Које су према Вашем мишљењу могућности за унапређење самовредновања наставника?

а) програми усавршавања за наставнике из области самовредновања

б) подршка и међусобна сарадња колега

в) потпуна аутономија наставника у процесу самовредновања

г) јасни законски оквири који регулишу вредновање и самовредновање

д) већа доступност различитих техника и инструмената

ђ) постављени стандарди и индикатори за вредновање рада наставника

е) нешто друго _____

Прилог бр. 2

Списак школа у којима се реализовало истраживање

1. ОШ „Стари град“ Ужице
2. ОШ „Петар Лековић“ Пожега
3. ОШ „Емилија Остојић“ Пожега
4. ОШ „Рајак Павићевић“ Бајина Башта
5. ОШ „Филип Филиповић“ Чачак
6. ОШ „Милан Благојевић“ Лучани
7. ОШ „Сретен Лазаревић“ Ивањица
8. ОШ „Живан Маричић“ Краљево
9. ОШ „Нада Пурић“ Ваљево
10. ОШ „Јован Поповић“ Београд
11. ОШ „Војвода Мишић“ Београд
12. ОШ „14. октобар“ Београд

Прилог бр. 3

Табеларни прикази података у оквиру првог задатка истраживања, а који се односи на мишљење наставника о самовредновању

Табела 1. Примена самовредновања наставника у односу на радно место (наставник разредне или предметне наставе)

	Веома често	Повремено	Никада	Укупно:
Наставник разредне наставе	34 21,30%	111 69,40%	15 9,40%	160 100%
Наставник предметне наставе	41 28,90%	87 61,30%	14 9,90%	142 100%
Укупно:	74 24,80%	198 65, 60%	29 9,60%	302 100%

$$\chi^2 = 2,533 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,092$$

Табела 2. Примена самовредновања наставника у односу на године радног стажа

Године радног стажа	Често	Повремено	Никада	Укупно:
До 10 година	14 29,80%	30 63,80%	3 6,40%	47 100%
Од 11 до 20	32 25,20%	83 65,40%	12 9,40%	127 100%
Од 21 до 30	24 27,60%	54 62,10%	9 10,30%	87 100%
Преко 30	5 12,20%	31 75,60%	5 12,20%	41 100%
Укупно:	75 24,80%	198 65,60%	29 9,6%	302 100%

$$\chi^2 = 5,037 \text{ уз } df = 6, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 12,592; \quad V = 0,091$$

Табела 3. Мишљење наставника о сврси самовредновања у односу на радно место (наставник разредне или предметне наставе)

Сврха самовредновања					
Радно место наставника:	Анализа сопствене праксе	Уочавање добрих и слабих страна и превазилажење слабости	Стварање јасне слике о раду и праћење личног напредовања	Начин унапређења сопственог рада	Укупно:
Наставник разредне наставе	10 6,30%	72 45,00%	32 20,00%	46 28,80%	160 100%
Наставник предметне наставе	14 9,90%	57 40,10%	28 19,70%	43 20,30%	142 100%
Укупно:	24 7,90%	129 42,70%	60 19,90%	89 29,50%	302 100%

$$\chi^2 = 1,712 \text{ уз } df = 3, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 7,815; \quad V = 0,075$$

Табела 4. Процена важности мишљења колега о раду наставника у односу на радно место (наставник разредне или предметне наставе)

	Веома ми је значајно	Значајно је	Није ми значајно	Укупно:
Наставник разредне наставе	45 28,10%	110 68,80%	5 3,10%	160 100%
Наставник предметне наставе	51 35,90%	82 57,70%	9 6,30%	142 100%
Укупно:	96 31,80%	192 63,60%	14 4,60%	302 100%

$$\chi^2 = 4,544 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,123$$

Табела 5. *Процена важности мишљења колега о раду наставника у односу на радни стаж*

	Веома ми је значајно	Значајно је	Није ми значајно	Укупно:
До 20 година	69 39,70%	99 56,90%	6 3,40%	174 100%
Преко 20 година	27 21,20%	93 72,70%	8 6,20%	128 100%
Укупно:	96 31,80%	192 63,60%	14 4,60%	302 100%

$$\chi^2 = 12,123 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,01 \text{ је } 9,210; \quad V = 0,200$$

Табела 6. *Дескриптивне вредности на скали очекиване подршке с обзиром на учеснике који посредно или непосредно учествују у васпитно-образовном процесу, у односу на радно место наставника*

Очекивање највеће подршке у процесу самовредновања:	Радно место у школи:	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Колеге из стручног већа	Наставник разредне наставе	160	3,5750	1,51533	0,11980
	Наставник предметне наставе	142	3,9577	1,03741	0,08706
Ученици	Наставник разредне наставе	160	3,3688	1,48206	0,11717
	Наставник предметне наставе	142	3,7394	1,18309	0,09928
Педагог	Наставник разредне наставе	160	3,3625	0,90065	0,07120
	Наставник предметне наставе	142	3,3451	1,07219	0,08998
Директор	Наставник разредне наставе	160	2,3625	1,31028	0,10359
	Наставник предметне наставе	142	1,9718	1,16658	0,09790
Родитељи	Наставник разредне наставе	160	2,3313	1,25754	0,09942
	Наставник предметне наставе	142	1,9859	1,17893	0,09893

Прилог бр. 4

Табеларни прикази података у оквиру трећег задатка истраживања, а који се односи на модел самовредновања наставника

Табеларни приказ примене различитих техника и инструмената самовредновања у односу на радно место наставника (наставник разредне и предметне наставе)

Табела 1. *Примена личног дневника наставника*

Радно место	Редовно примењивали	Повремено примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	55 35,30%	74 47,40%	27 17,30%	156 100%
Наставник предметне наставе	60 41,40%	59 40,70%	26 17,90%	145 100%
Укупно:	115 38,20%	133 44,20%	53 17,60%	301 100%

$$\chi^2 = 1,528 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,071$$

Табела 2. *Вођење личних бележака наставника*

Радно место	Редовно примењивали	Повремено примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	60 38,50%	73 46,80%	23 14,70%	156 100%
Наставник предметне наставе	56 38,60%	70 48,30%	19 13,10%	145 100%
Укупно:	116 38,50	143 47,50%	42 14,00%	301 100%

$$\chi^2 = 0,180 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,024$$

Табела 3. Вођење личног портфолија

Радно место	Редовно примењивали	Повремено примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	5 3,20%	101 64,70%	50 32,10%	156 100%
Наставнк предметне наставе	5 3,40%	90 62,10%	50 34,50%	145 100%
Укупно:	10 3,30%	191 63,50%	100 33,20%	301 100%

$$\chi^2 = 0,232 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,891$$

Табела 4. Међусобна посета, анализа и заједничко вредновање часова колега

Радно место	Редовно примењивали	Повремено примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	42 26,90%	91 58,30%	23 14,70%	156 100%
Наставнк предметне наставе	31 21,40%	79 54,50%	35 24,10%	145 100%
Укупно:	73 24,30%	170 56,50%	58 19,30%	301 100%

$$\chi^2 = 4,591 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,124$$

Табела 5. Испитивање мишљења колега о раду наставника

Радно место	Редовно примењивали	Повремено примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	5 3,20%	99 63,50%	52 33,30%	156 100%
Наставнк предметне наставе	6 4,10%	81 55,90%	58 40,00%	145 100%
Укупно:	11 7,70%	180 59,80%	110 36,50%	301 100%

$$\chi^2 = 1,819 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,07$$

Табела 6. Испитивање мишљења ученика о раду наставника

Радно место	Редовно примењивали	Повремено примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	21 13,50%	96 61,50%	39 25,00%	156 100%
Наставник предметне наставе	21 14,50%	83 57,290%	41 28,30%	145 100%
Укупно:	42 14,00%	179 59,50%	80 26,60%	301 100%

$$\chi^2 = 0,593 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,044$$

Табела 7. Праћење и анализа постигнућа ученика

Радно место	Редовно примењивали	Повремено примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	126 80,70%	25 16,00%	5 3,30%	156 100%
Наставник предметне наставе	104 71,70%	37 25,50%	4 2,80 %	145 100%
Укупно:	230 76,40%	62 22,90%	9 0,70%	301 100%

$$\chi^2 = 5,310 \text{ уз } df = 2, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 5,991; \quad V = 0,127$$

Табела 8. Примена и анализа видео записа часова¹

Радно место	Примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	25 16,00%	131 84,00%	156 100%
Наставник предметне наставе	21 14,50%	124 85,50 %	145 100%
Укупно:	46 15,30%	255 84,70%	301 100%

$$\chi^2 = 0,450 \text{ уз } df = 1, \text{ на нивоу } 0,05 \text{ је } 3,841; \quad V = 0,210$$

¹ Првобитни модалитети варијабле су били: редовно се примењивало, повремено се примењивало, није се примењивало. Како је модалитет редовно примењивање није био заступљен, извршена је вештачка дихотомизација на два модалитета: примењивано и није примењивано, и у односу на то је проверавана статистичка значајност примењивања у односу на радно место наставника.

Табела 9. Примена инструменти за самопроцену наставног часа²

Радно место	Примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	97 62,10%	59 37,90%	156 100%
Наставнк предметне наставе	92 63,50%	53 36,50%	145 100%
Укупно:	189 62,80%	112 37,20%	301 100%

$\chi^2 = 0,518$ уз $df = 1$, на нивоу 0,05 је 3,841; $V = 0,610$

Табела 10. Истраживања наставне праксе која се реализује³

Радно место	Примењивали	Нису примењивали	Укупно:
Наставник разредне наставе	47 30,10%	109 69,90%	156 100%
Наставнк предметне наставе	35 24,00%	110 36,00%	145 100%
Укупно:	82 27,20%	219 72,80%	301 100%

$\chi^2 = 0,005$ уз $df = 1$, на нивоу 0,05 је 3,841; $V = 0,082$

² Првобитни модалитети варијабле су били: редовно се примењивало, повремено се примењивало, није се примењивало. Како модалитет редовно примењивање веома мало био заступљен, што је довело у питање израчунавање повезаности варијабли, извршена је вештачка дихотомизација на два модалитета: примењивано и није примењивано и у односу на то је проверавана статистичка значајност примењивања у односу на радно место наставника.

³ Исто.

Табеларни приказ процене ефеката модела на сврху самовредновања у односу на стручно усавршавање наставника

Табела 11 - *Процене ефеката модела на сврху самовредновања у односу на стручно усавршавање наставника*

Ефекти модела на сврху самовредновања	Сати стручног усавршавања	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F
1.Објективније анализирам сопствену праксу	Мање од 50 сати	4,315	0,739	F=1,174 p=0,311
	Од 50 до 100 сати	4,093	0,893	
	Преко 100 сати	4,077	0,859	
2.Лакше учачам добре и слабе стране свога рада	Мање од 50 сати	4,394	0,718	F=1,270 p=0,282
	Од 50 до 100 сати	4,167	0,845	
	Преко 100 сати	4,135	0,980	
3.Сигурнијија сам шта треба да унапредим у свом раду	Мање од 50 сати	4,342	0,582	F=0,541 p=0,582
	Од 50 до 100 сати	4,211	0,710	
	Преко 100 сати	4,224	0,720	
4.Уочавам и пратим позитивне промене у свом раду	Мање од 50 сати	4,526	0,646	F=0,836 p=0,435
	Од 50 до 100 сати	4,372	0,669	
	Преко 100 сати	4,390	0,740	
5.Увео/ла сам ученике у процес самовредновања (ученици самовреднују свој рад и напредовање)	Мање од 50 сати	3,815	0,896	F=1,830 p=0,147
	Од 50 до 100 сати	3,490	0,922	
	Преко 100 сати	3,534	0,926	

БИОГРАФИЈА

Мр Јелена СТАМАТОВИЋ – биографски подаци

Јелена Стаматовић је рођена 22.04.1968. године у Ужицу, где је завршила основну школу средњу школу – припремни степен Педагошке академије. Дипломирала је на Филозофском факултету у Београду, на групи за педагогију 1993. године. Професионални рад почиње 1994. године у ОШ „Посавски партизани у Обреновцу на радном месту школског педагога. У ОШ „Јован Поповић“ у Београду прелази 1999. године на исто радно место. У току рада била је стални сарадник Министарства просвете у разним пројектима и програмима стручног усавршавања наставника. Била је сарадник Одељења за педагогију Филозофског факултета у Београду као ментор студентима завршне године студија педагогије. Од 2003. године постављена је за в.д. директора Ужичке гимназије у Ужицу, а од 2004. запослена је у Министарству просвете РС, као просветни саветник. Звање самосталног саветника добија 2007. године. Од октобра 2009. ради као асистент за ужу научну област Педагогија, Дидактика и Методике на Учитељском факултету у Ужицу.

На Филозофском факултету у Београду магистрирала 2006. године са темом *Програми и облици стручног усавршавања наставника.*

Током свог професионалног развоја објавила је више научних и стручних радова. Била је учесник бројних домаћих и међународних научних скупова. Објавила је монографију и као самостални аутор и једну у коауторству.

Радно искуство

- | | |
|--|--|
| – Датум | 2009-данас |
| – Назив установе у којој је била запослена | Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу |
| – Врста/сектор посла | Високо образовање |
| – Звање/позиција | Асистент за ужу научну област Педагогија, Дидактика и Методике |
| – Датум | 2004-2009 |
| – Назив установе у којој је била запослена | Школска управа Ужице, Министарство просвете РС |

- Врста/сектор посла Образовање
- Звање/позиција Самостални просветни саветник
- Датум **2003-2004**
- Назив установе у којој је била запослена **Ужичка гимназија**
- Врста/сектор посла Средње образовање
- Звање/позиција В.д. директора
- Датум **1999-2003**
- Назив установе у којој је била запослена **ОШ „Јован Поповић“ у Београду**
- Врста/сектор посла основно образовање
- Звање/позиција Школски педагог
- Датум **1994-1999**
- Назив установе у којој је била запослена **ОШ „Посавски партизани“ у Обреновцу**
- Врста/сектор посла основно образовање
- Звање/позиција Школски педагог

Радови објављени у домаћим часописима/зборницима

1. Стаматовић, Ј. (2005): Улога школског педагога у унапређењу васпитног рада школе, *Настава и васпитање*, бр. 2-3, стр. 288-294. [UDK 371.125 ISSN 057-3330]
2. Стаматовић, Ј. (2006): Стручно усавршавање као сегмент професионалног развоја наставника – процес и потребе, *Настава и васпитање*, бр. 4, стр. 473-482 [UDK 372.31 ISSN 057-3330]
3. Стаматовић, Ј. (2007): Модел стручног усавршавања наставника у школској средини, *Иновације у настави*, бр. 1, vol XX, Београд, стр. 67-79 [UDK 37 ISSN 0352-2334]
4. Стаматовић, Ј. (2007): Концепт стручног усавршавања наставника у законској регулативи XX века до данас, у: Шпијуновић, К.: *Образовање и усавршавање наставника-историјски аспект*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 311-324 [ISBN 86-80695-71-8].
5. Стаматовић, Ј. (2008): *Самоевалуација рада наставника у функцији стручног усавршавања* у: Шпијуновић, К.: *Образовање и усавршавање наставника-облици и модели*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 197-204 [UDK 371.14; ISBN 978-86-80695-81-5]
6. Стаматовић, Ј. (2009): *Самовредновање циљева и задатака образовно-васпитног рада у функцији унапређења квалитета*, Зборник радова са међународног научног скупа „Образовање и усавршавање наставника“ на тему *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада*, 10, Учитељски факултет, Ужице, стр. 225–230 [UDK 371.12:17.022.1; ISBN 978-86-80695-88-4].
7. Стаматовић, Ј. (2009): *Предности тестова знања у оцењивању ученика* (Вељко Банђур, Миленко Кундачина, Миленко Бркић: *Тестови знања у функцији оцењивања ученика*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице 2008, 160 стр.), приказ, Зборник радова, 11, Учитељски факултет, Ужице, стр. 337–338 [ISSN 1450-6718].
8. Кундачина, М., Стаматовић, Ј. (2010): *Потребе наставника за дидактичко-методичким образовањем у акредитованим програмима стручног усавршавања*, Зборник радова са међународног научног скупа „Образовање и усавршавање наставника“ (дидактичко-методички приступ), Учитељски факултет, Ужице, стр. 105–116 [ISBN 978-86-6191-000-5; УДК 371.13/14; COBISS.SR-ID 179365900].
9. Стаматовић, Ј., Игњатовић, А. (2010): *Функције и модели самовредновања наставника*, Зборник радова, 12, година 13, Учитељски факултет, Ужице, стр. 85-94 [УДК 371.136; ISSN 1450-6718].
10. Kundačina, M., Stamatović, J. (2010): *Stručno usavršavanje nastavnika preduslov unapređivanja vaspitno-obrazovnog procesa i profesionalno napredovanje*. U: Stanje i perspektive u osnovnom i predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Zbornik radova: Sa naučnog skupa održanog 12.11.2010. Pedagoški fakultet u Bijeljini Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
11. Николић, Р., Стаматовић, Ј. (2011): *Школа и квалитет образовања*, Годишњак, књига II, Учитељски факултет, Врање, стр. 29-35 [UDK 37.015; ISSN 1820-3396; COBISS.SR-ID 174488844].

12. Кундачина, М., Стаматовић, Ј. (2011). *Стручно усавршавање наставника предуслов унапређења васпитно-образовног процеса и професионалног напредовања*, Нова школа, год. 6, бр. 8, Бјељина, стр. 43-53 [UDK 371.3:37.035.1; ISSN 1840-0922].
13. Стаматовић, Ј. (2011). Квалитет и самовредновање наставника, *Зборник радова са међународног научног скупа „Настава и учење – стање и проблеми“*, Учитељски факултет, Ужице, стр. 265–274; резиме: руски [УДК 371.136(497.11); ISBN 978-86-80695-92-1; COBISS.SR-ID 187329548]
14. Стаматовић, Ј. и Игњатовић, А. (2011): Флексибилна индивидуализација кроз социолошке облике наставног рада, *Зборник радова*, 13, година 14, Учитељски факултет, Ужице, стр. 59-76 [УДК 371.311.1; ISSN 1450-6718].
15. Василијевић, Д., Папић, Ж., Стаматовић, Ј. (2011). Утицај флексибилне тимске наставе на стваралачка знања ученика, *Зборник резимеа са XIV међународне научне конференције „Иницијатива, сарадња и стваралаштво у савременом образовању“*; стр. 75-76; Београд, 25. и 26. новембар 2011. Организатори: Институт за педагошка истраживања Београд и Привредна комора Србије [ISBN 978-86-7447-102-9, COBISS. SR-ID 187651340].
16. Селаковић, Кристинка, Стаматовић, Јелена (2011). Облици рада у функцији подстицања хуманизације односа међу ученицима у настави ликовне културе, *Зборник радова са међународног научног скупа „Васпитање за хумане односе, проблеми и перспективе“*, Филозофски факултет, Ниш, стр. 541–552 [UDK 37.017.92: [371.3:72/76; ISBN 978-86-7379-233-0; COBISS.SR-ID 188518412]
17. Kundačina, Milenko, Stamatović, Jelena (2011). *Methodological competens of for selv-evaluation of schools*. VI Balkanski kongres za obrazovanie i nauka Savremeneto opštество i obrazovanieto. Univerzita „Sv. Kiril i Metodij“ Skopje, Zbornik na trudovi. 29. 9. – 1.1. 10. 2011. Ohrid, str. 383-390 [UDK: 37(062); ISBN: 978-9989-823-33-6; COBISS.MK.ID: 89314314]
18. Stamatović, J., Selaković, K., Ignjatović, A. (2012). Promotion and development of human relations among pupils by various forms of teaching, in E. Szoradova (ed.): *Learner – Teacher – Research in Serbian – Slovak Education Environment*. Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, International Scientific Proceedings, p. 124-132 [ISBN 978-80-558-0071-4; EAN 9788055800714].
19. Николић, Р., Радовић, В., Стаматовић, Ј. (2012). Тенденције у истраживању даровитости, *Зборник резимеа*, Међународни научни скуп „Методолошки проблеми истраживања даровитости“, Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, Вршац, стр. 47-48 [UDK 001.8:37]:159.928(048.3); ISBN 978-86-7372-153-8; COBISS.SR-ID 272033031]
20. Кундачина, М. и Стаматовић, Ј. (2012): Акредитовани програми усавршавања наставника-стање и потребе, *Иновације у настави*, XXV, 1, стр. 68-78 [УДК 371.13; ISSN 0352-2334]

Објављене монографије

1. Стаматовић, Ј. (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, (UDK 371.12(497.11); ISBN 86-82019-51-5; COBISS.SR.-ID 13847244)
2. Кундачина, М и Стаматовић, Ј. (2011): *Стручно усавршавање наставника и васпитача акредитованим програмима*, Ужице: Учитељски факултет (UDK 371.13; 016:37; ISBN 978-86-6191-005-0; COBISS. SR-ID 188482060)

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а **Јелена Стаматовић**

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

САМОВРЕДНОВАЊЕ НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, _____ 2012. г.

_____ Јелена Стаматовић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора **Јелена Стаматовић**

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада : **Самовредновање наставника у функцији унапређивања
васпитно-образовног рада**

Ментор **проф. др Љубомир Коцић**

Потписани **Јелена Стаматовић**

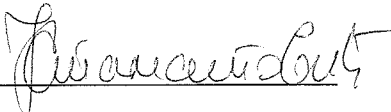
изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, _____ 2012. год.

_____ 

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

САМОВРЕДНОВАЊЕ НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, _____ 2012. год.

_____ *Ђушанковић*