

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Milan S. Stančić

**NAČINI EVALUACIJE I GRAĐENJE  
ZNAČENJA KVALITETA RADA  
NASTAVNIKA**

doktorska disertacija

Beograd, 2014

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Milan S. Stančić

**EVALUATION AND MEANING MAKING  
OF TEACHERS' WORK QUALITY**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2014

**Mentor:**

docent dr Lidija Radulović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

**Članovi komisije:**

Docent dr Milica Mitrović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Vanredni profesor dr Vera Rajović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Vanredni profesor dr Emina Hebib

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

**Datum odbrane:**

## **IZJAVE ZAHVALNOSTI**

U središtu ovog istraživanja su ljudi i problemi sa kojima se oni susreću u svom radu. Zahvalnost za ispisane stranice koje su pred vama dugujem pre svega nastavnicima koji su imali snage i poverenja da podele svoja iskustva, gledišta i brige o važnim pitanjima kojima smo se zajedno bavili. Posebno hvala koleginicama i kolegama koji su bezrezervno pomogli u prikupljanju podataka i organizovanju fokus grupa u njihovim školama.

Zahvaljujem se Mirjani Pešić, Milici Mitrović, Veri Rajović i Emini Hebib na konstruktivnoj diskusiji i vrednim idejama i sugestijama tokom odbrane predloga teme i nacrtu istraživanja, kao i na komentarima na radnu verziju teksta disertacije.

Posebno mesto pripada mojoj mentorki, Lidiji Radulović, bez čije nesebične pomoći i podrške, kao i posvećenosti da ovaj rad učinimo što boljim, gradeći zajednička značenja i pronalazeći rešenja za sve izazove na tom putu, ovaj rad nikada ne bi bio napisan.

Veliko hvala na podršci i mojoj porodici, prijateljima, koleginicama i kolegama, koji su svih ovih godina imali strpljenja i razumevanja za vreme koje sam posvećivao izradi disertacije, često možda i na uštrb vremena sa njima ili pak lepših tema za razgovor. Hvala i izvinite, neće se ponoviti.

*Milan Stančić*

## **Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika**

### *Rezime*

Mnoge zemlje su danas u potrazi za načinima da unaprede svoj sistem obrazovanja, a u tim nastojanjima se sve veća očekivanja postavljaju pred nastavnike. Savremeni momenat politike i prakse regulisanja pitanja kvaliteta (rada) nastavnika odlikuju nastojanja da se standardizuju liste kompetencija nastavnika i da se obezbede načini da se rad nastavnika stavi pod kontrolu. U takvom pristupu kontrole kvaliteta postoji opasnost da se kvalitet rada nastavnika ograniči na uniformne kategorije o kojima sami nastavnici nemaju prilike da odlučuju, a osnovna svrha evaluacije na osiguravanje poslušnosti nastavnika prema spoljašnje postavljenim zahtevima. Ovo ukazuje na potrebu traganja za drugačijim pristupom kvalitetu rada nastavnika. U savremenim pedagoškim pristupima postmoderne orijentacije se sve više nailazi na ideje da je kvalitet lični konstrukt nastavnika, a da evaluacija nema smisla ukoliko nije u funkciji razvijanja prakse. U tom kontekstu, ključno polazište u ovom radu predstavlja uviđanje potrebe da se ekspliciraju značenja kvaliteta rada nastavnika kroz obezbeđivanje prilika da se o ovom problemu diskutuje i da se značenja preispituju. U tome se perspektiva samih nastavnika o pitanjima koja su važna za kvalitet rada vidi kao ključni izvor podataka, ali i kao način da se nastavnici uvažavaju kao profesionalci.

Kroz ovo istraživanje smo nastojali da razumemo nastavnička značenja evaluacije i kvaliteta sopstvenog rada, kao i kako su ta značenja konstruisana uzimajući u obzir kontekst u kom nastavnici rade. Imajući na umu ovakve ciljeve, istraživanje je rukovođeno interpretativnim pristupom, sa fokusom na konceptu građenja značenja, koji podrazumeva: (1) osetljivost na perspektive samih nastavnika i na karakteristike lokalnog konteksta, (2) usmerenost na podsticanje refleksije nastavnika o sopstvenim razumevanjima i delovanju u praksi i o karakteristikama same prakse i konteksta u kojem oni delaju. Opšti metodološki pristup u ovom istraživanju bio je pristup utemeljene teorije u kome se «teorije» grade induktivno na osnovu analize prikupljenih podataka i interpretacije fenomena koji se istražuje. Kao osnovne metode analize podataka koristili smo paradigmatiku analizu narativa nastavnika o iskustvima koja se tiču kvaliteta i evaluacije rada nastavnika i kritičku analizu diskursa u toku fokus grupnih razgovora sa nastavnicima. Obe ove metode omogućile su nam da razumemo iskustvene stvarnosti unutar institucionalnog obrazovnog konteksta iz perspektive samih učesnika.

Opšti nalaz je da nastavnici evaluaciju ne vide kao značajan proces za razvijanje kvaliteta svog rada, već u prvi plan stavljaju nepovoljne sistemske i kontekstualne uslove koji im ne obezbeđuju dovoljno podrške u radu. Nastavnici doživljavaju da im se deklarativno na nivou sistema stalno postavljaju novi zahtevi i očekivanja, dok se u realnosti ne obezbeđuju prilike da se kvalitet rada zaista i unapredi. U takvim okolnostima, nastavnici prepoznaju da je briga sistema o kvalitetu rada samo formalna,

te da je zalaganje za kvalitet rada lična stvar nastavnika (prepušteno je njegovoj odgovornosti i inicijativi). Evaluacija se u tom kontekstu doživljava kao birokratski zahtev kojim se od nastavnika očekuje samo da ispuni formu. Stoga, veći deo nastavnika evaluaciju izjednačava sa dobijanjem povratne informacije i posmatra je kao priliku i instrument za dokazivanje kvaliteta rada (pokazivanje u dobrom svetlu), dok se uglavnom zanemaruje njena uloga u dolaženju do podataka relevantnih za dobijanje uvida o radu i načinima da se on unapredi. Uprkos ovakvom, možemo reći opštem, odnosu nastavnika prema evaluaciji, nastavnici različito gledaju na to šta je «prava evaluacija» i čemu bi evaluacija zapravo trebalo da služi. Polazeći od toga, uočili smo dva diskursa kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije: diskurs preživljavanja i diskurs inicijativnosti.

U diskursu preživljavanja, koji je dominantan među nastavnicima, kvalitet rada nastavnika se vidi u ostvarivanju konkretnih rezultata (uspeh učenika) i postizanju nekog kratkoročnog cilja (uglavnom u vidu intervencije u vezi nekog konkretnog problema sa kojim se susreće u radu). Odnos nastavnika prema razvijanju kvaliteta rada u ovom diskursu uglavnom karakteriše niska inicijativnost nastavnika da nešto menjaju u svojoj konkretnoj praksi jer: kao odlučujuće vide spoljašnje činioce na koje ne mogu da utiču (te su u stanju beznadežnog očajja), smatraju da je potrebno prevashodno menjati sistem (te izražavaju bunt protiv sistema), ili su generalno bezvoljni da se angažuju u tome (izražavaju indiferentnost). Veći deo ovih nastavnika «pravom evaluacijom» smatra jedino formalne, tipično spoljašnje, procedure koje koncipira i sprovodi neko ko je predstavnik više hijerarhijske pozicije. U ovom diskursu svrha evaluacije se vidi u obezbeđivanju dokaza i potvrda uspešnosti rada kroz postupke spoljašnje, objektivne evaluacije ili pak kroz pohvale i priznanja različitih aktera. Odnos ovih nastavnika prema evaluaciji manifestuje se kao distanciranje od ličnog angažmana u evaluaciji ili pak kao nerado uključivanje u procese evaluacije kako bi se zadovoljila forma i ispunila obaveza. U tom kontekstu kvalitet rada znači pokazati se na pravi način u pravom trenutku, tipično na formalnim spoljašnjim oblicima provere.

U diskursu inicijativnosti kvalitet rada nastavnika znači kontinuirano raditi na razvijanju sebe i prakse, odnosno, kvalitet rada se prepoznaje u samom procesu stvaranja, pokretanja, menjanja nečega u praksi. Ovi nastavnici se u pogledu pristupa razvijanja kvaliteta pozicioniraju kao razumni aktivisti budući da smatraju da je ono što je presudno za kvalitet rada nešto na šta imaju mogućnosti da utiču i pokazuju inicijativu da to i čine. Oni «pravom evaluacijom» označavaju neformalne procedure koje im omogućuju da ispitaju manje ili više intuitivne pokazatelje kvaliteta rada koje sami smatraju relevantnim (različiti oblici praćenja, vođenje beleški i dnevnika, neformalni razgovori, interne ankete). Funkcija evaluacije se, kao i u prethodnom diskursu, vidi u obezbeđivanju potvrde kvaliteta svog rada, ali i u sticanju uvida o praksi i dobijanju ideja i smernica za njeno razvijanje. Dakle, i ovi nastavnici prepoznaju da tipična praksa evaluacije šalje poruku da je za kvalitet rada nastavnika bitno ispuniti formu, međutim, evaluacije se sagledava šire, kao profesionalna odgovornost samih nastavnika. Stoga umesto spoljašnje determinisanosti prilika za evaluaciju rada

nastavnika u prvi plan dolazi značaj nastavničke inicijative da kreira te prilike radi razvoja svoje prakse.

Istraživanje je pokazalo da nastavnici nisu zadovoljni slikom kvaliteta rada nastavnika u praksi. Ipak, opšti odnos nastavnika prema pitanju menjanja slike prepoznajemo u nekoj vrsti naučene bespomoćnosti - nepoverenja u mogućnost da oni bilo šta sami promene u praksi bez prethodne promene sistema. Ovo je ključni «mehanizam» koji «cementira» sliku kvaliteta rada nastavnika, odnosno vodi profesionalnom sagorevanju nastavnika, te održava *status quo*. On je potpomognut time što se sistem i načini evaluacije koje on uspostavlja vide kao ograničeni u pogledu mogućnosti za preispitivanje postojećih razumevanja i pristupa kvalitetu. U susretu sa kontekstom u kojem se sistemska briga o kvalitetu rada svodi na formu, nastavnici su pre skloni da pronalaze načine da prežive u sistemu i ispune formalna očekivanja (diskurs preživljavanja), nego da praktikuju načine rada koje sistem ne podržava. Nalazi ovog istraživanja, koji se u najvećoj meri oslanjaju na perspektivu i iskustva nastavnika, pokazuju da se u sistemu ne podstiče razvijanje i preispitivanje ličnih značenja kvaliteta rada kod nastavnika, niti se neguju vrednosti (samo)evaluacije kao alata razvijanja prakse. U takvom kontekstu, značenja kvaliteta rada koje nastavnici iskazuju kroz opise svojih iskustava su ekskluzivna i reprezentativna, dok su svakodnevna značenja neosveščena i nedovoljno elaborisana. Pored toga, nastavnički opisi iskustava evaluacije su uglavnom zasićeni razumevanjem evaluacije kao instrumenta obezbeđivanja dokaza o kvalitetu rada. Stoga, možemo govoriti o potrebi nastavnika da se prikažu u dobrom svetlu, što se može interpretirati kao produkt njihove nesigurnosti u kontekstu i nedovoljnom podrškom nastavnicima u radu.

Promene koje nastavnici vide kao potrebne da bi se slika kvaliteta unapredila možemo tumačiti u svetlu potrebe nastavnika za prepoznavanjem rada i obezbeđivanjem podrške u radu, i to na tri nivoa – sistema, škole i individualnih odnosa. Testiranjem mogućih puteva promene slike kvaliteta rada nastavnika došli smo do nalaza da se realističnom promenom vidi ona na nivou emocionalne podrške od strane kolega, ali da takva promena obezbeđuje jedino održavanje trenutnog načina funkcionisanja (preživljavanja). Promene na nivou sistema se pozicioniraju kao nerealne i neodržive, u smislu da ne bi osigurale drugačije pristupe razvijanja kvaliteta rada. Kao jedini put, iako ne lak za ostvariti, koji bi potencijalno mogao da obezbedi pozitivnu promenu, nastavnici vide razvijanje podržavajuće klime u školi. Osećanje sigurnosti kod nastavnika bi se u tom kontekstu moglo negovati kroz organizovanje prilika da se o problemima važnim za kvalitet rada razgovara unutar kolektiva. Ovakve diskusije i razmene mogu se razumeti kao proces građenja (zajedničkih) značenja kvaliteta rada, ali i način samoevaluacije nastavnika. Međutim, tim putem se ne menja način na koji se sistem odnosi prema evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika, kao i prema samoj profesiji nastavnika. Smena ili kombinovanje pristupa kontrole kvaliteta i građenja značenja, koji su dijametralno suprotni prema načinima na koje konceptualizuju evaluaciju i kvalitet rada nastavnika, predstavlja veliki izazov ali i nužan uslov ukoliko želimo da se evaluacijom obezbedi: (1) odgovornost nastavnika značajna za prosvetni sistem i (2)

osnaživanje nastavnika da razvijaju sopstvena razumevanja i pristupe kvalitetu rada. Uspostavljanje drugačijeg pristupa moralo bi da uključuje promovisanje vrednosti evaluacije, a naročito samoevaluacije, za razvijanje kvaliteta rada. Samoevaluacija u tom smislu može biti most između pristupa kontrole kvaliteta i pristupa građenja značenja, budući da ona može koristiti različite podatke (dobijene kroz spoljašnje vidove evaluacije i kroz one neformalne prirode) kao osnov za razmišljanje nastavnika o praksi i putevima da se ona razvija. Ipak, samoevaluaciju kao alat razvijanja prakse, nužno je sistemski konzistentno koncipirati i praktikovati u okviru opšteg pristupa kvalitetu i zahteva koji se postavljaju pred nastavnike, kako se ona ne bi doživela kao još jedan birokratski namet. Pristup kvalitetu rada nastavnika potrebno je graditi razmišljajući i konceptualno (filosofski) i praktično (institucionalno, sistemski) ukoliko želimo da on ima dobrobiti i za sistem i za nastavnike.

***Ključne reči:*** kvalitet rada nastavnika, evaluacija, kvalitet, kontrola kvaliteta, građenje značenja, nastavnici

***Naučna oblast:*** Pedagogija

***Uža naučna oblast:*** Didaktika sa metodikom

**UDK 371.136**



## **Evaluation and Meaning Making of Teachers' Work Quality**

### *Abstract*

Many countries today are seeking for ways to improve their education system and in these endeavors expectations from teachers are growing. The current state of policy and practice in regulating the issue of the quality of teachers' work is characterized by efforts to standardize teacher competencies and to put measures in place to ensure teachers' work is controlled. In utilizing such a quality control approach there is a risk to narrow down quality of teachers' work to uniform categories, about which teachers themselves do not have the opportunity to decide, and to limit the purpose of evaluation to simply ensuring teachers comply with these requirements. This indicates the need to search for a different approach to quality of teachers' work. Contemporary pedagogical approaches of postmodern orientation raise the idea of quality as a personal construct of teachers and point out that evaluation is meaningless, if its purpose is not in developing practice. Having this in mind, the key starting point in this work is the recognition of the need to the meanings of teachers' work quality by providing the opportunities to discuss about this issue and to question those meanings. In this process, the perspective of teachers themselves is seen as a core source of information, but also as a way to acknowledge teachers as professionals.

Through this study, we have attempted to gain a thorough understanding of teachers' own meanings of evaluation and quality of their own work, and how these meanings are constructed, taking into account the context in which teachers work. With this in mind, the research is guided by an interpretive approach, based in the concept of meaning making, which includes: (1) sensitivity to the perspectives of teachers and the characteristics of the local context, (2) focus on encouraging reflection of teachers on their own understandings and actions in practice and on characteristics of that practice and the context in which they act. The general methodological approach in this study was grounded theory in which "theory" is built inductively on the basis of the analysis of the collected data and the interpretation of the phenomenon being studied. As the main methods of data analysis we used paradigmatic analysis of narratives about the teachers' experiences concerning the quality and evaluation of their work, and critical analysis of discourse in the course of focus groups with teachers. Both methods enabled us to understand the experiential realities within the institutional context from the perspective of its participants.

The overall finding is that teachers do not see evaluation as an important process for developing the quality of their work, and put in the foreground unfavourable systemic and contextual conditions that do not provide enough support in their work. Teachers perceive that they are constantly being set new requirements and expectations declaratively on the level of the system, while in reality opportunities to improve the quality of work are not being provided. In such circumstances, teachers recognize that the system's care about the quality of work is only formal, thus the commitment to

quality is a personal matter of a teacher (left to his/her responsibility and initiative). In this context evaluation is perceived to be a bureaucratic requirement where teachers are only expected to fulfil the form. Therefore, most of the teachers reduce evaluation to receiving the feedback and see it as opportunity and an instrument for proving the quality of work (that is to say, showing in a good light), while its role in obtaining data relevant to gaining insight about the work and paths to its improvement is mostly neglected. Despite such general teachers' view of evaluation in practice, teachers do have different understandings of "true evaluation" and what its purpose is. Accordingly, we noticed two discourses of the teachers' work quality in the context of evaluation: the discourse of survival and the discourse of initiative.

Within the discourse of survival, being dominant among the teachers, quality of work is seen in achieving concrete results (mainly in terms of students' academic success) or fulfilling some short-term goal (usually in the form of intervention in relation to a specific problem encountered in practice). Teachers' attitude towards developing the work quality in this discourse is generally characterized by low initiative to change something in their actual practice because they: perceive external factors as crucial (state of hopeless despair), consider that it is primarily necessary to change the system (rebellion against the system), or are generally reluctant to engage in development of own practice (indifference). Most of these teachers consider as «true evaluation» only formal, typically external, procedures conceived and implemented by representatives of the upper hierarchy. The purpose of evaluation is seen in securing evidence of successful work through the procedures of external and objective evaluation or through praise and acknowledgments they receive from different actors. Attitude of these teachers towards evaluation is manifested in distancing from personal involvement in it or as reluctant engagement in the evaluation process just in order to fulfil the expected form and to satisfy the duty. In this context, the meaning of teachers' work quality is to show themselves in the «right way» (as good teachers) at the right time, typically within the formal external evaluation.

In the discourse of initiative, meaning of teachers' work quality is consisted in continuous engagement in developing own practice. That is to say, the quality of work is recognized in the process of creating, initiating, changing something in the practice. These teachers are positioning themselves as reasonable activists in terms of their approach to developing quality, as they feel that what is crucial for the work quality is something they can have influence on and they demonstrate the initiative to do so. As «true evaluation» they consider informal procedures that enable them to examine the more or less intuitive indicators of work quality that they consider relevant (different forms of monitoring, making notes and diaries, informal interviews, internal surveys). The function of evaluation, as in the previous discourse, is seen in securing evidence of the work quality, but also in gaining insight about practice and getting ideas for its development. These teachers also recognize that the typical practice of evaluation in practice sends a message that in terms of work quality it is important to fulfil the form and duty, however, they perceive evaluation in a broader way, as a professional

responsibility of the teacher. Therefore, instead of external determination of opportunities for the evaluation, in this discourse focus is on importance of teachers' initiative to create such opportunities in order to develop own practice.

Research has shown that teachers are not satisfied with the image of teachers' work quality in practice. However, we recognize the general attitude of teachers towards the question of changing the image in a kind of learned helplessness – characterised by a lack of confidence in the possibility that they themselves can change anything in their own practice without necessitating a change of the system. This is a key mechanism that solidifies the image of teachers' work quality, that leads to the professional burnout of teachers, thus maintains the *status quo*. It is assisted by the fact that the system and methods of evaluation that it establishes are seen as limited in terms of possibilities to rethink existing understandings and approaches to quality. When faced with the context in which the system's care about the quality of work is reduced to the form, teachers are rather inclined to find ways to survive in the system and meet the formal expectations (the discourse of survival), than to practice manners of work that the system does not support. Research findings, which rely on the perspectives and experiences of teachers, show that the system does not encourage development and review of personal meanings of work quality in teachers, nor does it foster values of (self-) evaluation as a tool for developing practice. In such a context, meanings of quality that teachers expressed through descriptions of their experiences are exclusive and representative, while everyday meanings are implicit and poorly elaborated. In addition, teachers' descriptions of their experiences with evaluation of their work are mainly saturated with understanding of evaluation as an instrument of providing evidence about the quality of work. Therefore, we can talk about teachers' need to present themselves in a good light, which can be interpreted as the product of their insecurity in the context and insufficient support they have in work.

The changes that teachers perceive to be necessary to improve the image of quality can be interpreted in the light of their need for recognition of their work and for ensuring more support in practice. Ideas for changes are elaborated at three levels - system, schools and individual relationships. By testing of possible paths that those changes of image could lead to, we have come to the finding that as realistic change is seen the one at the level of emotional support from peers, but that such a change serves only to maintain the current way of functioning (survival). Changes at system-level are positioned as unrealistic and unsustainable, in the sense that they cannot ensure different approaches to developing the quality of work. From the perspective of the teachers, the only way to instigate a potentially positive change, albeit with some difficulty, is to develop a supportive school climate. The feeling of security among teachers in this context could be fostered through organizing opportunities to discuss issues important for the quality of work within the collective. Such discussions can be understood as a process of (shared) meaning making of teachers' work quality, but also as a way of teacher self-evaluation. However, this way does not change the manner in which system refers to the evaluation and quality of teachers' work, as well as to the teaching

profession. The change or combination of approaches of quality control and meaning making, which are diametrically opposed to the ways in which they conceptualize evaluation and quality of teachers' work, is a great challenge but also a necessary condition if we want that evaluation ensures: (1) teachers' accountability, which is significant for the education system and (2) empowerment of teachers to develop own understandings and approaches to quality of work. The establishment of a different approach must be accompanied by the promotion of the values of the evaluation, particularly the self-evaluation, for developing quality of work. Self-evaluation in this sense can be a bridge between quality control approach and approach of meaning making, since it can use a variety of data (obtained through the external evaluation and through informal evaluations) as a basis for teachers' reflection on practice and ways to develop it. However, it is necessary to consistently conceptualize and implement self-evaluation as a tool for developing practice in the framework of the overall approach to quality and demands placed upon teachers, if we want to ensure that it will not be experienced as yet another bureaucratic imposition. In building the approach to evaluation and quality of teachers' work it is important to think both in the conceptual (philosophical) and practical (institutional, systemic) manner if we want it to bring benefits for both the system and the teachers.

**Keywords:** teachers' work quality, evaluation, quality, quality control, meaning making, teachers.

**Scientific field:** Pedagogy

**Narrow scientific field:** Didactics

**UDC 371.136**

## SADRŽAJ

<b>UVOD U PROBLEM.....</b>	<b>1</b>
<b>1. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Načini konceptualizovanja kvaliteta.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2. Evaluacija rada nastavnika – pojam, vrste i funkcije.....</b>	<b>11</b>
1.2.1. Vrste evaluacije.....	13
1.2.2. Funkcije evaluacije .....	15
1.2.3. Metode evaluacije rada nastavnika .....	17
<b>1.3. Shvatanja kvaliteta rada nastavnika i pristupi kvalitetu u kontekstu evaluacije.....</b>	<b>23</b>
1.3.1. Razumevanje kvaliteta rada nastavnika u svetlu kriterijuma evaluacije.....	23
1.3.1.1. Pristup kvalitetu rada nastavnika baziran na opisu dobrog nastavnika .....	24
1.3.1.2. Pristup kvalitetu rada nastavnika baziran na postignuću učenika. ....	30
1.3.2. Razumevanje kvaliteta rada nastavnika u svetlu metoda i funkcija evaluacije ..	32
1.3.3. Ka drugačijem razumevanju i pristupu kvalitetu i evaluaciji rada nastavnika ...	44
<b>1.4. Konceptualni okvir za razumevanje kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije.....</b>	<b>50</b>
<b>2. METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1. Predmet istraživanja .....</b>	<b>53</b>
<b>2.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja .....</b>	<b>54</b>
<b>2.3. Opšti metodološki pristup istraživanju i metode istraživanja .....</b>	<b>55</b>
<b>2.4. Faze istraživanja i postupci prikupljanja i obrade podataka .....</b>	<b>64</b>
<b>2.5. Organizacija istraživanja i podaci o učesnicima .....</b>	<b>67</b>
<b>2.6. Osiguravanje validnosti i pouzdanosti istraživanja .....</b>	<b>69</b>
<b>3. PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA SA INTERPRETACIJOM .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1. NASTAVNIČKA SHVATANJA KVALITETA RADA NASTAVNIKA.....</b>	<b>71</b>
3.1.1. Analiza nastavničkih narativa o situacijama kada su ostvarili nešto dobro u svom radu.....	72
3.1.1.1. Vrste situacija .....	73

3.1.1.2. Delovanje nastavnika u situacijama.....	76
3.1.1.3. Namere koje nastavnici izražavaju u opisima situacija .....	79
3.1.1.4. Uloge nastavnika u situacijama .....	82
3.1.1.5. Efekti delovanja nastavnika u situacijama .....	87
3.1.1.6. Moral u nastavničkim narativima o situacijama kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu .....	98
3.1.2. Interpretativni repertoari nastavnika u opisivanju situacija kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u radu.....	101
3.1.2.1. Avanturistički interpretativni repertoar.....	106
3.1.2.2. Intervencijski interpretativni repertoar .....	108
3.1.2.3. Interpretativni repertoar zasluge.....	110
3.1.3. Nastavnička shvatanja kvaliteta rada nastavnika zastupljena u interpretativnim repertoarima .....	112
3.1.4. Kako sami nastavnici tumače iskustva koja su opisali u kontekstu njihovog značenja za razumevanje kvaliteta rada nastavnika .....	117
<b>3.2. NASTAVNIČKO VIĐENJE ELEMENATA I ODLIKA KONTEKSTA KOJI SU U VEZI SA KVALITETOM RADA .....</b>	<b>122</b>
3.2.1. Pojmovi relevantni za kvalitet rada nastavnika koji se javljaju u mapama.....	124
3.2.1.1. Šta konstituše shvatanja kvaliteta – perspektiva nastavnika. ....	125
3.2.1.2. Pokazatelji kvaliteta iz perspektive nastavnika. ....	128
3.2.1.3. Faktori koji utiču na kvalitet – perspektiva nastavnika. ....	130
3.2.1.4. Postupci negovanja i razvijanja kvaliteta rada iz perspektive nastavnika	133
3.2.2. Kako nastavnici doživljavaju kontekst u kome se razvija kvalitet rada .....	138
3.2.3. Odnos nastavnika prema razvijanju kvaliteta rada .....	149
<b>3.3. NASTAVNIČKA VIĐENJA EVALUACIJE RADA NASTAVNIKA .....</b>	<b>167</b>
3.3.1. Nastavničko viđenje učestalosti i korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika.....	168
3.3.2. Nastavničko viđenje načina evaluacije koje doživljavaju kao korisne za razvijanje kvaliteta svog rada.....	192
3.3.2.1. Načini evaluacije u kojima su nastavnici doživeli kognitivno-praktičnu podršku. ....	192

3.3.2.2. Načini evaluacije u kojima nastavnici osećaju dokazno-materijalnu podršku .....	196
3.3.2.3. Načini evaluacije u kojima nastavnici osećaju emocionalnu podršku.....	203
3.3.2.4. Načini evaluacije rada nastavnika koji su potencijalno korisni za razvijanje kvaliteta rada.....	207
3.3.3. Poteškoće u vezi različitih načina evaluacije rada nastavnika .....	219
3.3.4. Nastavnička razumevanja evaluacije rada nastavnika – ka interpretativnim repertoarima značenja.....	224
<b>3.4. NASTAVNIČKI DISKURSI KVALITETA RADA NASTAVNIKA U KONTEKSTU EVALUACIJE .....</b>	<b>228</b>
3.4.1. Putevi nastavnika kroz diskurs kvaliteta i evaluacije i perspektive mogućih puteva.....	246
3.4.2. Nastavničko viđenje slike kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije i mogućih puteva promene slike.....	254
<b>4. ZAKLJUČAK .....</b>	<b>269</b>
<b>5. METODOLOŠKI OSVRT NA ISTRAŽIVANJE I IDEJE ZA DALJA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>289</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>297</b>
<b>PRILOZI.....</b>	<b>308</b>
<b>BIOGRAFIJA AUTORA.....</b>	<b>390</b>

## **Lista tabela:**

	<i>str.</i>
<i>Tabela 1. Konceptualni okvir za razumevanje kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije</i>	52
<i>Tabela 2. Vrste situacija kada su nastavnici osetili da su ostvarili nešto dobro u radu</i>	74
<i>Tabela 3. Delovanja nastavnika u situacijama iz narativa – ukrštanje kodova</i>	77
<i>Tabela 4. Namere nastavnika u situacijama iz narativa – ukrštanje kodova</i>	79
<i>Tabela 5. Namere nastavnika i aktivnosti nastavnika u narativima – ukrštanje kodova</i>	81
<i>Tabela 6. Uloge nastavnika u različitim opisima situacija – ukrštanje kodova</i>	82
<i>Tabela 7. Broj narativa nastavnika u odnosu na to koji se efekti u njima javljaju</i>	88
<i>Tabela 8. Efekti u opisanim situacijama - frekvencije</i>	88
<i>Tabela 9. Prosečan broj efekata po narativu za različite vrste situacija</i>	91
<i>Tabela 10. Efekti u različitim vrstama situacija iz narativa – ukrštanje kodova</i>	92
<i>Tabela 11. Delovanje nastavnika i efekti u narativima – ukrštanje kodova</i>	96
<i>Tabela 12. Afektivna i kognitivna stanja nastavnika u situacijama iz narativa – ukrštanje kodova</i>	98
<i>Tabela 13. Tabelarni prikaz elemenata za tumačenje razumevanja kvaliteta rada nastavnika u interpretativnim repertoarima nastavnika</i>	116
<i>Tabela 14. Kategorizacija pojmova na nastavničkim mapama</i>	124
<i>Tabela 15. Grupisani faktori koje nastavnici opažaju da utiču na kvalitet rada</i>	130
<i>Tabela 16. Načini negovanja i razvijanja kvaliteta rada koje nastavnici navode u odgovorima</i>	134
<i>Tabela 17. Pristupi razvijanju kvaliteta rada nastavnika i odgovarajući postupci</i>	135
<i>Tabela 18. Interpretativni repertoari opštih i individualnih značenja koncepta kvaliteta rada nastavnika</i>	139
<i>Tabela 19. Matrica lokusa kontrole nastavnika nad kvalitetom svog rada</i>	151
<i>Tabela 20. SWOT analiza nastavnika u pogledu razvijanja kvaliteta sopstvenog rada</i>	159
<i>Tabela 21. Matrica načina evaluacije rada nastavnika prema nastavničkim procenama njihove učestalosti u praksi i korisnosti za razvijanje kvaliteta rada</i>	169
<i>Tabela 22. Načini evaluacije iz priča nastavnika</i>	172
<i>Tabela 23. Vidovi podrške koje su nastavnici dobili kroz evaluaciju njihovog rada</i>	176
<i>Tabela 24. Načini evaluacije i uključeni akteri u evaluaciji – poređenje podataka dobijenih skalom procene i iz nastavničkih opisa situacija</i>	178
<i>Tabela 25. Kategorije načina evaluacije rada nastavnika prema učestalosti i korisnosti – ukrštanje metoda i aktera</i>	186
<i>Tabela 26. Tipične vrste podrške koje nastavnici doživljavaju u različitim načinima evaluacije rada nastavnika</i>	190
<i>Tabela 27. Grupe kritika koje nastavnici upućuju evaluaciji rada nastavnika</i>	220
<i>Tabela 28. Interpretativni repertoari pomoću kojih nastavnici iskazuju značenja evaluacije</i>	227
<i>Tabela 29. Kako nastavnici razumeju evaluaciju – struktura diskursa</i>	235



### **Lista grafika:**

	<i>str.</i>
<i>Grafik 1. Odnos svakodnevnih i ekskluzivnih značenja kvaliteta rada nastavnika.....</i>	<i>121</i>
<i>Grafik 2. Procesi menjanja identiteta nastavnika.....</i>	<i>163</i>
<i>Grafik 3. Odnos nastavničkih značenja kvaliteta rada, identiteta nastavnika u dominantnom diskursu kvaliteta i nastavničkih diskursa evaluacije .....</i>	<i>246</i>

### **Lista prikaza:**

	<i>str.</i>
<i>Prikaz 1. Interpretativni repertoari nastavnika pri opisivanju situacija kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu – sumirani prikaz po elementima narativa.....</i>	<i>104</i>
<i>Prikaz 2. Interpretativni repertoari nastavnika pri opisivanju situacije u kojoj su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu – najčešće fraze .....</i>	<i>105</i>
<i>Prikaz 3. Primer narativa avanturističkog repertoara sa kodiranjem.....</i>	<i>107</i>
<i>Prikaz 4. Primer narativa intervencijskog repertoara sa kodiranjem .....</i>	<i>109</i>
<i>Prikaz 5. Primer narativa iz repertoara zasluge sa kodiranjem .....</i>	<i>111</i>
<i>Prikaz 6. Odlike konteksta značajne za razvijanje kvaliteta rada nastavnika i različiti identiteti nastavnika u tom kontekstu.....</i>	<i>164</i>
<i>Prikaz 7. Strukturalni prikaz diskursa kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije.....</i>	<i>245</i>

### **Lista slika:**

	<i>str.</i>
<i>Slika 1. Asocijacije nastavnika na sliku kvaliteta rada nastavnika .....</i>	<i>259</i>

## UVOD U PROBLEM

U dokumentima međunarodnih organizacija koje se zanimaju za obrazovanje (na primer OECD, UNESCO) zastupljeno je viđenje da je obrazovanje ključni činilac, pa i pokretač, razvoja društva i osiguravanja ekonomske stabilnosti, budući da razvoj «društva znanja i učenja» u najvećoj meri zavisi od kompetencija mladih generacija koje su «nosioci» tog razvoja (UNESCO, 2005). Stoga se često ističe da su sve zemlje danas u potrazi za načinima da unaprede svoj sistem obrazovanja i odgovore na društvene i ekonomske zahteve koji traže visokokvalitetno školovanje kako bi se obezbedila adekvatna priprema učenika za život u društvu stalnih i brzih promena (Donaldson et al., 2013; OECD, 2010). U tim nastojanjima, sve veća očekivanja se postavljaju pred nastavnike koji se pozicioniraju kao najvažniji resursi i akteri u školi koji imaju ključnu ulogu u pružanju podrške razvoju i učenju mladih i u naporima da se školstvo reformiše i unapredi (Ben-Pertz, 2000; Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000; Lieberman & Miller, 2000; OECD, 2010; Torres, 1996). Ovakav akcenat na nastavnicima može se objasniti na više načina, ali dva najvažnija odnose se na: (1) implikacije koje promene u društvu imaju na razumevanje obrazovanja, pa i profesije nastavnika, (2) implikacije istraživačkih studija koje su pokazivale važnost nastavnika kao činioca postignuća učenika.

Društvene promene koje donosi XXI vek traže drugačije razumevanje i praksu obrazovanja, te posao nastavnika postaje sve složeniji, a uloge koje je nastavnik potrebno da ostvari brojne i raznovrsne. Društvo očekuje od nastavnika da budu osetljivi prema pitanjima individualnih i kulturoloških razlika, da promovišu toleranciju, da umeju adekvatno da odgovore na brojne situacije sa kojima se mogu susresti u praksi, da koriste nove tehnologije i budu u toku sa saznanjima u oblasti svoga rada koja su u stalnom razvoju, ali i da razumeju potrebe i tokove razvoja društva u kojem učenici žive, te i koje su kompetencije učenicima za to potrebne i kako ih razvijati (OECD, 2010). U tom smislu, pojedini autori govore o «novom nastavniku» (Torres, 1996), koji se više ne vidi kao neko ko radi sam, već kao partner u procesu vaspitanja i obrazovanja. Na nivou rada sa učenicima, naglasak se pomera sa jednosmerne

transmisije informacija na stvaranje stimulativnog okruženja za učenje, podsticanje i pružanje podrške učenicima da aktivno upravljaju procesom sopstvenog učenja (OECD, 2010; UNESCO, 1996; UNICEF/UNESCO, 1996). U savremenim pedagoškim pristupima profesiji nastavnika i obrazovnim politikama nekih zemalja od nastavnika se očekuje ne samo da primenjuju nastavni program, već i da ga prilagođavaju i kreiraju; da planiraju sadržaje i načine rada u nastavi u skladu sa različitim okolnostima u kojima rade; da sarađuju sa različitim interesnim stranama i rade u timu; da se angažuju u razvijanju škole kao zajednice i da doprinose unapređivanju lokalne zajednice; da su spremni da deluju kao promoteri zdravih navika i načina života, kulturnog i građanskog aktivizma; da imaju kritički i reflektivni odnos prema svom radu (Buchberger et al., 2000; OECD, 2010; Torres, 1996). Za «novog nastavnika» bitne postaju uloge voditelja, facilitatora, organizatora, savetnika, saradnika. Svest o značaju i značenju društvenih promena za razumevanje obrazovanja i profesije nastavnika vodila je uviđanju potrebe da se istraži i opiše šta je dobar nastavnik – šta on mora da zna i ume da radi, kakve uloge bi trebalo da ostvaruje.

Perspektiva o značaju nastavnika kao čionica uspeha učenika naročito je potkrepljena nalazima velikog broja istraživačkih studija koje su se bavile utvrđivanjem veza između postignuća učenika na testovima znanja i nekih karakteristika (rada) nastavnika. O ovim studijama će biti više reči kasnije u radu, kao o jednom od pristupa kvalitetu i evaluaciji rada nastavnika. Na ovom mestu važno je pomenuti da su ovakve studije zagovarale ideju da je efekat nastavnika na postignuće učenika moguće meriti, kao i da je, u skladu sa nalazima do kojih se dolazilo, nastavnik najvažniji školski činilac postignuća učenika (Goe, 2007; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Wenglinsky, 2002). Kako je kvalitet nastavnika varijabla koju je relativno lako kontrolisati, makar u odnosu na druge varijable koje su u vezi sa postignućem učenika<sup>1</sup>, nalazi ovih studija predstavljali su osnov za stav obrazovne politike mnogih zemalja, a naročito zapadnih, da je svrsishodno usmeriti pažnju na traganje za načinima da se kvalitet nastavnika poboljša kako bi se poboljšao i uspeh učenika (Torres, 1996; Wenglinsky, 2002).

Imajući na umu prethodna gledišta, puno je diskusija poslednjih nekoliko decenija o tome kako poboljšati kvalitet rada nastavnika u školama. U tome je velika pažnja usmerena na to kako su nastavnici pripremani za rad, kako ostvaruju svoje

---

<sup>1</sup> Na primer, varijable koje se tiču karakteristika samih učenika i okruženja iz kojeg oni dolaze.

profesionalne uloge i kako se dalje profesionalno razvijaju, te se može reći da postoje stalni zahtevi za «boljim nastavnicima». Budući da ovi zahtevi najviše dolaze od strane brojnih međunarodnih organizacija koje se zanimaju za oblast obrazovanja i od strane obrazovne politike, može se steći utisak da je *kvalitet nastavnika*<sup>2</sup> postao važna društveno-politička tema. Savremeni momenat politike i prakse rešavanja pitanja kvaliteta rada nastavnika u mnogim zemljama u svetu, slažu se brojni autori, odlikuju nastojanja da se standardizuju liste kompetencija nastavnika i da se obezbede načini da se rad nastavnika stavi pod kontrolu. Ova nastojanja se mogu tumačiti kao potreba prosvetnih vlasti da se reguliše osiguravanje kvaliteta obrazovanja koje se pruža učenicima kroz regulisanje i kontrolu rada nastavnika, odnosno obezbeđivanje «kvalitetnih nastavnika» koji dokazano doprinose postignuću svojih učenika i demonstriraju dobru praksu rada nastavnika prezentovanu kroz formalna očekivanja prosvetne politike od njihovog rada (Eliot, 2006; Radulović, 2007; Stronach, 2000). Evaluacija u tom svetlu postaje jamac tehnologije kontrole i osiguravanja kvaliteta rada nastavnika, pa i obrazovanja u celini (Stronach, 2000).

Vrednosti koje vladaju u ovakvom pristupu radu nastavnika, kao i terminologiju koja se u njemu koristi (efikasnost, standardi, pa i kvalitet), možemo prepoznati u onome što pojedini autori opisuju kao *kulturu kontrole kvaliteta* u oblasti obrazovanja, a koja je zasnovana na pozajmicama iz pristupa kvalitetu u okviru menadžmenta i poslovanja (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Power, 1994, prema Stronach, 2000; Readings, 1996). Sam pojam kvalitet, ili bar njegova popularizacija u različitim poljima ljudske delatnosti, se neretko posmatra kao proizvod menadžerskog diskursa (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Stronach, 2000). Tako, možemo reći da je kultura kontrole kvaliteta proistekla iz potreba industrije i poslovanja da se osigura konzistentna proizvodnja proizvoda i pružanja usluga po utvrđenoj uniformnoj recepturi i bez grešaka (eng. *zero defect*) ili pak prema potrebama korisnika (kupaca, potrošača, klijenata). Razvoj globalnog industrijskog društva doveo je do rastuće potrebe za masovnom proizvodnjom, te je u tom kontekstu kvalitet često dobijao značenje ekonomske kategorije *efikasnosti* u smislu da je potrebno osigurati da se što više

---

<sup>2</sup> Iako se u velikom broju stranih publikacija i dokumenata koristi sintagma «kvalitet nastavnika», mi ćemo se u nastavku rada koristiti sintagmom «kvalitet rada nastavnika», budući da prethodna u određenoj meri implicira kvalitet kao svojstva ličnost nastavnika, dok je naša namera da fokus postavimo na profesiju nastavnika, njegove profesionalne uloge i dužnosti.

proizvede uz što manje gubitke u pogledu napora, vremena, resursa, te i novca. Na pitanje o tome na koji su se način ovakvi koncepti «uselili» u polje obrazovanja, nije teško dati odgovor ukoliko smo spremni da obrazovanje posmatramo kao proizvod ili uslugu, odnosno kroz perspektivu poslovnog menadžmenta. Međutim, pitanje adekvatnosti ovakvog pristupa za oblast obrazovanja nije jedino koje se postavlja, već se možemo pitati i o implikacijama koje ovaj pristup ima za razumevanje fenomena u oblasti obrazovanja.

Pre svega, možemo se zapitati kakvo se viđenje profesije nastavnik i prirode rada nastavnika uspostavlja kroz način na koji se u pristupu kontrole kvaliteta definišu kriterijumi dobrog rada nastavnika i kroz načine na koje se rad nastavnika evaluira. Da li se nastavnik vidi kao tehničar, izvršilac zadataka koji mu se postavljaju od spolja, te od koga se očekuje odgovornost u smislu poslušnosti u izvršenju zadataka, ili pak kao profesionalac koji uživa određenu autonomiju u sopstvenom radu, gde briga o kvalitetu rada predstavlja integralni deo njegovog profesionalnog identiteta i odgovornosti? Da li se rad nastavnika posmatra kao predmet spoljašnje kontrole prema uniformnim merama, ili se praćenje sopstvenog rada postavlja kao profesionalna dužnost nastavnika koja bi trebalo da služi samom nastavniku da razvija sebe i praksu?

Različite analize prakse uspostavljanja sistema koji bi se mogli okarakterisati kao usmereni na kontrolu kvaliteta rada nastavnika (koji podrazumevaju postojanje zvaničnih lista standardizovanih kompetencija nastavnika, različite oblike spoljašnje evaluacije rada i slično) pokazuju da nastavnici često nisu ni na koji način uključeni u proces donošenja odluka o pokazateljima na osnovu kojih se definiše kvalitet njihovog rada, niti se podstiče njihovo aktivno uključivanje u same procese evaluacije rada (ATEE, 2006; Flores et al., 2008; Goodson & Hargreaves, 1996; OECD, 2009a; 2010; Timmering, Snoek & Dietze, 2009). Dodatno, u zahtevima za kvalitetom u oblasti rada nastavnika i obrazovanja uopšte, često ne postoji dovoljno jasno određenje šta taj kvalitet ustvari predstavlja<sup>3</sup> (Flores et al., 2008). Čak i kada se nastoji da se o kvalitetu rada nastavnika govori na precizan način, na primer u okviru danas aktuelnog pristupa

---

<sup>3</sup> Tako se, na primer, u prosvetnoj legislativi naše zemlje, u *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013), navodi da „Sistem obrazovanja i vaspitanja mora da obezbedi za svu decu, učenike i odrasle, kvalitetno i uravnoteženo obrazovanje i vaspitanje“ (član 3) i „Cilj obrazovanja i vaspitanja je sticanje kvalitetnih znanja, veština i stavova“ (član 4), bez ikakvih jasnih daljih odrednica o tome šta se podrazumeva pod tim kvalitetno (podvukao autor).

standardizacije kompetencija nastavnika, primetno je nepostojanje saglasnosti o skupu ključnih kompetencija koje su nastavniku potrebne kako bi efektivno ostvarivao svoje profesionalne uloge (ATEE, 2006; Eliot, 2006; Radulović, 2011). Dakle, često se zaboravlja da nastojanja da se dođe do «boljih nastavnika» zahtevaju da se opiše šta znači biti «dobar nastavnik», kako bi se moglo dalje razmatrati kako obrazovati i razvijati takve nastavnike. Ovakvo stanje opisuje Stronak (Stronach, 2000), govoreći da se o kvalitetu često govori kao o praznom prostoru koji treba da se popuni, kampanji koja nikad nije istinski definisana ali koja će, na neki način, da spasi društvo od propadanja. Dakle, uporedo sa rastom interesovanja za profesiju nastavnika i postavljanja sve kompleksnijih zahteva pred nastavnike, raste i uvid o tome da nam saznanja o ključnim odlikama ove profesije izmiču. Stoga se ističe da je neophodna veća jasnoća oko kompleksnih koncepata koji se koriste pri nastojanju da se definiše kvalitet u radu nastavnika, kako bi se umanjio rizik da ih svaka interesna strana interpretira na svoj način, ili pak da samo jedna interpretacija postane dominantna bez diskusije o njenim ključnim pretpostavkama i implikacijama (ATEE, 2006). U tom kontekstu, ključno polazište za ovaj rad predstavlja uviđanje potrebe da se ekspliciraju značenja jezika koji se koristi kada se govori o kvalitetu rada nastavnika kroz obezbeđivanje prilika da se o njemu diskutuje i da se on preispituje, a kako bi se gradila zajednička značenja ili pak pregovarala postojeća. U tome se perspektiva samih nastavnika o pitanjima koja su važna za kvalitet rada vidi kao ključni izvor podataka, ali i kao način da se nastavnici uvažavaju kao profesionalci.

Centralno pitanje ovog rada predstavlja kako su shvatanja kvaliteta rada nastavnika izgrađena u kontekstu toga na koji se način rad nastavnika evaluira. Stoga ćemo u okviru teorijskog pristupa radu prikazati osnovne načine konceptualizovanja kvaliteta i evaluacije, kao i opis i analizu manje ili više implicitnih vrednosti na kojima su različiti pristupi kvalitetu rada nastavnika u kontekstu evaluacije zasnovani, u smislu njihovog značenja za razumevanje profesije nastavnika. U delu sa rezultatima empirijskog istraživanja koje smo obavili prikazaćemo kakva značenja sami nastavnici pripisuju kvalitetu i evaluaciji sopstvenog rada, kao i kako su ta značenja konstruisana, imajući na umu kontekst u kojem nastavnici rade.

## 1. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

### 1.1. Načini konceptualizovanja kvaliteta

Sa samim pojmom «kvalitet» se susrećemo svakodnevno u životu u najrazličitijim situacijama, i kako kaže Salis (Sallis, 1993), obično ga uzimamo zdravo za gotovo, ne razmišljajući puno o njegovom značenju, te se čini da je to jedan od pojmova koji svi razumemo sve dok nas neko ne upita da ga objasnimo. Raznovrsnost određenja kvaliteta koja su prisutna u literaturi je velika, ali se opšte razmatranje značenja kvaliteta često prikazuje kroz razlikovanje kvaliteta kao *apsolutnog koncepta* i kvaliteta kao *relativnog koncepta*. Međutim, ovi koncepti se mogu posmatrati iz dve perspektive, pri čemu se jedna tiče *univerzalnosti (uniformnosti, opštosti) samog određenja toga šta je kvalitet*, dok se druga odnosi na *način putem kojeg se o nečemu sudi i govori kao «kvalitetnom»*.

Iz prve perspektive, o kvalitetu se može govoriti kao o apsolutnoj vrednosti, odlici koja označava inherentnu karakteristiku nečega (deo je same njegove prirode) koja je konačna i nepromenljiva - ne zavisi od bilo kakvih spoljašnjih uslova; dok bi kvalitet kao relativna vrednost značio da ne postoji opštevažeće shvatanje koja su suštinska svojstva nečega (i pitanje je da li ih je uopšte moguće spoznati), već da ono dobija značenje i značaj tek posmatrano u kontekstu. Dakle, ključno pitanje za razlikovanje apsolutnog i relativnog koncepta kvaliteta u ovoj perspektivi predstavlja: da li kvalitet podrazumeva ili isključuje višestruke perspektive, odnosno, da li se zastupa viđenje da postoji jedno, univerzalno, gledište o tome šta su suštinska svojstva nečega. U ovom smislu, apsolutni koncept kvaliteta gotovo da gubi svaki smisao kada je reč o pojavama kojima se bave društvene nauke, budući da različite akademske tradicije i naučne teorije na različite načine, ponekad čak i suprotno, tumače prirodu pojava kojima se bave. Situacija postaje još komplikovanija ukoliko uzmemo u obzir da i različite interesne strane mogu imati različita tumačenja pojava, pa tako na primer u oblasti obrazovanja, različiti akteri (prosvetne vlasti, prosvetni radnici, učenici i njihovi roditelji, pa i javnost) mogu imati različita shvatanja o tome šta predstavlja kvalitet rada nastavnika. Iako bi svaka tradicija i svaka interesna strana možda nastojala da svoje shvatanje prikaže apsolutnim i opštevažećim i da postupa u skladu sa takvim shvatanjem, kvalitet u oblasti obrazovanja se suštinski pre može shvatiti kao relativna kategorija, nešto čime

se označavaju *atributi koji su spolja pripisani stvarima i pojavama* kojima se bavimo, a u skladu sa našim shvatanjem prirode tih stvari i pojava, nego kao nešto što označava inherentne i nepromenljive, jednoznačne odlike fenomena i čija se validnost i značenje ne dovode u pitanje. Pitanje odnosa apsolutnog i relativnog koncepta kvaliteta u ovom smislu možemo prepoznati još u gledištima antičkih filozofa. Tako se Platon, kao i njegov učitelj Sokrat, borio protiv zamki relativizma Protagore i Heraklita koji su govorili da je svet u stalnim promenama i da je jedini način saznavanja putem osećaja koje dobijamo posredstvom naših čula, te da stvarnost ne postoji kao objektivna datost, već kao odraz naše percepcije stvarnosti (relativni koncept kvaliteta). Sam Platon je koristio pojam kvalitet kako bi označio nešto što opisuje trajnu karakteristiku stvarnosti (apsolutni koncept kvaliteta), koja postoji sama po sebi, odnosno koja je imanentno svojstvo nekog objekta (na primer, neki predmet je siv, okrugao, čvrst).

U okviru druge perspektive, kvalitet kao apsolutni koncept može se shvatiti kao nešto što je stvar perfekcije i vrhunske klase, *nedostižni ideal* ka kojem se teži, ali koji gotovo nikad nije u potpunosti ostvaren, već mu se može samo *aproksimativno približavati*; dok shvatanje kvaliteta kao relativnog koncepta polazi od ideje da je kvalitet nečega moguće odrediti u smislu utvrđivanja *u kojoj meri* je to nešto u saglasnosti sa definisanim standardima (*merljivi kvalitet*). Dakle, apsolutni koncept u ovom smislu odnosi se na pitanje da li nešto poseduje određeni kvalitet (u smislu: *«jeste ili nije»* idealno, iako je u principu potvrđan odgovor nemoguće dobiti), dok se kod relativnog koncepta traga za odgovorom na pitanje u kojoj meri nešto poseduje kvalitet (što znači da može biti *«manje ili više»* idealno). Selis je detaljno obrazlagao ovo viđenje kvaliteta, a prema kojem je kvalitet „ono što razlikuje stvari koje su odlične i prosečne“, i u nastavku - „šta više, kvalitet razlikuje uspeh od neuspeha” (Sallis, 1993: 12). Pojam kvalitet se često i u kontekstu obrazovanja koristi u smislu naglašavanja „stepena izvrsnosti u vidu procene vrednosti ili procene položaja u odnosu na primenjenu skalu od dobrog ka lošem“ (Mijanović, 2000, prema: Đukić, 2002: 510). Međutim, ovakva određenja nose niz nesigurnosti jer otvaraju niz pitanja kao što su: šta je prosečno/uspešno/dobro, a šta odlično/neuspešno/loše, i kako se određuje (meri) razlika između njih? U ovakvim određenjima se pokušava objasniti jedan pojam (pojam kvaliteta) uz pomoć razlike između druga dva pojma koja nužno zahtevaju da prethodno budu definisana kako bi se uopšte mogla utvrditi razlika između njih. Pored toga,



ovakva određenja, vođena tehnicističkim pristupom, impliciraju postojanje određene skale («početka» i «kraja» kvaliteta), po pravilu kvantifikovane, u okviru koje nečemu pridajemo atribut kvaliteta (u različitom stepenu). Iz tog razloga je za ovaj pristup važno razviti metričke obrasce i instrumente na osnovu kojih bi se moglo utvrditi gde se nešto nalazi na «skali kvaliteta», te da li zadovoljava definisane kriterijume.

Ovakvo relativno značenje kvaliteta, a koje je danas široko zastupljeno u polju obrazovanja, uspostavljeno je vrednostima srednjevekovnih esnafa, koja su kasnije dodatno utvrđena industrijalizacijom i globalizacijom i razvojem zapadnjačke naučne misli. Esnafi su, kao svojevrsna institucionalizovana udruženja koja su uspostavljala i održavala (kontrolisala) kvalitet proizvodnje i prodaje dobara i usluga, kvalitet pozicionirali kao minimalni ili pak optimalni uslov koji je potrebno da proizvod ili usluga zadovolji kako bi proizvođač ili zanatlija ostao deo esnafa. Dakle, već u preindustrijskom periodu prepoznajemo tendenciju uspostavljanja opštih mera kvaliteta i pokušaje njihove kvantifikacije (koliko je potrebno da bi nešto bilo „minimalno“ ili „optimalno“). Kako je u to doba komunikacija bila lokalna, svaki region, ili čak svako mesto, je imalo svoje esnafe, te i svoje mere kvaliteta. Sa razvojem kapitalizma i industrijalizacije, kao i sa nastankom i razvojem ideja prosvetiteljstva i naučne revolucije, minimalni ili optimalni nivo kvaliteta sve više dobija kvantitativnu i univerzalnu meru (Porter, 1995). Ovakvo gledište na kvalitet našlo je svoje mesto u modernističkom pogledu na svet, ili kako bi rekao Habermas - projektu modernizma (Habermas, 1983). Modernizam je zastupao ideju da se svet jedino može spoznati objektivnim naučnim metodom, odnosno, otkrivanjem i uspostavljanjem racionalnih univerzalnih karakteristika, zakona, objašnjenja, mera, bezuslovnih istina (Mouffe, 1996; Gellner, 1992). Zastupanje pogleda na svet kroz naučni metod, logiku, jasne principe (...), vodilo je ka ideji da stvarnost koju nije moguće precizno i objektivno izmeriti, te i kvantitativno izraziti, zapravo ni ne postoji. Na taj način je i kvalitet sveden na kvantitet. Ekspanzija kapitalizma i fenomen globalizacije su bili kako uzrok, tako i posledica, unifikacije, te i pojednostavljenja mera i postupaka kojima se ljudi služe u svakodnevnom životu. Tako, dok je preindustrijski svet privilegovao lični sud, moderni svet, suprotno tome, privileguje objektivnost i teži eliminaciji ljudskog faktora, pri čemu je kvantifikacija postala velika pomoć u postizanju objektivnosti i ohrabrenje za uvođenje standardizovanih, merljivih i uporedivih kategorija (Dahlberg, Moss & Pence,

2007; Readings, 1996). U tom smislu, rasli su i zahtevi da se kvalitet jasno odredi, precizno meri, i na posletku – učini svojstvom svakog proizvoda, procesa, pa i institucije, što je široko zastupljena tendencija i danas u svetu poslovanja i uopšte društvene sfere delovanja (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Readings, 1996; Sallis, 1993).

\* \* \*

Važno je istaći da su se kvalitetu u različitim istorijskim epohama pripisivala različita značenja, a da je interesovanje za kvalitet oduvek postojalo, s tim da je naročito poraslo u doba modernizma i sa razvojem industrijskog društva. Antički svet bavio se kvalitetom kao filozofskom kategorijom (u smislu epistemološkog pitanja suštine stvari i načina spoznaje sveta), dok se društveno-ekonomski ugao gledanja na kvalitet javlja kasnije i postaje prevlađujući u modernističkom svetu. Tako, sam pojam kvalitet u kontekstu prosvetiteljstva i modernizma dobija značenje *izvrsnosti*, koju je moguće meriti prema postavljenim kriterijumima, za razliku od antičkog značenja *svojstvenosti*, bilo u smislu «objektivnih» odlika stvarnosti ili subjektivnih doživljaja tih odlika.

Iako rukovođenje etimologijom u nastojanjima da se neki fenomen razume u njegovom punom značenju danas može biti varljivo, izvorno značenje reči kvalitet potkrepljuje gledišta antičkih filozofa. Reč kvalitet potiče od latinske reči *qualitas*, što znači osobina, svojstvo, vrednost, vrlina; ili pak od reči *qualis* čime se označava vrsta nečega. Dakle, etimološki gledano, kvalitet služi označavanju stvari shodno njihovim svojstvima po kojima se te stvari jasno mogu razlikovati od ostalih (apsolutni koncept kvaliteta). Tako, sistem obrazovanja jedne zemlje ili konkretna institucija obrazovanja, pa i pojedinačni nastavnici, mogu imati neodređen broj kvaliteta, odnosno karakteristika, pri čemu se pojam kvalitet može koristiti kao sinonim jednog pojedinačnog atributa, skupa atributa, ili pak može u sebi nositi definisanu suštinu nekog entiteta (Škole i kvalitet, 1998). Izvorno značenje reči kvalitet ukazuje na to da bi pridev kvalitetno značio svojstveno, svojevrsno, a ne dobro ili izvrsno kako mi to u svakodnevnom govoru često percipiramo. Odnosno, etimološki gledano, kvalitet nema konotaciju pozitivnog svojstva kakvu mu mi danas pridajemo, niti vrste koja je nužno bolja od neke druge s kojom se poredi, već služi označavanju stvari shodno njihovim svojstvima po kojima se te stvari jasno mogu razlikovati od ostalih.

Bilo da kvalitet posmatramo u značenju suštinskog svojstva ili u značenju kategorije izvrsnosti, on uvek označava neku vrednost<sup>4</sup>, na šta ukazuje i to da se sam termin gotovo uvek javlja u kontekstu vrednovanja, počev od subjektivnih i intuitivnih procena pa do sistematskih evaluativnih istraživanja. Budući da svaka vrsta vrednovanja nečega pretpostavlja manje ili više svestan odabir kriterijuma za vrednovanje, kvalitet u tom smislu predstavlja vrednost koja se pripisuje onome što je predmet vrednovanja, a u skladu sa određenim kriterijumima. Tako, na primer, kada kažemo da neki nastavnik postiže da održi kvalitet nastave, to podrazumeva vrednosni sud da taj nastavnik radi na određeni način, odnosno da njegov rad ima određena svojstva koje se prepoznaju kao vrednost u određenom kontekstu. Takođe, treba imati na umu i da se kvalitet ne može smatrati jednoznačnim konceptom, budući da je viđenje suštinskih svojstava nečega i njihovog značenja uslovljeno kontekstom i shvatanjima, vrednostima i interesima onih koji ga definišu, posmatraju, istražuju, zahtevaju, koriste...

Polazeći od prethodnih razmatranja, kvalitet možemo označiti kao „društveno konstruisan koncept sa veoma određenim značenjima“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2007: 86), subjektivan po prirodi, u čijoj osnovi se nalaze određene vrednosti, uverenja, ciljevi. Terminom kvalitet koristimo se kako bismo označili da nešto ima određenu vrednost (makar u izvesnom stepenu), vodi ka ostvarenju nekog cilja koji se smatra važnim, pri čemu treba uvek imati na umu da te vrednosti i ti ciljevi mogu biti različito shvaćeni, što kvalitet čini relativnim i dinamičnim konceptom uslovljenim kontekstom u kome se upotrebljava. Ovo ne znači da kvalitet treba shvatiti kao stvar proizvoljnosti, već nas upućuje na to da se pitamo kako su značenja koja se kvalitetu pripisuju konstruisana u određenom kontekstu i u određene svrhe.

Imajući u vidu sva prethodna razmatranja i stavove, u ovom radu pod pojmom kvalitet podrazumevaćemo svojstva na osnovu kojih nešto može biti jasno prepoznato i razlikovano kao određena vrednost u datom kontekstu. Shodno ovakvom opštem određenju, rekli bismo da se kvalitet rada nastavnika odnosi na *svojstva na osnovu kojih rad nastavnika može biti jasno prepoznat kao «dobar» u konkretnom kontekstu.*

---

<sup>4</sup> Tako kada govorimo o kvalitetu u obrazovanju, iako nema opšteprihvaćenih određenja, često se podrazumeva neka vrednost koju obrazovanje ima, odnosno dobrobit koju obrazovanje treba da osigura (Burbules, 2004; Đukić, 2002). Ima autora koji tvrde da je shvatanje kvaliteta obrazovanja svojstveno samom pojmu obrazovanje jer kada kažemo da je neko obrazovan to već podrazumeva vrednosni sud da je taj neko napredovao na osnovu toga - da je učinjen boljim (Burbules, 2004), da je postigao neko dobro (Stronach, 2000).

## 1.2. Evaluacija rada nastavnika – pojam, vrste i funkcije

Pojam evaluacije, iako se na prvi pogled čini jasnim i poznatim, u postojećim radovima koji se bave ovim pitanjem se veoma različito shvata. Pored toga, možemo uočiti i pojmovnu neusklađenost u smislu da se pojam evaluacije koristi u sinonimnom značenju sa različitim drugim pojmovima, ali i u smislu da je odnos između ovih pojmova predmet razmatranja. Tako se, na primer, u odnosu na merenje, ocenjivanje, praćenje i procenjivanje, evaluacija smatra širim pojmom i složenijim procesom koji može sadržati navedene elemente zavisno od toga kako se određuje predmet, cilj, svrha i metodološka osnova tog procesa<sup>5</sup> (Hebib, 1996). Sama reč evaluacija (fr. *evaluation*), ima za koren reč *vrednost*, pa se kaže da izvorno znači naći/otkriti/odrediti vrednost nečega. U tom smislu, u nekim radovima i publikacijama na našim prostorima termin *vrednovanje* se koristi kao sinonim evaluacije. Opšte uzev može se reći da evaluacija, ili pak vrednovanje, znači pripisivanje vrednosti nečemu ili nekome na osnovu nekih, manje ili više eksplicitnih, kriterijuma (Hebib, 1996; Pešić, 1987; 1998b; 1991). Ipak, ovaj postupak pripisivanja vrednosti čini samo deo evaluacije kao naučnog postupka, dok se on sam može javljati svakodnevno u psihološkom smislu. Razlika između evaluacije/vrednovanja u svakodnevnom ili psihološkom značenju i u smislu naučnog metoda ogleda se u tome što se u drugom slučaju teži „da se u svim ili pojedinim delovima tog procesa ostvari egzaktnost, objektivnost, pouzdanost i validnost u što moguće većoj meri“ (Pešić, 1987:11). Može se reći da ovakva težnja proističe iz pozitivističke naučne orijentacije i da se, kako piše Pešić M. (1998b: 143), uglavnom odnosi na proces ispitivanja vrednovane pojave, jer se za ovaj proces najčešće koristi termin „evaluaciono istraživanje“, odnosno – on se smatra „naučnim metodom“ (po uzoru na „objektivna merenja“). Pojavom alternativnih naučno-metodoloških orijentacija, menjali su se i zahtevi koji su se postavljali pred evaluaciona istraživanja, no *sistematičnost procesa prikupljanja podataka o pojavi koja se evaluirala* ostala je bitna odlika evaluacije kao naučnog metoda. Imajući u vidu ovakvo ustaljeno značenje pojma evaluacija u smislu brižljivog planiranja i sprovođenja procesa evaluiranja, i mi

---

<sup>5</sup> Praćenje se uglavnom vezuje za formativne pristupe evaluaciji, merenje se odnosi na kvantitativne i sumativne, odnosno – na pristupe evaluaciji usmere na ishode; dok se procenjivanje i ocenjivanje mogu smatrati samo aktivnostima koje se odvijaju u toku procesa evaluacije.

ćemo u ovom radu koristiti taj pojam pre nego pojam vrednovanja, koji se u našem jeziku više vezuje za psihološki, svakodnevni vid pripisivanja vrednosti ljudima, stvarima i događajima.

Evaluacija obuhvata tri vrste aktivnosti: izbor kriterijuma za vrednovanje, prikupljanje podataka i ispitivanje pojave koja se vrednuje, i sam postupak određivanja vrednosti date pojave u skladu sa kriterijumom (Nahod, 2003; Pešić, 1998b). Sama procedura evaluacije se može shvatati i praktikovati na različite načine, zavisno od razumevanja prirode pojave koja se evaluira, njenih ključnih svojstava, ali i viđenja svrhe evaluacije u konkretnom kontekstu. Odnosno, evaluacija ima svoje specifičnosti zavisno od oblasti u kojoj se koristi, preciznije - zavisno od prirode pojava i procesa kojima se bavimo<sup>6</sup> (Stenhouse, 1973, prema: Pešić, 1987).

Kada govorimo o evaluaciji rada nastavnika, može se reći da različita moguća shvatanja evaluacije u ovoj oblasti imaju izvor u različitim pristupima profesiji nastavnika i različitim razumevanjima vaspitno-obrazovnog procesa (određenja njegovog cilja i svrhe, uloga učesnika). Tako se razlike u shvatanjima evaluacije u kontekstu obrazovanja, kako piše Hebib (1992, 1995), kreću od shvatanja da je evaluacija imanentna procesu vaspitanja i obrazovanja i uslov njegovog unapređivanja, do stava negiranja potrebe vrednovanja vaspitno-obrazovnog procesa usled njegove kompleksnosti i dinamičnosti. Budući da se situacije u obrazovanju vide kao dinamične i nepredvidive, uslovljene brojnim činiocima, koncept evaluacije u velikoj meri zavisi od konteksta za koji se razvija i u kojem će se koristiti, te se ne može govoriti o opštem modelu evaluacije koji važi u svim okolnostima i za sve namene. Ovo ukazuje i na potrebu da se kombinuje više različitih načina evaluacije kako bi se mogla obuhvatiti kompleksnost pojava koje su predmet evaluacije.

U nastavku teksta prikazaćemo neke osnovne aspekte evaluacije rada nastavnika: koje vrste evaluacije postoje u pogledu njihove funkcije (svrhe) i u pogledu prirode konkretnih postupaka prikupljanja relevantnih podataka o radu nastavnika.

---

<sup>6</sup> Predmet evaluacije kao naučnog metoda u polju obrazovanja, kako piše Pešić M., mogu biti osobe (njihova svojstva i postupci), programi (društvene akcije i procesi tih programa, njihovi pojedini aspekti), proizvodi (bilo da se radi o materijalnim produktima neke aktivnosti ili ishodima na psihološkom planu) i institucije (Pešić, 1998b).

### 1.2.1. Vrste evaluacije

Prethodno smo pomenuli da su različiti načini evaluacije rada nastavnika uslovljeni shvatanjem prirode, suštine, onoga što je predmet evaluacije. Ta shvatanja odraz su opštih pogleda na to kakva je priroda stvarnosti i na koji način saznajemo o njoj. U tom smislu, različiti pristupi evaluaciji proistekli su iz različitih odgovora na ova pitanja u okviru epistemoloških naučno-istraživačkih paradigmi: pozitivističkoj i interpretativno-kritičkoj.

U okviru istorijski dominantne empirijsko-analitičke (pozitivističke) paradigme, koja je zastupala upotrebu «naučnih» (pre svega eksperimentalnih) metoda koji vode ka objektivnim, vrednosno neutralnim (u smislu distanciranja istraživača od predmeta svog istraživanja) saznanjima, a u cilju objašnjenja pojava, njihovog predviđanja i kontrole, razvio se i pristup evaluaciji po uzoru na takva «objektivna merenja». U domenu evaluacije rada nastavnika, javio se pristup baziran na predefinisanim standardima «dobrog nastavnika» i «dobre nastave» sa idejom da se uz pomoć njih može vršiti kontrola onoga što nastavnik postiže na precizan i objektivan način koji je moguće primeniti u svakoj sredini (Ingvarson & Rowe, 2007; Stronge & Tucker, 2003). Ove vrste evaluacije se uglavnom označavaju kao one koje polaze od ciljeva (kao kriterijuma za evaluaciju), a imajući u vidu predmet koji se evaluira kaže se da su usmerene na ishode (efekte, produkte). S tim u vezi je i pojam *sumativne evaluacije* kojim se označavaju oni načini evaluacije koji se odnose na krajnje efekte manje ili više trajnih aktivnosti uglavnom u svrhe izveštavanja, ili pak kako bi se donele bitne odluke i odabrale određene mere koje je potrebno sprovesti. Imajući u vidu primenjenu metodologiju, načini evaluacije koji proističu iz pozitivističke paradigme se u najširem smislu označavaju kao kvantitativni jer, okupirani pitanjem u kojoj meri se ostvaruju ciljevi, oni nastoje da date ciljeve prevedu u merljive pokazatelje koji će se dalje koristiti prilikom objektivnog ispitivanja (merenja) efekata (Pešić, 1991:236). Ova potreba za objektivnošću rezultirala je i insistiranjem na *spoljašnjim (eksternim) evaluacijama* u kojima je evaluator po pravilu nezavisan od pojave koja se vrednuje i onih koji u njoj učestvuju (Pešić, 1991:236). Ovakve vrste evaluacije obično se sprovode na širem nivou pod inicijativom institucija šireg značaja (ministarstvo prosvete, naučne institucije) i od strane «profesionalca» - naučni radnici, inspektori,

nadzornici, kako bi se pribavili podaci od opšteg značaja (primer u kontekstu evaluacije rada nastavnika bio bi kada inspektor ili supervizor procenjuje rad nastavnika).

S druge strane, interpretativna i kritička paradigma polaze od protivstava prethodno opisanom pristupu u smislu da se u domenu društvenih nauka ne može saznati samo «od spolja» na neutralan način, već da je potrebno baviti se i otkrivanjem i razumevanjem subjektivnih značenja onih koji se proučavaju, kao i izučavanjem i opisivanjem konkretnog konteksta u kojem se date pojave i procesi odvijaju. Ovo je otvorilo mesta za razvoj alternativnih pristupa evaluaciji koji svoje metode pronalaze u okviru kvalitativnih istraživačkih metoda: etnometodologije, utemeljene teorije, studija slučaja, akcionih istraživanja; pa se stoga i označavaju kao kvalitativne vrste evaluacije. Ove vrste evaluacije se uglavnom određuju kao *unutrašnje* jer ih sprovode sami akteri, odnosno kreatori i učesnici aktivnosti, kako bi se sagledala i rešila pitanja lokalnog karaktera, karakteristična za datu sredinu i date učesnike, te potencijalno menjala i unapređivala praksa. Dakle, unutrašnja evaluacija (a naročito samoevaluacija) bi trebalo da ima informativnu i regulativnu vrednost za same aktere: „da bude u funkciji uvida i samouvida u sopstveno delovanje, znanje, stavove i vrednosti“ (Pešić, 1998b: 145) i u funkciji profesionalnog razvoja praktičara (Day, 1987). Prema kriterijumu koji se odnosi na predmet evaluacije, načini evaluacije proistekli iz navedenih paradigmi se označavaju kao *formativni*, usmereni na proces, jer polaze od shvatanja vaspitno-obrazovnog procesa kao skupa složenih odnosa i interakcija koji su uslovljeni nizom činilaca, te su usmerene na sagledavanje toka aktuelnih aktivnosti, na kontinuirano praćenje i ispitivanje konkretne školske prakse, a ne samo ishoda ponašanja, postignuća i znanja učenika (Nahod, 2003; Pešić, 1987; 1998b; 1991).

Svakako, ovakva podela je dosta gruba i navedeni pristupi evaluaciji mogu varirati, odnosno – mogu uključivati raznovrsne aktere, prikupljati različite vrste podataka o pojavi koja se evaluira, kombinovati metode i tehnike (koje potiču iz različitih naučno-istraživačkih tradicija) pri prikupljanju i analizi tih podataka, i mogu služiti različitim svrhama.

### 1.2.2. Funkcije evaluacije

U literaturi koja se bavi evaluacijom rada nastavnika česta klasifikacija je na osnovu ključnih funkcija, odnosno svrhe, koje evaluacija treba da ostvari. Jedna od svrha evaluacije nastavnika jeste unapređivanje prakse nastavnika putem identifikovanja njenih snaga i slabosti na kojima treba raditi u okviru daljeg profesionalnog razvoja - *funkcija unapređivanja* (Danielson & McGreal, 2000; Hebib, 1995; Peterson, 2000; Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Aktuelna insistiranja na potrebi stalnog stručnog usavršavanja i unapređivanja rada nastavnika uslovljavaju i potrebu za kontinuiranom evaluacijom tog rada (Hebib, 1995). Evaluacija je, u tom smislu, *uslov unapređivanja rada*. Ukoliko prihvatimo stav da je potrebno evaluirati rad nastavnika ukoliko se on želi unapređivati, to podrazumeva i sasvim određene odgovore na pitanja o predmetu, cilju i metodološkoj osnovi tog procesa, te se kao najpogodniji načini evaluacije postavljaju oni formativne prirode i različiti oblici samoevaluacije, koji mogu da pruže detaljne informacije i uvide o načinima rada, da osvetle izvore poteškoća u datom kontekstu, kao i moguće puteve za poboljšanje rada.

Druga svrha evaluacije nastavnika, koja je od najveće koristi rukovodstvu škole i prosvetnim vlastima, jeste da se na neki način (najčešće kroz određene vidove spoljašnje kontrole) obezbedi da nastavnici čine sve što je u njihovoj moći da poboljšaju učenje učenika – „*funkcija odgovornosti*“ (eng. *accountability*), odnosno - *dokazivanja efektivnosti* (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009b; Peterson, 2000; Shinkfield & Stufflebeam, 1995; Tucker & Stronge, 2005). Često se navodi da se ova funkcija, u nastojanju da uspostavi sistem podsticanja za nastavnike da rade najbolje što mogu, oslanja na određene mehanizme kontrole učinka koji su sumativni po prirodi i funkcionišu kao sredstvo da se obezbede priznanja za nastavnike u vidu: napredovanja u karijeri ili plaćanja shodno učinku u radu, bonus plata i slično; ali otvaraju i mogućnost sankcija za loše izvršenje zadataka<sup>7</sup> (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009a; 2009b).

Brojni autori se slažu da bi prevashodna svrha evaluacije u obrazovanju trebalo da bude da se pomogne u unapređenju kvaliteta kroz kontinuirano istraživanje načina rada i

---

<sup>7</sup> Ipak, međunarodne studije pokazuju da preko 75% nastavnika izveštava da su i takva procenjivanja nastavnika retka i da nemaju uvek posledice za nastavnike, bilo u smislu priznanja ili sankcija (OECD, 2009a).



onoga što se njime postiže (Hebib, 1992, 1995; OECD, 2009a; 2009b; Pešić, 1991). Ono što je i zajedničko za dve prethodno navedene funkcije evaluacije jeste da se evaluacija javlja u kontekstu odlučivanja, odnosno da rezultati evaluacije neke pojave mogu pružiti pomoć u procesu odlučivanja o toj pojavi (Pešić, 1987:8). Zbog toga se svrha evaluacije, onda kada se evaluacija vidi u neraskidivoj vezi sa potrebom da se njihovi rezultati primene (budu polazna osnova za unapređivanje rada), može označiti kao pragmatična jer evaluacija u tom slučaju „barem potencijalno, služi odlučivanju, vodi praktičnoj akciji, odnosno, menjanju prakse“ (Pešić, 1990:235). Međutim, iz više razloga, u evaluaciji u kontekstu obrazovanja je danas veći akcenat stavljen na dokazivanje da je određeni rad svrsishodan. Sama ova funkcija evaluacije proistekla je iz potrebe institucija obrazovanja za nalazima evaluacije kako bi pokazale i dokazale interesnim stranama (naročito prosvetnom zakonodavstvu, ali i opštoj javnosti) da se u radu vode adekvatnim i efektivnim procedurama. Istorijski gledano, evaluacija je usmerena na praćenje/nadgledanje (monitoring) škola kako bi se obezbedilo poštovanje procedura i politika koje se odnose na administrativna pitanja (OECD, 2008; 2009a; Peterson, 2000). U ovom smislu, veliku ulogu igra značaj finansijskih ulaganja države u obrazovanje, zbog čega se javila težnja da se škole i određeni akteri «drže odgovornim» za uložene javne resurse i pružene usluge sa takvim resursima (Ladd & Figlio, 2008; Danielson & McGreal, 2000). Iz tog razloga, nastao je veliki pritisak da se obezbede dokazi o efektivnosti ili pak efikasnosti određenih aktivnosti kako bi se ograničeni resursi usmerili na pravi način. Evaluacija je u tom smislu bila alat za dolaženje do nalaza koji će biti od koristi pri odlučivanju o tome u šta treba dalje ulagati.

Ovo je produbilo disbalans između dve funkcije evaluacije: odgovornosti (dokazivanja da nešto funkcioniše i osiguravanje da tako i ostane) i unapređivanja (rada na poboljšanju kvaliteta). Međutim, bez povezanosti sa mogućnostima za profesionalni razvoj, proces evaluacije samo u svrhe dokazivanja efektivnosti nije dovoljan da bi se poboljšao rad nastavnika i nastavna praksa, i kao rezultat toga, procedure evaluacije često postaju besmislene rutine koje izazivaju nepoverenje, nesigurnost, uplašenost - ili u najboljem slučaju apatiju - kod nastavnika koji se procenjuju (Danielson, 2001; OECD, 2009a; 2009b; Peterson, 2000). Zbog toga se dodatno zagovara ideja da je neophodno koristiti strategije evaluacije koje integrišu višestruke namene i metodologije (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000; Stronge & Tucker, 2003).

Međutim, kombinovanje obe funkcije u jedan proces evaluacije nastavnika nosi velike izazove. Kada je evaluacija usmerena ka unapređenju prakse u školama, nastavnici su obično otvoreni da otkriju svoje slabosti u očekivanju da će iznošenje te informacije dovesti do efektivnije odluke o potrebnom razvoju i obukama (OECD, 2009b). Ipak, kada su nastavnici suočeni sa potencijalnim posledicama evaluacije za njihovu karijeru i zaradu, sklonost da se otkriju slabi aspekti rada je smanjena, odnosno funkcija poboljšanja postaje ugrožena. Dakle, koristeći isti proces evaluacije za obe svrhe, podriva se korisnost nekih instrumenata (kao što je, recimo, samoevaluacija), i stvara dodatno opterećenje za evaluatore jer njihove odluke mogu imati donekle konfliktne posledice (poboljšanje rada identifikovanjem slabosti naspram ograničavanja napredovanja u karijeri). Ovi rizici su naročito izraženi u sredinama gde evaluacija nije ukorenjena u kulturu škole, gde oni koji se evaluiraju i evaluatori imaju malo iskustva, ili gde evaluatorima nije priznat njihov legitimitet (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009a; 2009b; Peterson, 2000).

### ***1.2.3. Metode evaluacije rada nastavnika***

Načini evaluacije rada nastavnika koji se mogu naći u relevantnoj literaturi nisu naročito raznovrsni niti mnogobrojni. Mi ćemo u ovom kratkom pregledu izložiti načine evaluacije rada nastavnika koji su najzastupljeniji u literaturi prema tome koja je metoda prikupljanja podataka o radu nastavnika u njima zastupljeno, dok ćemo eventualne varijacije o tome na koji se način one sprovode i koje aktere uključuju samo kratko pomenuti.

*Opservacije časova.* Posmatranje časova i beleženje ili registrovanje ponašanja koja se odvijaju (uglavnom prema prethodno definisanom protokolu posmatranja, odnosno uz korišćenje upitnika, skale procene ili ček-liste) predstavlja jedan od najčešćih metoda evaluacije rada nastavnika u literaturi, a reklo bi se i u praksi.<sup>8</sup> Veliki broj autora smatra da se većina ključnih aspekata kvaliteta rada nastavnika prikazuje dok je nastavnik u interakciji sa svojim učenicima u učionici, te da se pomoću

---

<sup>8</sup> Prema izveštaju OECD (2009b), opservacije časova su najčešći izvor dokaza koji se koristi u zemljama OECD-a, bilo Američkim (npr. Kanada, Čile, SAD), Evropskim (npr. Danska, Francuska, Irska, Španija) i azijsko-pacifičkim (npr. Australija, Japan, Koreja).

posmatranja može najbolje utvrditi da li nastavnik koristi odgovarajuće/poželjne prakse na svom uobičajenom radnom mestu - učionici (Danielson & McGreal, 2000; Isoré, 2009; Shinkfield & Stufflebeam, 1995; Stronge & Tucker, 2003; Stronge, Tucker, Hindman, 2004). Povratnu informaciju o svom radu nastavnici uglavnom dobijaju kroz razgovor sa evaluatorom neposredno nakon časa, dok je moguća varijacija i da se časovi snimaju video kamerom, te da se snimak naknadno pregleda i traga za upečatljivim momentima o kojima bi se moglo diskutovati. Kao posebna vrednost video snimaka časova ističe se to što oni omogućavaju nastavniku da vidi sebe iz drugačije perspektive, onako kako ga vide učenici, kao i da uoči neke obrasce delovanja i aspekte situacije koji mu se dok radi ne čine dovoljno važnim (Kyriacou, 2001). Na taj način, pregledanje snimaka časova od strane nastavnika može dovesti do samouvida, što dalje može podrazumevati sagledavanje odnosa između namera i stvarnog delanja nastavnika (Pešić, 1998b). Posmatranje časova često podrazumeva i pregledanje i analizu učeničkih radova (pa i razgovor sa učenicima), kao i dokumentaciju nastavnika (tipično planove časova). U ulozi evaluatora najčešće su spoljašnji supervizori, akteri iz uprave škole, ali i kolege nastavnici. Zavisno od toga ko je u ulozi evaluatora i od samog konteksta u kome se sprovodi evaluacija, korisnost podataka prikupljenih putem opservacija časova može biti različita (Peterson, 2000). Istraživanja pokazuju da nastavnici neretko osećaju anksioznost u vezi sa opservacijama časova budući da one za njih predstavljaju vrstu spoljašnje kontrole, odnosno, usled toga što se one ne postavljaju, te i ne doživljavaju, kao prilike za učenje i razmene (Bennet, 1992; Hopkins, 2002; Randall & Thornton, 2001; Wragg, 1999).

*Postavljanje ciljeva profesionalnog razvoja i individualni razgovori o ostvarenom.* Ovaj način evaluacije zahteva od nastavnika da postave ciljeve profesionalnog razvoja za dati vremenski period, u dogovoru sa rukovodstvom škole, a potom se procenjuje do koje mere su ciljevi ispunjeni. Postavljanje ciljeva, kao i sama evaluacija, obično podrazumeva individualne razgovore koji su prilika da se pokrenu kritičke refleksije nastavnika o svojoj praksi. U tim razgovorima uloga evaluatora se ne vidi toliko u procenjivanju kompetencija nastavnika, već pre u stimulisanju nastavnika da dođe do uvida o oblastima rada u kojima mu je potrebno dodatnog truda ili obuke, odnosno u identifikovanju profesionalnih razvojnih potreba nastavnika i sugerisanju načina da se one zadovolje (Danielson & McGreal, 2000; Isoré, 2009; Stronge & Tucker, 2003).

Otvorenost nastavnika da u ovim razgovorima iznesu svoje strahove i slabosti u velikoj meri zavisi od poverenja koje imaju u evaluatora i u sam proces evaluacije, odnosno, od toga da li vide mogućnost da ovim putem dobiju relevantne i konstruktivne povratne informacije o svom radu i o svojim planovima (Isoré, 2009). Ovakav način evaluacije rada nastavnika zastupljen je, na primer, u školama u Finskoj gde direktor (koji ima ulogu pedagoškog lidera) organizuje godišnje diskusije na kojima se evaluira ispunjenost individualnih ciljeva nastavnika koji su bili postavljeni za tu godinu, a razgovara se i o planovima za narednu godinu (*Ibid.*).

*Rezultati učenika na testovima znanja.* Kako smo već prethodno pominjali u tekstu u prethodnim poglavljima, takozvani «value-added» modeli utvrđivanja doprinosa nastavnika postignućima učenika naročito su aktuelni na prostoru SAD. Budući da veliki broj faktora utiče na rezultate učenika, identifikovanje specifičnog doprinosa datog nastavnika se suočava sa brojnim statističkim izazovima, te važi gledište da je za validnost ovih modela potrebna ogromna količina podataka koji se tipično prikupljaju putem testiranja učenika na nacionalnom nivou, što ovaj način evaluacije rada nastavnika čini zahtevnim i skupim (Isoré, 2009). Iz tih razloga se postignuća učenika retko koriste kao mera kvaliteta rada nastavnika, osim u zemljama kod kojih već postoji razvijen sistem testiranja znanja učenika na nacionalnom nivou (*Ibid.*). U zemljama gde postoji, ovakav način evaluacije rada nastavnika doživljava jako negodovanje od strane samih nastavnika koji smatraju da on nije efektivan, kao i da je nepravedan usled brojnih faktora koji mogu uticati na rezultate koje postižu njihovu učenici na testovima (Danielson & McGreal, 2000; Goe, 2007; Peterson, 2000; Weingarten, 2007). Pored toga, ako se isti obrazac testa više puta koristi, nastavnici mogu da se upoznaju sa specifičnim stavkama koje se pojavljuju i da prilagode svoju nastavu u skladu sa tim – fenomen poučavanja za test (Jacob & Levitt, 2003). Neka istraživanja su potvrdila da ciljano poučavanje onih znanja i veština koje su zastupljene na testovima može podići rezultate učenika bez stvarnog povećanja ovladanosti učenika znanjima (Stetcher, 2002). Zato se upozorava na opasnost da određene prakse testiranja učenika mogu smanjiti smislenost skorova na testovima kao pokazatelja performansi učenika, pa tako i kvaliteta rada nastavnika, i dovesti do takozvanog fenomena «inflacije rezultata» (Isoré, 2009).

*Anketiranje učenika i roditelja.* Ankete sa učenicima o radu nastavnika se pre vide

kao instrumenti koje nastavnici sami upotrebljavaju (koristeći se gotovim obrascima ili kreirajući svoje) ili se koriste u kontekstu samovrednovanja škole, nego kao način evaluacije rada nastavnika koji je zastupljen kao obavezan na nivou prosvetne politike (Peterson, Wahlquist, Bone, 2000). Anketiranje roditelja vidi se kao relevantnije za evaluaciju cele škole nego za evaluaciju performansi pojedinačnih nastavnika. Kako objašnjava Isoré (2009), malo dostupnih istraživanja na ovu temu pokazuje da roditelji vrednuju karakteristike nastavnika koje iznenađujuće odstupaju od usmerenosti na postignuće učenika, kao što su: sposobnost nastavnika da promoviše zadovoljstvo učenika (Jacob & Lefgren, 2005), humani tretman učenika i efektivna komunikacija i saradnju sa roditeljima (Peterson et al., 2003). Ukupno gledano, iako ankete sa učenicima i roditeljima mogu pružiti vredne uvide, naglašava se da je potrebno biti oprezan u njihovom tumačenju budući da evaluatori u ovom slučaju nisu eksperti za nastavu i može se desiti da vrednuju sasvim drugačije kvalitete od onih koje sami nastavnici ili zvanični dokumenti pozicioniraju kao važne (Peterson et al., 2000, 2003; Jacob & Lefgren, 2005).

*Vođenje nastavničkog portfolia.* Portfolio nastavnika postao je danas naročita aktuelna tema<sup>9</sup>, pa čak i u prosvetnoj legislativi u našoj zemlji<sup>10</sup>. Pod portfoliom, pa i onim nastavničkim, podrazumevamo svojevrsnu kolekciju materijala nastalu u pripremi, tokom i nakon realizacije nastavnog procesa. Ovakva zbirka može predstavljati ilustraciju tog procesa (može da pokaže napore, napredak, prepreke u radu...) i njegovih rezultata tokom nekog perioda. U tom smislu portfolio, pored toga što predstavlja formu sistematičnog dokumentovanja prakse, može služiti i kao povod za analizu, razmatranje i preispitivanje materijala prikupljenih tokom obrazovnog procesa, te obezbediti sagledavanje tog procesa i učenje iz iskustva. Različiti elementi mogu sačinjavati portfolio nastavnika uključujući: nastavne planove i nastavni materijal, primere učeničkih radova i komentare o njima, lične beleške nastavnika, ideje i refleksije. Imajući na umu ovakav razvojni potencijal portfolia, autori često naglašavaju da ovaj

---

<sup>9</sup> *Asocijacija za superviziju i razvoj kurikuluma (Association for Supervision and Curriculum Development)* identifikovala je portfolio kao jedan od tri najvećih trendova u SAD koji se odnose na kurikulum (Vavrus, 1990, prema: Wade & Yarbrough, 1996).

<sup>10</sup> Najnovijim promenama u našoj prosvetnoj legislativi vođenje portfolia postaje obaveza svakog nastavnika i on postaje dokumentacija relevantna za napredovanje u karijeri nastavnika (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, *Sl. glasnik RS, br. 13/2012*).

način evaluacije rada nastavnika ima najveću upotrebu vrednost u kontekstu obrazovanja budućih nastavnika<sup>11</sup> i kod nastavnika u fazi pripravnštva (Anderson & DeMeulle, 1998; Jun et al., 2007; Tucker, Stronge, Gareis, 2002; Wade & Yarbrough, 1996; Zeichner & Wray, 2001). U pogledu korisnosti evaluacije rada nastavnika uz pomoć portfolia uopšte, autori smatraju da ovaj način može služiti obe funkcije evaluacije: može pružiti informacije na osnovu kojih bi se procenjivala «odgovornost» nastavnika prema postavljenim standardima (Campbell et al., 2000; Trucker et al., 2002), ali i da omogućuje «narativnu refleksiju» koja podstiče profesionalni razvoj nastavnika (Darling, 2001). Vođenje portfolia pomaže nastavnika da uoči i razume situacije i probleme sa kojima se susreće u svom radu, da prati promene u svojim razmišljanjima, pristupima u radu, promenama koje ostvaruje (Kyriacou, 2001). Imajući na umu formativni potencijal portfolia za razvoj nastavnika, neki od autora se zalažu za ideju da portfolio ne bi uopšte trebalo koristiti za sumativnu evaluaciju rada nastavnika (Beck, Livne, Bear, 2005).

*Samoevaluacija nastavnika.* U većini klasifikacija načina evaluacije rada nastavnika, samoevaluacija se predstavlja kao zasebna grupa postupaka budući da se perspektiva samih nastavnika koji se evaluiraju smatra od suštinske važnosti zato što omogućava nastavnicima da izraze svoja zapažanja i gledišta o radu, kao i da reflektuju o ličnim, organizacionim i institucionalnim faktorima koji su uticali na njihov rad. Ipak, sami postupci koji se mogu koristiti za samoevaluaciju nastavnika preklapaju se sa već prethodno razmatranim. O samoevaluaciji se govori kao o praćenju, istraživanju i analizi različitih aspekata vlastitog rada, što može uključivati: dobijanje povratne informacije od učenika (koristeći se tehnikom anketiranja i instrumentima kao što su upitnici, skale procene, ček-liste, nešto ređe i kroz intervjuje ili grupne razgovore sa učenicima), dokumentovanje prakse primenom manje ili više strukturiranih instrumenata (kao što su lične zabeleške, dnevници nastavnika, vođenje portfolia), analizu video snimaka časova (samostalno ili zajedno sa kolegama ili drugim akterima u ulozi evaluatora). Dodatno, može se govoriti i o zajedničkom vrednovanju i učenju sa

---

<sup>11</sup> Istraživanja o tome kako studenti koji pohađaju programe obrazovanja nastavnika vide aktivnost vođenja portfolia (u kojoj su učestvovali) pokazuju da studenti smatraju da ta aktivnost stimuliše razmišljanje o budućoj profesiji, refleksiju o sebi kao nastavnicima i pitanjima bitnim za rad nastavnika, ali da im pomaže i u učenju (Anderson & DeMeulle, 1998; Radulović & Stančić, 2012; Wade & Yarbrough, 1996; Zeichner & Wray, 2001).

kolegama, kroz različite oblike profesionalne razmene i saradnje. Na primer, razgovori sa kolegama mogu predstavljati prilike da se razmenjuju zapažanja, iskustva i ideje, zajednički analiziraju planovi časova, beleške sa časova ili učenički produkti rada. Neki autori smatraju da ovakav način rada predupređuje mogućnost profesionalne izolacije nastavnika u svoje učionice (Day, 1999). U poslednje vreme sve češće se govori o *evaluaciji zajedno sa kolegama (peer evaluation)*, koja pretpostavlja partnerski i saradnički proces i ravnopravan odnos između aktera, bez striktno podele uloga na evaluatore i one koji su predmet evaluacije. Ovakav pristup podrazumeva da nastavnici imaju zajedničku potrebu za praćenjem i vrednovanjem rada, da zajednički donese odluke o odabiru i formulisanju oblasti za evaluaciju i relevantnih pokazatelja kvaliteta u tim oblastima, vrše izbor ili izradu instrumenata koji će se koristiti u evaluaciji, i analiziraju i interpretiraju dobijene rezultate kako bi izradili plan za unapređivanje rada u narednom periodu (Chism, 1999; Stamatović, 2013: 103). Ovakvim razumevanjem evaluacija rada nastavnika se približava akcionim istraživanjima i istraživanjima praktičara<sup>12</sup> koja predstavljaju nastojanja da se sopstvena praksa bolje razume i da se ostvare promene u praksi, odnosno pronade rešenje za specifične probleme sa kojima se nastavnici susreću u radu (Mills, 2000; Pešić, 1998a; Sagor, 1992). U tom smislu, akciona istraživanja i istraživanja praktičara uopšte, te i njihovim principima rukovođeni načini evaluacije rada nastavnika, mogu da obezbede čvrstu vezu između istraživanja prakse, unapređivanja prakse i profesionalnog razvoja nastavnika.

\* \* \*

Uzimajući u obzir različita prethodno prikazana razumevanja evaluacije i njenih odlika, možemo uočiti i neke njihove zajedničke elemente koji nam daju osnovu za definisanje evaluacije na način kojim ćemo se služiti dalje u ovom radu. To su, pre svega, sistematičnost samog procesa prikupljanja podataka o radu nastavnika i pragmatičnost, u smislu donošenja odluka relevantnih za razvijanje prakse. Ukupno

---

<sup>12</sup> U tom kontekstu govori se i o istraživanjima praktičara koja sprovode sami praktičari (nekada zajedno sa kolegama iz prakse i/ili uz pomoć istraživača) polazeći od problema sa kojima se susreću u svojoj praksi (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Pešić, 1998a). Ona služe samim praktičarima kako bi bolje razumeli sopstvenu praksu i uslove u kojima se onda odvija, kao i sopstvena iskustva i shvatanja, i kako bi odlučivali o narednim koracima u praksi, rešavali svakodnevene probleme i razvijali svoju praksu i sebe kao nastavnike (Radulović, 2013). Ovakav pristup omogućava da se nastavnici identifikuju kao reflektivni praktičari i istraživači sopstvene prakse (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Pešić, 1998a; Radulović, 2011; 2013).

gledano, evaluacija rada nastavnika mogla bi se odrediti kao *sistematsko proučavanje različitih aspekata i elemenata koji obuhvataju rad nastavnika kako bi se došlo do podataka koji mogu biti od koristi kao osnov za unapređivanje rada nastavnika.*

### **1.3. Shvatanja kvaliteta rada nastavnika i pristupi kvalitetu u kontekstu evaluacije**

Prethodno smo u tekstu prikazali ključna saznanja o evaluaciji rada nastavnika koja su dostupna u relevantnoj literaturi i razmotrili različite načine na koje se konceptualizuje kvalitet. Ova razmatranja koristiće nam kao pojmovno-konceptualni okvir za dalju analizu pristupa evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika zastupljenih u praksi i u literaturi.

U delu teksta o različitim razumevanjima pojma kvalitet naglasili smo da se u literaturi često ističe razlikovanje apsolutnog i relativnog koncepta kvaliteta, a da se to razlikovanje može posmatrati iz dve perspektive: (1) načina definisanja i prirode kriterijuma kvaliteta i (2) načina ispitivanja i određivanja vrednosti pojave o kojoj se govori. Kako se ove perspektive odnose na ključne elemente procesa evaluacije (definisanje kriterijuma i načine ispitivanja i donošenja procene), one će nam biti oslonac za strukturiranje teksta u ovom poglavlju gde ćemo razmatrati na kakva nam razumevanja i pristupe kvalitetu rada nastavnika ukazuju različiti kriterijumi evaluacije rada nastavnika i različiti načini (metode) i funkcije evaluacije rada nastavnika.

#### ***1.3.1. Razumevanje kvaliteta rada nastavnika u svetlu kriterijuma evaluacije***

Određivanje kriterijuma evaluacije rada nastavnika svakako predstavlja važan deo čitavog procesa evaluacije, budući da upravo u tome leži razumevanje šta je kvalitet u radu nastavnika, odnosno, za kojim ćemo svojstvima u radu nastavnika tragati pri nastojanjima da rad evaluiramo. Od samog razumevanja i prirode odabranih kriterijuma evaluacije (mada, naravno, ne samo od toga), zavisice i viđenje postupaka koji su najadekvatniji za prikupljanje podataka o radu nastavnika.

Viler (Wheeler, 1994) je izvore koji se koriste pri formulisanju kriterijuma



evaluacije grupisao u sedam kategorija: (1) regulativa i zahtevi koje postavlja država – zakoni, pravilnici, programi, (2) standardi profesije, (3) ishodi nastave i obrazovanja uopšte – predviđeni, odnosno planirani, i/ili ostvareni, (4) teorije relevantne za rad nastavnika, (5) opis trenutnog posla nastavnika – kroz analizu svakodnevne prakse ili pak prakse dobrih i „manje dobrih“ nastavnika, (6) očekivanja drugih relevantnih aktera u obrazovanju od rada nastavnika, (7) zaduženja i odgovornosti nastavnika na nivou konkretne škole i konkretne njihove pozicije u kolektivu (na primer, odeljenjski starešina, član nekog od školskih timova i slično).

Većina prethodno navedenih načina dolaženja do kriterijuma evaluacije, odnosno izvora na koje se pri tome oslanja, za rezultat ima određene lista svojstava dobrog/kvalitetnog/idealnog nastavnika. Jedino za ishode nastave kao izvor u formulisanju kriterijuma evaluacije rada nastavnika možemo reći da ne rezultira nužno opisom svojstava nastavnika, već da se može razumeti i u smislu viđenja postignuća učenika kao pokazatelja kvalitet rada nastavnika. Ovo predstavlja osnov za razlikovanje dva velika pristupa razumevanju kvaliteta rada nastavnika: *pristup baziran na opisu/modelu/standardima dobrog nastavnika* i *pristup baziran na postignuću učenika* (Ingvarson & Rowe, 2007; Stančić, 2011). Ova dva pristupa ćemo nešto detaljnije opisati u nastavku, praveći pri tom osvrt i na kritike koje im su mogu uputiti, naročito iz ugla značenja koje imaju za razumevanje profesije nastavnika.

#### ***1.3.1.1. Pristup kvalitetu rada nastavnika baziran na opisu dobrog nastavnika.***

Cilj brojnih istraživanja u okviru pedagoških, psiholoških i andragoških disciplina u proteklih više od 100 godina bio je da se utvrde karakteristike dobrog nastavnika. Uprkos nastojanjima da se detaljnije sagledaju svi aspekti rada nastavnika i da se dođe do modela idealnog nastavnika, profesija nastavnika postala je predmet različitih, pa čak i međusobno isključivih shvatanja. Ovo je posledica toga što se to činilo na različite načine: dedukovanjem iz različitih teorija relevantnih za obrazovanje, istraživanjem uslova i/ili potreba tržišta rada, mišljenja različitih aktera u procesu obrazovanja (prevashodno učenika, a nekada i samih nastavnika), oslanjajući se pri tom na različite metodološke postupke prikupljanja i analize podataka (Radulović, 2011). Pored toga, različita istraživanja su bila usmerena na različite aspekte rada nastavnika, te su se neka

od njih bavila osobinama ličnosti nastavnika, druga pak konkretnim aktivnostima nastavnika na radnom mestu, njegovim profesionalnim ulogama i dužnostima, dok su u poslednje vreme naročito aktuelna nastojanja da se identifikuju, definišu i standardizuju kompetencije koje su potrebne nastavniku da bi efikasno ostvarivao svoje poslove i uloge (Berliner, 1992; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Radulović, 2011; Richardson, 2001; Shulman, 1987;1991). Ovakva istraživanja i promišljanja su kao rezultat najčešće imala opsežne liste i klasifikacije osobina, poslova, uloga, ili pak kompetencija dobrih nastavnika<sup>13</sup>. Posmatrajući ukupni korpus saznanja o karakteristikama dobrih nastavnika, možemo uočiti da se kvalitet pozicionira kao relativna kategorija budući da postoje različite vrste i verzije opisa dobrog nastavnika, kao i različite perspektive i pristupi samom problemu. Ukoliko pak posmatramo različita pojedinačna nastojanja da se otkriju i definišu odlike dobrih nastavnika, možemo uvideti da se kvalitet postavlja kao apsolutni koncept – u njim a se traga za univerzalnim, opštevažećim odlikama. Različite liste osobina ili uloga dobrih nastavnika do kojih se došlo teorijskim promišljanjem ili istraživanjem prezentuju se kao relativno koherentni i uobličeni sistemi saznanja o profesiji nastavnika. Poslednjih desetak godina ide se i korak dalje u tome da se ta saznanja uspostave kao opštevažeća, kao standardi<sup>14</sup>. Veliki broj zemalja danas u svojim prosvetnim dokumentima ima liste standardizovanih kompetencija nastavnika, a ovim pitanjem bave se i međunarodne institucije<sup>15</sup>, profesionalna udruženja nastavnika i nevladine organizacije (European Commission, 2005; OECD, 2010). Imajući to na umu, možemo reći da je apsolutističko razumevanje kvaliteta odlika pristupa profesiji nastavnika danas, makar u kontekstu

---

<sup>13</sup> Tako su na primer na našem akademskog području tokom 80-ih godina prošlog veka obavljana istraživanja o učeničkim i studentskim preferencijama osobina kod nastavnika (videti: Đorđević, 1981; Đorđević i Đorđević, 1988, 1992; Nagulić, 1980), koja često izdvajaju osobine koje se mogu opisati kao opšteljudske (uža svojstva ličnosti) i osobine koje se ispoljavaju u nastavi (stručni, nastavni kvaliteti). U pogledu uloga nastavnika, takođe možemo naići na različite liste i različite klasifikacije uloga (videti: Havelka, 2000; Ivić, Pešikan, Antić, 2001).

<sup>14</sup> Standard se obično definiše kao dogovoren i/ili propisan model, mera ili etalon koji se koristi kao osnova za poređenje i procenjivanje nečega; on treba da pruži neophodan kontekst zajedničkih značenja i vrednosti za iskazivanje pouzdanih procena (Ingvarson & Rowe, 2007; Škole i kvalitet, 1998).

<sup>15</sup> Na primer, Evropska Komisija se bavila analizama politika koje su uvezi sa kompetencijama nastavnika u zemljama EU i formulisala preporuke za unapređivanje tih politika (European Commission, 2013). U dokumentu *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005), navode se tri ključne oblasti kompetencija nastavnika u društvu znanja: da umeju da rade sa drugima (sarađuju), da rade sa tehnologijom i informacijama, i da deluju šire u društvu.

stremljenja obrazovnih politika<sup>16</sup>. Naša zemlja, takođe, ima zvaničan dokument prosvetne politike koji se odnosi na profesionalne kompetencije nastavnika: *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). U ovom dokumentu predstavljene su 4 velike grupe kompetencija nastavnika: kompetencije za predmetnu oblast i metodiku nastave, kompetencije za poučavanje i učenje, kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika, kompetencije za komunikaciju i saradnju. U okviru svake od grupa, kompetencije su dalje razrađene za 4 domena: znanje, planiranje, realizacija, vrednovanje/evaluacija, usavršavanje; i ukupno ih ima 88. Pored ovih, zvaničnih, postoje i verzije standarda kompetencija nastavnika razvijene od strane nevladinih organizacija koje se bave obrazovanjem (videti: Vizek Vidović i Velkovski, 2013). U ovom dokumentu kompetencije nastavnika definisane su za 6 oblasti: učenici i učenje, okruženje za učenje, nastava i ocenjivanje, profesionalni razvoj i odgovornost, saradnja sa školom, porodicom i zajednicom, razvoj škole i obrazovnog sistema. Unutar ovih oblasti, kompetencije su razrađene za 3 domena: profesionalna znanja, profesionalne veštine, profesionalne vrednosti.

Budući da pristup profesiji nastavnika putem standardizacije kompetencija predstavlja žižu interesovanja akademske i obrazovno-političke javnosti danas, detaljnije ćemo razmotriti kritike koje mu se upućuju. Ove kritike se, iako možda u nešto manjoj meri, mogu pripisati i pristupima nastavniku kroz osobine ličnosti i njegove poslove i uloge. Kritike koje se upućuju pristupu standardizacije kompetencija nastavnika mogu se grupisati u nekoliko vrsta: (1) kritike koje se odnose na epistemološko-metodološke osnove dolaženja do standarda, (2) kritike koje se tiču aktera uključenih u proces definisanja standarda i (3) kritike iz ugla značenja pristupa za razumevanje i razvijanje profesije nastavnika

Prva grupa kritika pristupa standardizacije kompetencija nastavnika tiče se *epistemološko-metodološke osnove dolaženja do standarda* u smislu mogućnosti identifikovanja i definisanja kompetencija «dobrih nastavnika». Ovde se postavlja pitanje koje kompetencije smatrati značajnim, pa čak i značajnijim u odnosu na neke

---

<sup>16</sup> Koncept kvaliteta se postavlja kao apsolutni u pojedinačnim nastojanjima da se definišu liste standarda kompetencija nastavnika, dok je relativan ukoliko se posmatra iz ugla postojanja različitih lista. Studija uporedne analize pet dokumenata Evropske politike koji se tiču kvaliteta rada nastavnika i nacionalnih standarda nastavičkih kompetencija iz devet različitih evropskih zemalja, pokazala je da postoji apsolutna jezička konfuzija kada se govori o kvalitetu nastavnika, te velike varijacije u pogledu kategorija na osnovu kojih se određuje kvalitet rada nastavnika (Snoek et al., 2009).

druge kompetencije (u smislu hijerarhije kompetencija), i uz kakva obrazloženja - koji kriterijum za izbor i način dolaženja do podataka smatrati valjanim (Radulović, Pejatović i Vujisić-Živković, 2010). Iako je o profesiji nastavnika mnogo pisano, raspravljano i istraživano, uvid u postojeći fond saznanja ukazuje na mnoštvo različitih pristupa i shvatanja, odnosno na to da ne postoji saglasnost o tome koje su najznačajnije odlike ove profesije (pa tako i dobrog rada nastavnika), kao i na to da je profesionalizam nastavnika dinamičan konstrukt u velikoj meri uslovljen lokalnim i opštim društvenim kontekstom (Goodson & Hargreaves, 1996). Kako se standardizacija vodi idejom da postoje univerzalni, opštevažeći kvaliteti (kompetencije), postoji opasnost od zanemarivanja različitih postojećih i mogućih konceptijskih, društveno-ekonomskih, kulturnih i vrednosnih opredeljenja (Radulović, 2011). Govoriti o poslu nastavnika uvek znači i razmatranje širih teorijskih i društvenih aspekata tog posla: šta je svrha obrazovanja, kakve su pretpostavke o prirodi učenika i učenja, kakva su očekivanja društva od nastavnika, šta su politički prioriteti u društvu i koliko se resursa obezbeđuje za obrazovanje, kakav je status profesije nastavnika u društvu, koje su karakteristike tradicije i kulture u konkretnom kontekstu, kakav je opšti kontekst u pogledu rada nastavnika (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009). Stoga se ističe da je pri pokušajima standardizovanja opisa kvaliteta rada nastavnika potrebno voditi računa o kompleksnosti profesije nastavnika u kontekstu dinamičnih uslova u kojima nastavnici rade. Pristup standardizacije, rukovođen modernističkim pogledom na svet, može imati mesta u industriji proizvodnji (odakle je i preuzet), gde je proizvedenoj robi moguće pronaći univerzalne i merljive karakteristike, dok su predmeti standardizovanja u vaspitno-obrazovanoj delatnosti drugačije prirode (Radulović, 2011). Imajući u vidu da je suštinska i neizbežna odlika nastavnog procesa njegova dinamičnost koja proističe iz spleta faktora koji na njega utiču, nemoguće je unapred predvideti sve okolnosti i sve specifične odlike situacija u kojima se nastavnik može naći u praksi, te se i metodološka mogućnost utvrđivanja jednog konačnog spiska potrebnih kompetencija nastavnika može dovesti u pitanje (Eliot, 2006; Radulović, Pejatović i Vujisić-Živković, 2010).

Drugo bitno pitanje predstavlja *ko određuje koje su to ključne kompetencije nastavnika*. Različita istraživanja i izveštaji međunarodnih organizacija (ATEE, 2006; Flores *et al.*, 2008; OECD, 2010) pokazuju da postoje brojne i velike razlike između politika različitih zemalja koje se tiču kvaliteta rada nastavnika po pitanju uključenosti

nastavnika i drugih društvenih grupa u definisanju standarda i indikatora kvaliteta za nastavnike, kao i u tome koliki stepen slobode individue i institucije imaju u interpretiranju ovih indikatora sa nacionalnog na lokalni nivo (da li su standardi dati kao uputstva i sugestije ili kao regulative). Budući da je uključivanje nastavnika u ove procese ograničeno, govori se o opasnosti da sami nastavnici ne doživljavaju formulisane standarde kvaliteta kao svoje, te da postoji otpor prema prepoznavanju ovakvih spolja nametnutih standarda i njihovoj upotrebi (Flores et al., 2008; Timmering, Snoek & Dietze, 2009). Gudson i Hargrives (Goodson & Hargreaves, 1996) govore da su sami nastavnici najbolje sudije o tome koji su suštinski kvaliteti nastavnika. Imajući sve to u vidu, kako se navodi u dokumentu *Asocijacije za obrazovanje nastavnika u Evropi* (ATEE, 2006), neophodan je veći stepen saradnje i razmene kako bi se postigao «zajednički jezik» o kvalitetu rada nastavnika potreban za komunikaciju između različitih aktera. Prevažodno, ističe se da je neophodno omogućiti da sami nastavnici budu uključeni u procese definisanja standarda i indikatora koji će se koristiti kako bi se identifikovao i razvijao njihov profesionalni kvalitet, jer jedino tako oni mogu imati svoj pravi uticaj na rad nastavnika (*Ibid.*). Profesionalizam nastavnika odražava načine na koje se uloga nastavnika i kompetencije koje se od njega očekuju shvataju na širem društveno-političkom nivou, ali on mora da odražava i kako nastavnici sami doživljavaju svoj rad i sebe kao profesionalce (Flores et al., 2008). Kvalitet je, dakle, i lični konstrukt koji reflektuje shvatanja nastave i sebe kao aktera u nastavi, kojim se nastavnici i učenici (i druge interesne strane) rukovode u svojoj delatnosti i koji zavisi od specifičnog lokalnog konteksta. U sklopu toga javlja se pitanje da li težnja ka uspostavljanju opštevažećih standarda ustvari izražava nepoštovanje prema nastavnicima i autentičnoj školskoj kulturi (Eliot, 2006; Korthagen, 2004).

Naročito važna grupa kritika ovakvog pristupa profesiji nastavnika, te i kvalitetu rada nastavnika, tiče se *implicitnih vrednosti na kojima je zasnovan i posledica koje one imaju na poimanje profesije nastavnika*. Imajući u vidu da je standardizaciju najlakše izvesti u vezi sa spolja vidljivim ponašanjem, ona se, u principu, oslanjanja na veštine koje su tehničkog tipa, te na one kvalitete koje je moguće relativno lako meriti. Čak i kada se standardi ne odnose na veštine tehničkog tipa (recimo kao u dokumentu naše prosvetne politike), pravo je pitanje da li se ono što se na listama nalazi može nazvati

kompetencijama nastavnika. Kompetencije se definišu kao posebna vrsta znanja (*znanja da*), odnosno, *složen sistem* znanja, kognitivnih i praktičnih veština i sposobnosti, iskustava, strategija, navika, ali i emocija, vrednosti, motivacije, stavova (...), kao i sposobnost da se odabere odgovarajući način delovanja koji vodi do željenih rezultata u konkretnoj situaciji (Rajović i Radulović, 2007). Na taj način kompetencije predstavljaju integraciju deklarativnog (znanje o), proceduralnog (znanje kako) i kondicionalnog (znanje kada) znanja (*Ibid.*). Ukoliko pogledamo prethodno prikazani način na koji su organizovani standardi kompetencija u dokumentu naše prosvetne politike, kao i u primeru nevladine organizacije, vidimo da postoji podela prema vrstama znanja (znanja, veštine, vrednosti) te se može reći da kompetencije gube značenje složenih sistema, posebne vrste znanja. Dodatno, imajući na umu takvu usitnjenost, pa stoga i brojnost, kompetencija koje se nalaze na većini lista (na primer, u standardima kompetencija nastavnika u našoj zemlji ukupno ih je 88), govori se o atomizaciji i tehnicističkom pristupu profesiji nastavnika (Brundrett, 2000). Pored ovoga, pristup kvalitetu rada nastavnika kroz opis dobrog nastavnika zalaže se za očuvanje univerzalnih vrednosti, te vrednuje istovrsnost, a ne raznovrsnost i međusobne razlike (Radulović, 2011). Ovaj pristup favorizuje racionalnost, a zanemaruje značaj intuitivnih i zdravorazumskih znanja, emocionalnog i moralnog aspekta delovanja nastavnika. Kako smo već prethodno ukazali, koncept kvaliteta rada nastavnika je kompleksan i ne uključuje samo profesionalna znanja i veštine, već i lične kvalitete, vrednosti, stavove, identitet, verovanja. Imajući u vidu celokupan pristup uspostavljanja standarda i procedura koje iz njega proističu, može se steći uvid da je nastavnik često stavljen u poziciju tehničkog izvršioca, od koga se očekuje poslušnost, a ne kritičnost (Radulović, 2011; Smyth & Dow, 1998); koji se vidi kao izvršilac instrumentalnih akcija, a ne kao autonomni profesionalac čije je delovanje protkano određenim vrednostima koje su u skladu sa etičkim kodeksom profesije (Eliot, 2006). Zbog toga se ističe da je pri odlučivanju o pitanjima bitnim za kvalitet rada nastavnika, neophodno razmotriti implikacije tih odluka, budući da one mogu odrediti prirodu rada nastavnika u školama i osnažiti ideju nastavnika kao profesionalca ili pak marginalizovati status nastavnika u društvu (Danielson & McGreal, 2000; Darling-Hammond et al., 1984).

### ***1.3.1.2. Pristup kvalitetu rada nastavnika baziran na postignuću učenika.***

Poseban pristup razumevanju kvalitetu rada nastavnika predstavljaju nastojanja da se neki aspekti rada nastavnika dovedu u vezu sa postignućem njegovih učenika. Ovaj pristup donekle deluje konceptualno jednostavnije u odnosu na prethodni, budući da se kao «standard», ili mera kvaliteta rada nastavnika, postavlja njegov doprinos učniku učenika na testovima znanja. Međutim, kompleksni načini uz pomoć kojih se ispituje ova povezanost mogu uključivati različite karakteristike rada nastavnika koje su bliske onome što bi označili kao standarde «dobrog nastavnika» u prethodno opisanom pristupu. Na primer, ukoliko se kao karakteristika dobrog rada nastavnika postavi korišćenje različitih metoda nastave, nastavnička percepcija ili spoljašnja opservacija toga u kojoj meri nastavnik varira metode u svom radu mogla bi se kao kvantifikovan podatak koristiti da bi se upoređivala postignuća učenika u radu sa tim nastavnikom, u principu, sa postignućem učenika kod nastavnika koji koriste jednolične metode. Ipak, ovakav pristup zavređuje posebnu pažnju, budući da se, bez obzira na karakteristike (rada) nastavnika koje uzima u obzir, kao ultimativna mera kvaliteta rada nastavnika postavlja doprinos postignuću učenika.

Kao najrepresentativniji primer ovakvog pristupa kvalitetu rada nastavnika možemo navesti takozvani *value-added* model procenjivanja doprinosa nastavnika postignuću učenika, koji je poslednjih pedeset godina naročito aktuelan u SAD. Ovaj model pretpostavlja da se doprinos nastavnika napretku u postignuću učenika u toku određenog perioda može precizno utvrditi uz pomoć kompleksnih statističkih postupaka korišćenjem testova znanja učenika na početku i na kraju tog perioda<sup>17</sup>. Kod ovakvih studija u podatke se, pored skorova na standardizovanim testovima znanja, uključuju i individualne karakteristike i karakteristike porodičnog okruženja učenika, kao i faktori na nivou škole, a za koje se veruje da mogu uticati na postignuća učenika – veličina škole i odeljenja, finansijska ulaganja države u školu po učeniku i slično (Goldhaber & Anthony, 2004; Munoz and Chang 2007; Nye, Konstantopoulos & Hedges 2004). Što se tiče podataka koji se odnose na nastavnike, većina ovih istraživanja oslanja se na skup

---

<sup>17</sup> Iako ovakav pristup nesumnjivo zahteva longitudinalnu studiju, neke studije su koristile i transverzalni pristup, i to poređenjem postignuća učenika iz iste škole ali koji su iz različitih odeljenja. Za izmerene varijacije u postignuću učenika između različitih odeljenja se pri tom pretpostavlja da su uslovljene varijacijama u efektivnosti nastavnika koji u njima rade (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004).

kvantifikovanih karakteristika nastavnika kao što su godine radnog iskustva, visina plate i nivo obrazovanja, skor na testu verbalnih sposobnosti i slično.

Studije koje su se bavile meta-analitičkom sintezom nalaza brojnih istraživanja rađenih po ovom modelu, pokazale su da se veliki deo varijanse u postignućima učenika može objasniti faktorima koji se tiču individualnih karakteristika učenika i/ili njihovog porodičnog okruženja (između 60 i 70%), što se često tumači kao da nastavnici i škola malo utiču na postignuća učenika (Goldhaber & Anthony, 2003; Hattie, 2003; Nye, Konstantopoulos & Hedges 2004). Iako se u analizi rezultata nekih studija govori o značajnom pozitivnom uticaju pojedinih karakteristika nastavnika na postignuće učenika (objašnjavaju između 7,5 i 30% varijanse u učeničkim skorovima na testu, što je znatno više nego bilo koji drugi faktor na nivou škole), kao što su, na primer, godine radnog iskustva i stepen obrazovanja, novije studije su pokazale da ove kvantifikovane karakteristike nastavnika objašnjavaju samo 3% razlika u postignuću učenika koje se pripisuju uticaju nastavnika uopšte (Goldhaber & Anthony, 2003; Greenwald, Hedges & Laine, 1996; Hattie, 2003; Rivkin, Hanushek & Kain, 1998; Rockoff, 2004; Sanders & Rivers, 1996). Ostalih 97% ukupnog uticaja nastavnika na postignuće učenika, odnosno 21% uticaja koji potiču iz škole, ostaju u senci usled toga što se ne mogu lako identifikovati i izolovati od ostalih faktora koji utiču na postignuće učenika. Ova saznanja otvaraju vrata za mnogo nesigurnosti koje postoje u vezi ovakvih studija.

Ključna kritika tiče se *načina na koji se konceptualizuje kvalitet rada nastavnika*, a imajući na umu način na koji se taj kvalitet ispituje. U okviru value-added studija se ne identifikuju i ne ispituju sve karakteristike nastavnika koje mogu biti povezane s postignućem učenika, već samo pojedine karakteristike koje istraživači vide kao prigodne (one koje je moguće kvantitativno iskazati i iole precizno meriti), te one ne mogu ni da pruže nalaze o tome na koje konkretno načine nastavnici doprinose postignuću svojih učenika. U pogledu kompleksnosti i dinamičnosti procesa obrazovanja uopšte, kao i profesionalnih dužnosti nastavnika, razumno pitanje predstavlja i da li je uzeta u obzir mogućnost da različiti nastavnici na različite načine utiču na postignuće svojih učenika. Što se tiče kontekstualne uslovljenosti obrazovanja, možemo se pitati i da li način uticaja nastavnika na uspeh učenika zavisi od brojnih sredinskih činioca: tipa škole, kurikuluma, školske klime, karakteristika lokalne i šire društvene zajednice i slično. Veliki je broj faktora koji unose nesigurnost u ovakav tip



istraživanja: način na koji se učenici smestaju u škole, odeljenja, pa tako i kod određenih nastavnika; neidentifikovani i neposmatrani uticaji koji potiču od individualnih, porodičnih, školskih faktora; nemogućnost da se definitivno izoluje i utvrdi šta od svega navedenog, na koji način i u kojoj meri ostvaruje uticaj na postignuće učenika. Ovo se može dovesti u vezu sa podacima koje value-added studije koriste: u njima se postignuće učenika ograničava na standardizovane testove znanja (uglavnom jezika i matematike) na nacionalnom nivou, a problem se vidi u tome što se zanemaruju ostali aspekti obrazovanja, odnosno razvoja učenika (razvoj i učenje učenika se ne sagledavaju u celini). Pored toga, ovi testovi se koriste za namenu koja im nije prevashodno nameravana - oni služe poređenju učenika, a ne nastavnika, te i ne mogu biti osetljivi pri identifikovanju napora koje nastavnici ulažu u svom radu, njihovih specifičnih odlika i odlika konteksta u kojem oni rade (Ingvarson & Rowe, 2007). Jasno je da, uprkos brojnim i kompleksnim istraživanjima, ono što čini nastavnike efektivnim prkosi lakom merenju, te i ostaje van dometa čak i najkompleksnijih kvantitativnih istraživanja. Dakle, ovakve studije ne uspevaju da na objektivan i precizan način, kojim se inače rukovode, konceptualizuju kvalitet nastavnika u smislu onoga što nastavnici znaju i umeju da rade (kompetencija koje poseduju), kao i onoga što oni stvarno rade u učionici (Ingvarson & Rowe, 2007).

Shvatanje kvaliteta rada nastavnika koje se može prepoznati u ovakvom pristupu zastupa i rukovodi se univerzalnom vrednošću da je dobar (mada se u kontekstu ovog pristupa češće koriste termini efektivan ili efikasan) nastavnik onaj koji doprinosi uspehu svojih učenika, pri čemu se taj uspeh definiše i operacionalizuje porastom kvantitativnog skora učenika na nekom od standardizovanih testova. Može se zaključiti da se u ovom pristupu kvalitet rada nastavnika vidi kao nešto objektivno merljivo, te se ograničava na podatke koji se mogu kvantitativno izraziti.

### ***1.3.2. Razumevanje kvaliteta rada nastavnika u svetlu metoda i funkcija evaluacije***

Oba prethodno opisana pristupa kvalitetu rada nastavnika (pristup baziran na opisu/modelu/standardima dobrog nastavnika i pristup baziran na postignuću učenika) u

pogledu konkretnih načina na koje se najčešće koriste u praksi dele iste vrednosti, odnosno, deo su jednog opšteg pristupa evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika. Taj pristup, danas aktuelan u oblasti obrazovanja, a naročito u okviru obrazovne politike zapadnih zemalja, veći broj autora označava kao *kontrolu kvaliteta* (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Power, 1994, prema Stronach, 2000; Readings, 1996). Pristup kontrole kvaliteta razvijen je za potrebe industrijske proizvodnje i menadžmenta, sa ciljem da osigura konzistentnu proizvodnju dobara ili pružanja usluga u skladu sa unapred definisanim normama (standardima). Kvalitet se u takvom pristupu postiže time što je produkt ili usluga u skladu sa definisanim normama, odnosno time što će se zadovoljiti zahtevi korisnika i planirana namena («prikladnost svrsi») (Dahlberg, Moss & Pence, 2007: 88). Stoga, pored *definisanja univerzalnih mera i normi (standarda)*, a koje se što detaljnije operacionalizuju, ovaj pristup treba da pruži i *metričke obrasce i instrumente na osnovu kojih bi se kroz spoljašnju proveru moglo sa sigurnošću utvrditi da li se norme zaista poštuju*.<sup>18</sup> U pogledu konceptualizovanja kvaliteta, odnosno definisanja kriterijuma evaluacije, rekli bismo da je u pristupu kontrole kvaliteta zastupljena tendencija unifikacije i standardizacije, kao i racionalizovanja i atomizacije, dok u pogledu samog načina evaluacije rada nastavnika prevladavaju metode kvantitativne i spoljašnje prirode.

Prethodno prikazan pristup kvalitetu rada nastavnika baziran na postignuću učenika, i iz njega proistekli statistički modeli evaluacije rada nastavnika (takozvani «value-added modeli»), univerzalnu meru kvaliteta rada nastavnika vidi u doprinosu nastavnika postignuću učenika, a koji se može proveriti na objektivan i precizan način uz pomoć kvantitativnih postupaka. Stoga je ovaj pristup ograničen na upotrebu testova znanja učenika nacionalnog nivoa i statističke procedure utvrđivanja veza između postignuća učenika na testu i nekih svojstava (rada) nastavnika. Kako je već bilo reči, i postignuće učenika i kvalitet rada nastavnika se na taj način svode na određene pokazatelje, u principu, one koje je moguće kvantifikovati i relativno lako meriti. Slična situacija je i što se tiče pristupa kvalitetu rada nastavnika baziranom na opisu/modelu

---

<sup>18</sup> Imajući to na umu, možemo reći da je pristup kontrole kvaliteta opredeljenje i obrazovne politike u nas budući da se akcenat postavlja na institucije spoljašnje evaluacije („stručno-pedagoški nadzor“) koje nadzor nad radom škola i nastavnika vrše na osnovu standarda kvaliteta rada ustanove i standarda kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, čl. 151; Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru, čl. 3).

dobrog nastavnika, u kojima se nastoji da se dođe do univerzalno važećih odlika dobrog rada nastavnika. Na osnovu nalaza istraživanja o svojstvima, ulogama, kompetencijama dobrih nastavnika razvijeni su brojni instrumenti za evaluaciju rada nastavnika (u formi evaluativnih upitnika, ček-lista i protokola za opservaciju i analizu dokumentacije i slično). U ovim instrumentima se modeli idealnog nastavnika operacionalizuju u smislu onoga što je moguće na neki način objektivno posmatrati i meriti (te se najčešće svode na registrovanje nekih oblika ponašanja od strane spoljašnjih evaluatora), i čiju je vrednost moguće prikazati u formi kvantifikovanog skora<sup>19</sup>. Kako je ovaj pristup kvalitetu rada nastavnika zastupljeniji kod nas, nešto detaljnije ćemo razmotriti njegove odlike koje su od važnosti za koncipiranje evaluacije rada nastavnika.

Razvijanje instrumenata koji se baziraju na modelu dobrog nastavnika nužno zahteva da se odredi neka vrsta minimuma i/ili optimuma (standarda) tog skora, odnosno kriterijuma na osnovu kojeg bi se moglo suditi da li je neki nastavnik dobar, prosečan, izvrstan, ili pak ne zadovoljava postavljene standarde i očekivanja. Prvi korak u razvoju standarda predstavlja definisanje sadržaja standarda (šta će biti procenjivano – koji su elementi dobrog rada nastavnika), drugi korak treba da pruži odgovor na pitanje na koji način će se prikupljati podaci o radu nastavnika, dok se treći korak tiče definisanja pragova (takozvanih minimalnih ili optimalnih standarda) koji su oslonac za donošenje suda o tome da li nečiji rad zadovoljava standarde - koliko dobro je dovoljno dobro, kako napraviti razliku između lošeg i dobrog nastavnika? (Ingvarson & Rowe, 2007: 10). Tako, na primer, čuveni *Okvir za evaluaciju podučavanja* (Danielson, 2013), koji je služio kao osnov za dizajniranje politika i pristupa evaluaciji rada nastavnika u različitim državama SAD ali i širom sveta, definiše četiri ključne oblasti procene i odgovarajuće im komponente (ukupno 22): (1) planiranje i priprema (demonstriranje znanja sadržaja predmeta, znanja o učenicima, adekvatan izbor ciljeva i metoda nastave i ocenjivanja učenika), (2) kreiranje sredine za učenje (stvaranje okruženja poštovanja i prisnosti, efikasno upravljanje razredom i organizacija fizičkog prostora), (3) poučavanje (jasna i precizna komunikacija, postavljanje pitanja i upravljanje diskusijama, angažovanje učenika u procesu obrazovanja, pružanje povratnih informacija), (4) profesionalne odgovornosti (reflektovanje o nastavi, kontinuirano vođenje evidencije, komunikacija sa porodicom, doprinos školi i lokalnoj zajednici,

---

<sup>19</sup> U vidu broja bodova, procentualno ili u vidu ocene na skali (npr. 1 – 5, nezadovoljavajuć - izvanredan).

angažman u profesionalnom razvoju). Svaka od navedenih komponenti se može oceniti jednom od četiri ocena (nivoa postignuća): nezadovoljavajuće, bazično, napredno, ističe se; a za svaki od nivoa dati su opisi očekivanja od nastavnika i odgovarajući im indikatori (ukupno ih je 76), kao i primeri ponašanja nastavnika ili neke druge vrste pokazatelja ostvarenost datog standarda na određenom nivou. U našoj zemlji, na sličan način je razrađen dokument *Standardi kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova* (2010) koji obuhvata sedam oblasti<sup>20</sup>, a u jednoj od njih stavke (standardi<sup>21</sup>) su formulisane na taj način da se direktno odnose na kvalitet rada nastavnika (oblast Nastava i učenje): nastavnik primenjuje odgovarajuća didaktično-metodička rešenja na času, nastavnik uči učenike različitim tehnikama učenja na času, nastavnik prilagođava rad na času obrazovno-vaspitnim potrebama učenika, učenici stiču znanja na času, nastavnik efikasno upravlja procesom učenja na času, nastavnik koristi postupke vrednovanja koji su u funkciji daljeg učenja, nastavnik stvara podsticajnu atmosferu za rad na času. Svaka od stavki dalje je razrađena u indikatore, a za pomenutu oblast ih ukupno ima 38.

Na osnovu prethodnog razmatranja, možemo doći do uvida da definisanje standarda nije dovoljna garancija za adekvatno merenje ishoda obrazovanja, već je potrebno za sve standarde odrediti *skup indikatora kvaliteta* uz pomoć kojih će biti moguće meriti stepen ostvarenosti određenog standarda. Indikator se u tom kontekstu najopštije definiše kao relevantni, uglavnom statistički, podatak koji treba da obezbedi informaciju o uslovima, stabilnosti ili promeni, funkcionisanja nekog sistema ili pojedinog njegovog dela (Đukić, 2002). Da bi se objasnila priroda indikatora obično se koristi analogija sa lakmusom ili sa lampicom u automobilu: lakmus papir menja boju u prisustvu određenog hemijskog jedinjenja, a lampica u autu se upali onda kada ponestane benzina kako bi upozorila vozača da je vreme da poseti pumpu; isto tako i indikator pokazuje da li nešto postoji ili ne, da li je stanje «redovno» ili nešto «ne ide kako treba» (*Ibid.*). Indikator ne precizira šta je i kako pošlo naopako, niti šta se mora uraditi da bi se stanje popravilo. To znači da indikatori, zaključuje Đukić, „ne otkrivaju razloge i uzroke nekih pojava, ne daju dijagnozu, ne rešavaju probleme, niti se izolovani, bez komplementarnih podataka (...) mogu koristiti za donošenje definitivnih

---

<sup>20</sup> Oblasti su: *Školski program i godišnji plan rada, Nastava i učenje, Obrazovna postignuća učenika, Podrška učenicima, Etos, Organizacija rada škole i rukovođenje, Resursi.*

<sup>21</sup> U samom dokumentu nije označeno i obrazloženo šta predstavljaju navedene stavke.

zaključaka.“ (Đukić, 2002: 512). Oni, ustvari, samo služe kao kvantitativni pokazatelji kojima se meri promena poređenjem očekivanog i trenutnog, a ponekad i početnog, stanja u smislu da li ima ili nema promene. Indikatori kvaliteta podrazumevaju da je karakteristike fenomena u obrazovanju moguće izolovati jedne od drugih, da ih je moguće kvantitativno izraziti i precizno meriti, te da sistem indikatora<sup>22</sup> može pružiti koherentan skup informacija koji bi predstavljao osnovu za vrednosnu procena funkcionisanja nekog sistema. Uprkos složenosti, i naizgled obuhvatnosti, kojom pleni ovakav pristup, teško je složiti se sa tim da se na taj način može obuhvatiti kompleksnost i dinamičnost obrazovnog procesa i interaktivni uticaj različitih činilaca. Iako se često govori o *sistemu*, nije teško videti da je ovakav pristup strogo baziran na mehanicističko-redukcionističkoj paradigmi koja složenu pojavu (na koju gleda kao na mašinu) razlaže na delove da bi se ponašanje celine razumelo pomoću osobina pojedinih delova (Kapra, 1998:31). S razlogom Morin kaže: „svedoci smo paradoksalnog, rastućeg neznanja o celini, dok s druge strane napreduje spoznaja o delovima“ (Morin, 2001:54). Sistemu indikatora nedostaje usmerenost na razumevanje procesa obrazovanja u celini, u ukupnosti veza i odnosa njegovih elemenata, na posmatranje obrazovnog procesa sa dinamičkog, razvojnog stanovišta; a sve to u određenom društvenom kontekstu u kome se obrazovanje odvija<sup>23</sup>, a ne u istraživačkom vakumu. Stoga, autori smatraju da je neprihvatljivo i gotovo nemoguće fenomene u oblasti obrazovanja, pa tako i kvalitet rada nastavnika, prikazati i objasniti na osnovu zbira indikatora koji su samo numerička slika na koju se nadovezuje veštačka interpretacija njihovih odnosa (Kapra, 1998; Morin, 2001). Prema preporukama koje daje ATEE (2006) u vezi sa načinima definisanja i procenjivanja kvaliteta rada nastavnika, način na koji se koriste indikatori kvaliteta treba da bude dosledan sa samim sadržajem indikatora, u smislu da, ukoliko oni govore o nastavniku kao autonomnom profesionalcu, reflektivnom praktičaru, nekome ko treba da se kontinuirano profesionalno razvija, onda ih treba

---

<sup>22</sup> Često se kod pobornika ovakvog pristupa obrazovanju može pronaći sintagma «celovit sistem indikatora». Rad na jednom takvom sistemu započet je 1987. godine u organizaciji CERI pri OECD. Reč je o pokušaju da se definiše sistem međunarodnih indikatora u obrazovanju sa ciljem da se dobiju relevantne uporedive informacije o kvalitetu obrazovanja i načinu funkcionisanja obrazovnih sistema. Ekspertski timovi su klasifikovali ove indikatore u četiri grupe: indikatori okruženja (sredine, okoline), indikatori resursa (ljudskih i finansijskih), indikatori procesa i indikatori efekata. (Đukić, 2002:513).

<sup>23</sup> Shvatiti obrazovanje kao sistem znači posmatrati njegove bitne osobine kao nešto što proističe iz odnosa njegovih delova, a to podrazumeva razumevanje fenomena unutar konteksta šire celine (Kapra, 1998:38).

upotrebljavati na način koji omogućuje da se to i postigne. Posmatrajući standarde kompetencija nastavnika koje smo prethodno diskutovali, a u kojim se nalaze indikatori koji «traže» refleksivan odnos nastavnika prema sopstvenom radu i proaktivan odnos prema svom profesionalnom razvoju, u kontekstu same suštine pristupa nastavniku koji se oslanja na standarde i indikatore kvaliteta, a koji se svodi na kontrolu rada nastavnika, uviđamo unutrašnju kontradiktornost pristupa, a koja nas upućuje na dalje razmatranje svrhe takvog pristupa.

U pogledu *svrhe, odnosno funkcija, načina evaluacije* koji su plod pristupa kontrole kvaliteta, možemo uočiti da se u oba prethodno razmatrana pristupa kvalitetu rada nastavnika deklarativno ističe da bi oni trebalo da služe unapređivanju prakse nastavnika. Na primer, u dokumentu standarda kompetencija nastavnika u našoj obrazovnoj legislativi navodi se da one mogu da služe kao smernice zaposlenim i institucijama za samoprocenu i planiranje profesionalnog razvoja, kao i za unapređivanje prakse profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011). Brojni autori u svojim analizama stanja u obrazovnoj politici i praksi pišu da se liste opisa nastalih putem pokušaja da se otkriju ključni elementi kvaliteta rada nastavnika, koriste na različite načine i u različite svrhe: kao smernice za pripremu nastavnika, osnova za planiranje njihovog profesionalnog razvoja, napredovanja u karijeri, za sertifikaciju nastavnika, kao i kriterijumi za evaluaciju nastavnika (Danielson & McGreal, 2000; OECD, 2009b, 2010). Pored toga, većina dokumenata koji uspostavljaju standarde kompetencija nastavnika navode da oni mogu da posluže kao osnov za građenje zajedničkog razumevanja kvaliteta rada nastavnika (na primer: Danielson, 2013). Ipak, budući da su prožeti vrednostima pristupa kontrole kvaliteta iz koga potiču, standardi se pre mogu posmatrati kao strogo propisane i uniformne mere koje akterima u procesu obrazovanja ograničavaju slobodu da odlučuju, pregovaraju i da uspostave zajedničke ciljeve i značenja (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Otud, kontradiktorno njihovoj proklamovanoj funkciji unapređivanja prakse i profesionalnog razvoja nastavnika, standardi i indikatori kvaliteta i u skladu sa njima razvijene procedure evaluacije se posmatraju kao „neminovno disciplinirajuće vežbe“ (Burbules, 2004: 6). Čini se da se standardi (i drugi relevantni opisi dobrog nastavnika) najčešće, ili čak isključivo, koriste

u cilju nekog oblika spoljašnje kontrole rada nastavnika s težnjom da se uz pomoć standarda kvaliteta oblikuje stvarnost prema datom receptu<sup>24</sup>, te su nastavnici suočeni sa pojačanim javnim proverama poslušnosti birokratsko-administrativnom autoritetu (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Flores nam ukazuje na to da ne treba izgubiti iz vida da standardi nisu i ne smeju biti samo instrument za spoljašnju kontrolu, već prema svojoj suštini moraju biti i instrumenti za profesionalni razvoj nastavnika, unapređivanje nastavne prakse i celokupnog obrazovnog sistema (Flores *et al.*, 2008). S tim u vezi je i pitanje kakva je uopšte praktična korist od liste standardizovanih kompetencija nastavnika za same nastavnike? Čak i ako bi bilo moguće precizno odrediti listu standarda koja bi opisivala idealnog nastavnika i osmisliti načine da se objektivno proceni njihova ostvarenost kod pojedinačnih nastavnika, nije jasno kako bi se time obezbedilo da nastavnici postanu po meri takvih standarda, ili pak kako obezbediti da kompetencije koje nastavnik poseduje zaista i koristiti u odgovarajuće svrhe, odnosno – kako standardizovati nastavničke želje, motivaciju i namere da neka znanja i veštine praktikuje (Radulović, 2011).

Slična situacija je i u vezi sa pristupom kvalitetu rada nastavnika baziranom na postignuću učenika, gde zastupnici «value-added» modela ističu da ovakve studije služe pre svega identifikovanju nastavnika kojima je potrebna dodatna obuka kako bi se približili načinima rada onih nastavnika koji pokazuju veći doprinos postignuću svojih učenika (Goldhaber & Anthony, 2003; Rockoff, 2004). Imajući na umu ograničenost ovih studija na kvantitativne varijable rada nastavnika (nivo obrazovanja, godine radnog iskustva, broj pohađanih programa stručnog usavršavanja), ovakav njihov stav se može dovesti u pitanje budući da one ne pružaju nikakve informacije nastavnicima o tome koje konkretno aspekte rada treba da unaprede kako bi postali «bolji nastavnici» (Darling-Hammond, 1992, prema Ingvarson & Rowe, 2007: 8). Analiza načina praktikovanja ovakvih modela evaluacije pokazuje da se njihova funkcija svodi na donošenje odluka o plaćanju nastavnika prema učinku koji ostvaruju u radu sa učenicima (*performance-related pay*), te se čitav ovaj pristup neretko označava kao

---

<sup>24</sup> Ili slikovitije: kontrola kvaliteta donosi kontrolu putem kvaliteta, gde kvalitet igra ključnu ulogu kao jemač tehnologije čiji je zadatak da proizvede ujednačene subjekte prema skupu predeterminisanih standarda (Stronach, 2000).

racionalno-ekonomski, rukovođen vrednostima kapitalizma<sup>25</sup> (Darling-Hammond, 2000; Scriven, 2000; Stecher, 2002; Stronach, 2000; Weingarten, 2007). Čak i sami nastavnici, kako pokazuju međunarodne studije, smatraju da u postojećim načinima evaluacije u praksi (a tu se nalaze i oni bazirani na standardima kompetencija i na postignuću učenika) nedostaje pružanje neophodne pomoći i podsticaja za njihov razvoj i za unapređivanje obrazovanja koje pružaju učenicima (OECD, 2009a).

Pristup kontrole kvaliteta je razvio svoju metodologiju oko koje postoji uverenje da ima jasne parametre i pouzdane postupke evaluacije rada nastavnika (i obrazovanja uopšte) pogodne u svrhu administrativne kontrole, donošenja tehničkih odluka i upravljanja. Ovakav koncept kontrole utemeljen je na takozvanoj «dokumentarnoj filozofiji» kvaliteta obrazovanja koja je fokusirana na to da se obezbede dokazi o efektivnosti rada škole ili pojedinačnih nastavnika, a ne bavi se dubljim istraživanjem elemenata i procesa koji ustvari vode ka kvalitetu i načinima da se kvalitet rada unapredi. Motivi za uvođenje procedura kontrole kvaliteta evidentno leže u potrebi da se pokaže i potvrdi, a ne primarno da se razume i unapredi kvalitet rada institucija obrazovanja i pojedinačnih nastavnika<sup>26</sup>. U tom kontekstu se uvođenje uniformnih mera i merila kvaliteta vidi se kao izraz potrebe državnog aparata za uniformnošću i održavanjem *statusa quo*, odnosno posledica je uticaja ideologije i dominantnih sila koje teže da održe svoj položaj i autoritet. Standardi, u tom smislu, odbacuju ideje o različitim perspektivama i mogućnost fleksibilnog pristupa, a u ime jedne očiglednosti kako bi vladali konformizmom, te „zatvaraju spoznaju u višestruki determinizam imperativa, normi, zabrana, nepopustljivosti, blokada“ (Morin, 2001:34). Iza ovakvog

---

<sup>25</sup> Pristup kvalitetu rada nastavnika baziran na postignuću učenika može se tumačiti u kontekstu onoga što Armstrong naziva «diskursom akademskog postignuća», u kom se osnovna svrha obrazovanja vidi u „pomaganju, ohrabrivanju i pridonošenju učenikovo sposobnosti da postigne visoke ocene i rezultate u standardizovanim testovima u školskim predmetima“ (Armstrong, 2008: 18). Jedna od negativnih implikacija ovog diskursa tiče se svođenja kurikuluma samo na ono što je moguće meriti pomoću standardizovanih testova, što na institucionalnom i društvenom nivou može dovesti do, kako govori Stronak, fenomena posmatranja obrazovanja kao političkog fudbala (globalnog nadmetanja država u skoru učenika na testovima), dok bi na nivou rada nastavnika to značilo plaćanje prema rezultatima rada - uspehu učenika na testu (Stronach, 2000).

<sup>26</sup> Inspekcija, koja se smatra najčešćim i najmoćnijim sredstvom kontrole kvaliteta, nije primarno stvorena kako bi osigurala kvalitet ishoda, već da bi se izvršio pritisak na institucije da budu odgovorne za kvalitet, to jest, odgovorne standardima koje država postavlja pred njih. Dakle, država pokušava da obrazovanju hegemonijski nametne kulturu kontrole kvaliteta. (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Stronach, 2000)



pristupa stoji pretpostavka o postojanju uniformnog skupa ciljeva koje određuje država i koji su važeći za sve škole i sve nastavnike, i koji se vide kao validni i važni samo ako je njihovo ostvarivanje moguće utvrditi uz pomoć spoljašnjeg ispitivanja (kontrole kvaliteta). Definicija kvaliteta u tom smislu je ustvari *striktno praćenje pravila* kako bi se svi učenici, pa i svi nastavnici, približili standardu - prosečnom učeniku predstavljenom u kurikulumu ili pak idealnom nastavniku opisanom kroz listu kompetencija. U takvom kontekstu, nastavnici se pozicioniraju kao tehničari koji izvršavaju postavljene zadatke, a dobar nastavnik je onaj koji pokazuje poslušnost prema sistemu i demonstrira odgovornost prema ispunjenju postavljenih standarda kvaliteta njegovog rada. Svrha i korisnost ovakvog pristupa kvalitetu rada nastavnika, kroz rigidne mere i merila kvaliteta koja zanemaruju kompleksnost rada nastavnika i izražavaju nepoštovanje prema samim nastavnicima kao profesionalcima, biva ugrožena onda kad mera postane cilj, odnosno kada nastavnici počnu da uče kako da, često na nedopustive načine, postiču visoke rezultate (Burbules, 2004; Jacob and Levitt, 2003; Ollsen, Codd & O'Neill, 2004; Underwood 2000, prema: Stronach, 2000). Svaka stroga specifikacija mera i postupaka kontrole vodi do toga da se nastavnici, pa i institucije, preterano koncentrišu na svoja postignuća i da prilagode svoje aktivnosti prema onome što indikatori, u ovom slučaju testovi<sup>27</sup> ili pak standardi kompetencija, mere i očekuju od nastavnika. Zbog toga se ističe da bi prosvetna politika trebalo da razume različite implikacije sistema evaluacije nastavnika koji razvija i propisuje/predlaže školama, jer taj sistem može da odredi prirodu rada nastavnika u školama (Darling-Hammond et al., 1984; OECD, 2009a, 2009b; 2010).

Dominacija pozitivističke naučno-istraživačke paradigme i potreba prosvetnog zakonodavstva da se pokaže učinak i nastavnici drže odgovornim za njega, dovele su do toga da se u prvi plan stavljaju sumativne i spoljašnje metode evaluacije. To je usmerilo mnoge evaluatore, praktičare, vladine zvaničnike, ali i javnost u celini, da misle o evaluaciji u oblasti obrazovanja kao ekvivalentnu korišćenja naučnih, objektivnih, metoda usmerenih na kvantitativna merenja ishoda, kontrolu kvaliteta i demonstriranje efektivnosti (Scriven, 2000). Posledica ovakvog stanja jeste da postajemo skloni

---

<sup>27</sup> Ukoliko nastavnici budu verovali da su postignuća na testovima indikator kvaliteta obrazovanja i njihovog rada, oni će imati i tendenciju da podučavaju na određeni način; isto tako ako se od nastavnika zahteva da podučavaju na određeni način jednako je tačno da će početi da vide rezultate testova kao (jedinu) „validnu meru sopstvenog uspeha“ (Burbules, 2004:8).

verovanju da postoji samo jedan ispravan način sprovođenja evaluacije, umesto da shvatamo da su metode koje koristimo deo širih istraživačkih paradigmi koje su bazirane na različitim pretpostavkama o tome kakva je priroda stvarnosti, na koji način saznajemo nešto, kakav je odnos između istraživača i istraživanog (pa tako i evaluatora i onoga što se evaluira). Prethodno u radu opisana dominantna pozitivistička istraživačka paradigma i dominantan pristup kontrole kvaliteta u obrazovanju učinili su da lako zaboravimo da postoje i drugi mogući načini razumevanja evaluacije u kontekstu obrazovanja. Posledica ovoga jeste to što se često zanemaruje bavljenje važnim pitanjima i aspektima onoga što se evaluira, jer je dominantna paradigma podesna za određena pitanja te postavlja pojedine aspekte u svoj fokus (u pristupu kontrole kvaliteta to su postignuća učenika, određeni oblici ponašanja nastavnika, racionalni aspekti rada nastavnika koje je moguće registrovati i kvantitativno izraziti), a izostavlja ostale važne dimenzije. Ako nismo svesni toga da su načini evaluacije, pa onda i njihovi rezultati, bazirani na određenoj paradigmi, širem pogledu o prirodi stvarnosti i načinima njenog saznavanja, teško je uvideti i pitanja i probleme koji nam izmiču.<sup>28</sup> Kada koristimo nepodesne metode evaluacije pokušavajući da evaluiramo kompleksne i dinamične fenomene događa se da ne dobijamo očekivane rezultate, budući da se njihova svojstva ne uklapaju u uniformne kriterijume i procedure evaluacije, niti postoji mogućnost da se izoluju međudejstva pojedinačnih elemenata jer su procesi kompleksni i odvijaju se kroz interakcije mnogobrojnih činilaca. Drugim rečima - one se ne mogu evaluirati uz pomoć metoda dominantne paradigme jer ona ograničava korisnost pristupa evaluacije na upotrebu samo u okruženju koje se u velikom stepenu može kontrolisati. Ovo znači da se mnoge od ovih aktivnosti izostavljaju iz evaluacije kao nepodobne, jer postoje teškoće u smislu pružanja dokaza o njihovoj efektivnosti; ili pak da se ove aktivnosti evaluiraju na ustaljen način, čime se odbijaju rezultati koji pokazuju da one imaju ograničen uticaj (iz razloga što, na primer: pokazatelji njihove uspešnosti ne mogu biti samo kvantitativni, efekti se mogu videti i tek nakon nekog perioda vremena, nije sasvim jasan način na koji ove aktivnosti rezultiraju promenama i slično). Ovde se možemo složiti sa viđenjem Kapre da smo pokušajima da se vežemo za rigidne, naizgled izvesne, sitne kategorije (kakvi su i standardi i indikatori), umesto da shvatimo

---

<sup>28</sup> Paradigme kojima se rukovodimo su više od načina shvatanja određenog problema u okviru nauke, one su naš „pogled na stvarnost“, kako kaže Kapra (Kapra, 1998:19), i one mogu istovremeno pojašnjavati i zaslepljivati – „u njima se pritajen nalazi ključni problem u suigri istine i zablude“ (Morin, 2001:33).

fluidnost života, sami sebe predodredili za doživljavanje frustracija i neuspeha (Kapra, 1998), pa ako hoćete – i nekvaliteta. Kako bi se zaista negovalo drugačije gledište na kvalitet rada nastavnika, pa onda i drugačiji pristupi evaluaciji rada nastavnika (njihove metode i funkcije), neophodno je promeniti čitavu paradigmu iz koje se ovi fenomeni posmatraju.

\* \* \*

Pristup evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika koji smo označili kao *kontrolu kvaliteta*, a za koji možemo reći da danas dominira u prosvetnim politikama i sistemima evaluacije obrazovanja mnogih razvijenih zemalja, zastupa ideju da je suštinu kvaliteta rada nastavnika moguće objektivno i konačno utvrditi i opisati (danas najčešće kroz listu standarda kompetencija nastavnika i odgovarajućih indikatora kvaliteta<sup>29</sup>) i da je ta suština univerzalna istina, koja je nezavisna od vrednosti, kulture, konteksta u kome se o njoj govori i u kojoj se upotrebljava. Kvalitet je, dakle, u ovom pristupu dekontekstualizovan koncept (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Samo definisanje kvaliteta je u rukama onih aktera kojima društveno-politička moć i legitimitet dozvoljavaju da odrede šta je ispravno, a šta ne, tipično bez uključivanja u diskusiju i procese donošenja odluka različitih mogućih interesnih strana. Koncept kvaliteta rada nastavnika je u smislu načina određivanja šta kvalitet jeste (šta su kriterijumi evaluacije) apsolutistički orijentisan.

U pogledu toga na koji način se evaluacija kvaliteta rada nastavnika sprovodi, odnosno na koji način se prosuđuje o kvalitetu rada određenog nastavnika, koncept kvaliteta je relativne prirode. On implicira mogućnost da se kvalitet rada nastavnika kvantitativnim postupcima izmeri, pa čak i da se kvantitativno izrazi. Ovakav pristup svodi kvalitet na stanje kvantitativne razlike<sup>30</sup> upotrebom tehnika i metoda koja se odnose na normativna poređenja merljivih rezultata i prethodno definisanih normi

---

<sup>29</sup> Oba ova pristupa kvalitetu rada nastavnika, pristup baziran na opisu dobrog nastavnika i pristup baziran na postignuću učenika kao meri kvaliteta rada nastavnika, rukovodena su idejom da je *potrebno i moguće ustanoviti opštevažeće, uniformno, određene kvaliteta rada nastavnika*. Pri tom, prvi pristup nastoji da utvrdi odlike dobrog nastavnika ili pak šta on treba da zna i ume da radi, dok drugi pristup nastoji da utvrdi koje su karakteristike nastavnika i u kojoj meri povezane sa postignućem njihovih učenika.

<sup>30</sup> Ovo nas, prema mišljenju Stronaka, dovodi do pitanja da li su ovakvi pokušaji kvantifikovanja kvaliteta, usled samo-kontradiktornost, osuđeni na samouništenje, ekvivalentno «vrućem sladoledu»? (Stronach, 2000: 27).

kvaliteta. U tom smislu, bilo da se govori o pristupu baziranom na standardima/modelu dobrog nastavnika ili pristupu baziranom na postignuću učenika, kvalitet rada nastavnika može biti predstavljen na određenoj skali od lošeg ka dobrom, prosečnog ka idealnom, pa i manje kvalitetnog ka kvalitetnom nastavniku.

Pristup kontrole kvaliteta nastoji da procedure evaluacije rada nastavnika skroji prema postavkama pozitivističkog naučnog metoda, kojeg odlikuje stroga sistematičnost, racionalnost i težnja ka objektivnošću. Stoga se kontrola kvaliteta rada nastavnika sprovodi uz pomoć načina evaluacije koji su orijentisani na rezultate, ishode (pristup baziran na postignuću učenika: «value-added» modeli evaluacije) i koji obuhvataju racionalne aspekte rada nastavnika i vidljive forme ponašanja nastavnika (pristup baziran na standardima kompetencija nastavnika). Zajedničko za oba jeste da se evaluacija ograničava na one pokazatelje rada nastavnika koje je moguće kvantifikovati<sup>31</sup> (skor učenika na testu znanja, postojanje ili učestalost javljanja određenog oblika ponašanja nastavnika), kao i da je takva evaluacija sumativna i spoljašnja po prirodi i dominantno u svrhe pokazivanja efikasnosti i odgovornosti nastavnika formalnom autoritetu.

Ovaj pristup teži ka univerzalnosti i standardizaciji, normalizaciji i osiguranju stabilnosti, dok isključuje moguće višestruke perspektive, te i fleksibilnost. Dodatno, pristup kontrole kvaliteta zanemaruje dinamičnost i kompleksnost samih pojava kojima se bavi (obrazovanja, rada nastavnika) svodeći ih na skup racionalnih i tehničkih pokazatelja koje je moguće kvantitativno izraziti (skor na testu, oblici ponašanja) i koje je moguće meriti na univerzalan način. Pristup kontrole kvaliteta, rukovođen modernističkim pogledom na svet, u principu zanemaruje bitne kontekstualne činioce, vođen uverenjem da njegove metode vode ka neutralnim i objektivnim istinama o pojavi. Umesto nastojanja da se fenomen kvaliteta rada nastavnika razume holistički, kontrola kvaliteta mu pristupa mehanicistički i redukcionistički, deleći ga na atome (indikatore kvaliteta) koji se tehnički vezuju u skup delova koji bi trebalo da posluže razumevanju celine, zaboravljajući da je celina uvek više od zbira delova (pojedinačnih njenih svojstava) i da odnosi između delova uvek zavise i od šireg konteksta u kome se fenomen nalazi i posmatra (Kapra, 1998; Krnjaja, 2009).

---

<sup>31</sup> Fenomen koji bi Porter označio kao «*poverenje u brojeve*» (Porter, 1995, prema: Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

Način na koji se u pristupu kontrole kvaliteta definišu kriterijumi dobrog rada nastavnika i načini evaluacije rada nastavnika, uspostavljaju razumevanje profesije nastavnik u kojem se *nastavnik vidi kao tehničar, poslušni izvršilac birokratskih zahteva*, a ne kao autonomni profesionalac i reflektivni praktičar (iako su ovi koncepti deklarativno postali sastavni deo obrazovnih politika mnogih zemalja). Dakle, možemo reći da ovaj pristup ima negativne implikacije po razumevanje prirode nastavničke profesije uopšte, kao da izražava nepoštovanje prema nastavnicima kao profesionalcima. Nastavnici u većini slučajeva nisu na bilo koji način uključeni u proces donošenja odluka o pokazateljima na osnovu kojih se definiše kvalitet njihovog rada, niti se podstiče njihovo aktivno uključivanje u same procese evaluacije kvaliteta rada. Dodatno, nastavnici se u pristupu kontrole kvaliteta pre posmatraju kao objekti evaluacije, koja je tipično spoljašnja, a sama svrha evaluacije nije u tome da nastavnici dobiju uvid u svoj rad kako bi razvijali praksu, već u držanju nastavnika odgovornim za kvalitet sopstvenog rada prema državi. *Od nastavnika se očekuje poslušnost i odgovornost*, a ne radi se na jačanju njihovog profesionalizma i autonomije.

### ***1.3.3. Ka drugačijem razumevanju i pristupu kvalitetu i evaluaciji rada nastavnika***

Pojedini autori tvrde da se tradicionalni sistem kontrole kvaliteta postepeno menja novim i drugačijim sistemima (kao što su osiguravanje kvaliteta i upravljanje kvalitetom) koje karakteriše ideja osnaživanja i podsticanja autonomije (decentralizacije) u oblasti obrazovanja (Sallis, 1993). Ovakav pristup uselio se u polje obrazovanja iz polja korporativnog poslovanja, gde je privid autonomije vođen idejom «nadmetanja za klijente». Ključno za ovaj pristup jeste to da se ističe potreba formiranja zajedničke vizije, svojevrsne kulture kvaliteta, u jednoj organizaciji, uz pomoć koje svaki član organizacije postaje odgovoran za kvalitet, a kvalitet se osigurava poštovanjem standarda koji su fokusirani na očekivanja i potrebe klijenata. Salis (Sallis, 1993), zagovornik pristupa upravljanja ukupnim kvalitetom, tvrdi da se na taj način teži stvaranju kulture kvaliteta gde je cilj svakog člana organizacije da zadovolji klijente. Međutim, ostaje veliko pitanje na koji način se to zaista odvija u realnosti i da li je ovaj

pristup zaista suštinski drugačiji od prethodnog. Institucije predašnjeg pristupa kontrole kvaliteta (najčešće inspekcije) ostaju manje-više neizmenjene, s tim što se fokus deklarativno prebacuje sa insistiranja na odgovornost prema standardima koje propisuje država, ka insistiranju na odgovornost za kvalitet prema klijentima (gde se ubrajaju učenici, roditelji, institucije daljeg obrazovanja, fabrike i kompanije, pa i društvo u celini). Mehanizmi spoljašnje kontrole, kao i standardi i indikatori kvaliteta kojima se pri tom rukovodi, opstaju gotovo u istom obliku, s tim da se sada njihova funkcija opravdava potrebom da se klijentima izade u susret i pruži što kvalitetnija usluga (u kontekstu obrazovanja opravdanje za to se pronalazi u savremenim shvatanjima «nastave orijentisane na učenike»). Stoga je pomeranje po pitanju toga kome su škole i nastavnici odgovorni, reklo bi se, samo prividno jer ne isključuje odgovornost koju obrazovne institucije imaju prema višim instancama, bilo da je to vlast, inspekcija ili neko drugo administrativno telo ili agencija koje se bavi spoljašnjom evaluacijom rada obrazovnih institucija (koje su suštinski, ustvari, samo eufemizam dobro znanim institucijama inspekcije). U takvom kontekstu, diskurs o kvalitetu obrazovanja samo biva obogaćena terminima i frazama koje su maglovite pozajmice iz rečnika menadžmenta i poslovanja, uvedene sa ciljem da se zamene one iz industrijskog i kapitalističkog rečnika (Stronach, 2000).

Prethodno smo, kritički analizirajući pristup kontrole kvaliteta, istakli da je za promenu načina na koji se razume i evaluira kvalitet rada nastavnika potrebno promeniti paradigmu iz koje se fenomeni posmatraju. Pojedini autori ističu neophodnost da se modernistički pristup kvalitetu zameni postmodernističkom perspektivom koja je u mnogo čemu suprotna prethodnoj: umesto traganja za jednom objektivnom istinom o stvarnosti, podstiče se otkrivanje i dekonstruisanje ličnih i društvenih vrednosti i teorija o stvarnosti, kako bi se ona bolje razumela; umesto tehničke racionalnost u traganju za jednim konačnim shvatanjem fenomena, zagovara se stalno preispitivanje postojećih razumevanja kroz filozofska i etička pitanja se iznova postavljaju (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Schwandt, 1996). Tako je u modernističkom pristupu kontrole kvaliteta rada nastavnika ključno pitanje kako identifikovati kvalitet, na osnovu kojih pokazatelja, dok je u postmodernističkom pristupu fokus na pitanju kakva značenja podrazumevamo pod kvalitetom rada nastavnika i zbog čega. U modernističkom pristupu kvalitetu akcenat je na metodu budući da on omogućava jasan put ka istini,

objektivnom sagledavanju fenomena, te je potrebno suzdržavati se interpretacija i bilo kakve subjektivnosti (Schwandt, 1996a, prema: Dahlberg, Moss & Pence, 2007). S druge strane, u postmodernističkom pristupu fokus je na filozofskom pitanju značenja određene pojave za konkretne aktere u konkretnom kontekstu, te se ohrabruje artikulisanje i deljenje ličnih interpretacija iskustva fenomena uz uverenje da se jedino putem kritičke refleksije i diskusije o njima može doći do dekonstrukcije značenja koja im se pridaju, te boljeg razumevanja sebe i sveta oko sebe. U modernističkom pristupu stvarnosti, pa i fenomenu kvaliteta rada nastavnika, teži se ka dolaženju do opštih kategorija i zakona, obrazaca, pravilnosti, kako bi se pojave mogle predviđati i kontrolisati (otud i u pristupu kontrole kvaliteta rada nastavnika akcentat na evaluaciji u funkciji odgovornosti, odnosno dokazivanju efikasnosti); dok postmodernistički pristup nastoji da razume i tumači značenja pojava iz ugla njenih učesnika, potencijalno čak i u cilju njihove emancipacije (Cohen, Manion, Morrison, 2011; König, Zedler, Adamček, 2001), što je pak blisko viđenju evaluacije u funkciji unapređivanja (naročito razvijanja samouvida).

Osnovni put da se prethodno opisana smena paradigme ostvari u kontekstu pristupa kvalitetu rada nastavnika tiče se, prema mišljenju pojedinih autora, promena obrasca moći, te je nužno tretirati nastavnike kao profesionalce, shvatiti ih ozbiljno, raditi «*sa njima*» a ne «*na njima*» (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Korthagen, 2001; Wilkins, 1999). Potrebno je da se nastavnici profesionalno osnažuju time što će se baviti njihovim potrebama, vrednostima, osećanjima, brigama, problemima u radu; uzimati u obzir njihova iskustva i njihovo mišljenje o potrebnim promenama; uz istovremeno uzimanje u obzir uslova u kojima oni rade. Ovo nas vraća na *razumevanje koncepta kvaliteta rada nastavnika kao ličnog konstrukta* o kojem se, iako se on ne može definisati na univerzalan način, ipak može diskutovati i nastojati da se razumeju značenja i vrednosti koja su u njegovoj osnovi (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Ovakav proces i pristup, zasnovan na postmodernističkoj paradigmi, autori nazivaju *građenjem značenja* (eng. *meaning making*) (*Ibid.*). Ovaj pristup, iako u prvi plan stavlja značaj individualnih (ličnih) nastavničkih razumevanja toga šta predstavlja kvalitet njihovog rada, nužno je saradničke prirode u smislu potrebe za «kritičkim prijateljima» u procesu diskutovanja i preispitivanja prakse i sopstvenih razumevanja prakse. U takvim diskusijama se ističe nastojanje da se postigne zajedničko

razumevanje šta se u datom kontekstu smatra kvalitetom obrazovanja, nastave, rada nastavnika; a kada se takvo razumevanje postigne, ono se može podeliti i sa onima koji su van tog konteksta, i tako učiniti podložnim daljem preispitivanju i menjaju. U kontekstu razmatranja načina na koji se definiše kvalitet rada nastavnika, pristup građenja značenja promovise *relativni koncept kvaliteta* budući da mnogostrukost i različitost perspektiva ne vidi samo kao mogućnost, već ih i ohrabruje, a kao ključni element razumevanja kvaliteta postavlja se upravo stalno preispitivanje postojećih shvatanja.

U pogledu toga na koji način se u pristupu građenja značenja gleda na evaluaciju rada nastavnika, prepoznaju se ključne ideje postmodernizma. Pre svega, polazi se od stava da ne postoji samo jedan način evaluacije koji je adekvatan za sve prilike, te da je potrebno učiti i razmišljati o načinima evaluacije koji su podesni za konkretan kontekst i za konkretne aktere i njihova razumevanja kvaliteta sopstvenog rada (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Noviji pristupi u okviru interpretativne i kritičke naučne paradigme fokusiraju se na razumevanje fenomena iz perspektive samih aktera koji su u njemu uključeni, te u kontekstu načina evaluacije to podrazumeva postavljanje pitanja: ko su ljudi koji su uključeni u ono što se evaluira i kakvo značenje iskustva imaju za njih? (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Ključna pretpostavka interpretativne i kritičke istraživačke paradigme jeste da je za razumevanje nekog društvenog fenomena važno baviti se teorijama i uverenjima relevantnih pojedinaca o tome kako se i zašto nešto radi, a koja mogu biti eksplicitna ili implicitna. Put do razumevanja šta je zaista važno u nekom procesu, ide preko otkrivanja tih «teorija» i to uglavnom oslanjajući se na kvalitativne podatke i bogate opise iskustva u vezi sa fenomenom koji se istražuje. Dodatno, u kritičkoj paradigmi posebna pažnja je usmerena na dekonstrukciju ustaljenih praksi rada i otkrivanje njihovih implicitnih vrednosti, što dalje vodi ka samouvidu i iznalaženju alternativnih načina da se praksa zasnuje. U kontekstu evaluacije rada nastavnika, kako bi se ovo postiglo, neophodno je stvaranje otvorene sredine u kojoj se različite perspektive poštuju jer se time ohrabruje refleksija svih učesnika o praksi, svojim iskustvima i načinima razmišljanja. Ovakav pristup kvalitetu rada nastavnika nastoji da bude praktičan, da profesionalno osnažuje sve učesnike i da promovise upotrebu rezultata evaluacije u svrhe unapređivanja prakse, time što će „proces evaluacije služiti da učini praksu vidljivom kroz različite forme dokumentovanja, te i



podložnom refleksiji, dijalogu i preispitivanju“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2007: ix). Već u ovom iskazu svrhe pristupa građenja značenja, može uvideti ključne reči koje nam govore i o prirodi metoda evaluacije rada nastavnika: *dokumentovanje, refleksija, razmene*.

Iako se, uzimajući u obzir postmodernističko stanovište pristupa građenja značenja, ne može govoriti o najpogodnijim načinima evaluacije, njegovi ključni koncepti i viđenje svrhe evaluacije nas upućuju na to da se smislenim pre svega mogu videti oni koji omogućuju da se dođe do bogatih opisa iskustava i uvida i samouvida u načine razmišljanja nastavnika (ali i drugih uključenih aktera) o pitanjima važnim za kvalitet rada. Ukoliko kao ključnu odliku nastavnika u pristupu građenja značenja uzmemo refleksivnost, sugestije koje daje Brookfield o načinima da se kritički odnosi prema praksi, te i da se ona razvija, ukazuju na četiri bitna izvora informacija u evaluaciji rada nastavnika: autobiografski, perspektiva učenička, perspektive i iskustva kolega, stanovišta zastupljena u literaturi (Brookfield, 1995: viii). U ovom pristupu se akcenat stavlja na različite oblike formativne evaluacije i samoevaluacije, a naročito na metode evaluacije koje podrazumevaju vođenje različitih oblika pedagoške dokumentacije o praksi (različite forme refleksivnih dnevnika i beleški, portfolia), različite forme diskusija (onda kada se koriste kako bi se preispitale naše postojeće ideje i načini mišljenja i rada), kao i različite druge načine koji uključuju saradnju i razmene sa kolegama (grupe podrške nastavnika, recipročne posete časovima, mentorsko vođenje, timski projekti i akciona istraživanja) (Hutchings, 1996; Smith, 2001). Začetnici pristupa građenja značenja u oblasti obrazovanja centralnu ulogu daju dokumentovanju prakse, ističući da je upravo to ono što nas „drži odgovornim za građenje naših značenja i donošenje odluka o tome šta se dešava u praksi“ (Dahlberg, Moss & Pence, 2007: 142). Prema njihovom viđenju, pedagoška dokumentacija je način da se ohrabri refleksija pojedinačnih aktera, ali i da se uspostave demokratski odnosi u okviru samih institucija obrazovanja i van njih, kroz otvaranje mogućnosti da se diskutuje o praksi koja se kroz dokumentaciju čini vidljivom (*Ibid.*). Pod dokumentovanjem se ovde ne podrazumeva samo produkt, odnosno sadržaj, već je fokus na procesu refleksije o onome što je dokumentovano, kao prilici za učenje o sebi i praksi, što uključuje i razmene sa drugim akterima. Ukupno gledano, pristup građenja značenja uspostavlja kulturu istraživanja i refleksije, dijaloga i uključenosti aktera.

Pored već pomenutih načina evaluacije rada nastavnika u pristupu građenja značenja, iako bi gotovo svaki mogao naći primenu, pojedini autori ističu i značaj nekih manje formalnih, «usputnih» postupaka dolaženja do podataka o nekim aspektima rada, a koji su tipično formativne prirode i u svrhe dobijanja uvida u svoj rad i ideja za njegovo unapređivanje. Tako, na primer, nastavnici često govore o «čitanju» neverbalnih ekspresija svojih učenika, usputnom dolaženju do komentara učenika, povremenom beleženju utisaka sa časa ili ideja za ubuduće i slično; a neretko nastavnici i na sasvim intuitivan način znaju «gde se nalaze» i «kako im ide» (Smith, 2001: 54). Ovakvi načini evaluacije (ukoliko se kao o takvim uopšte govori) najčešće se ne susreću u akademskim publikacijama o evaluaciji (kao što se može uočiti i na osnovu kratkog prikaza datog u jednom od prethodnih odeljaka teksta), već se pre mogu pronaći u različitim praktičnim priručnicima za nastavnika (videti na primer: Angelo & Cross, 1993; Davis, 1993; Weimer, Parrett & Kerns, 1988). Priroda ovih načina evaluacije može se tumačiti u svetlu razumevanja nastavnika kao reflektivnog praktičara<sup>32</sup>. Na primer, Donald Šon u tom smislu govori o nastavnicima koji se gotovo namerno upuštaju u koštac sa zamršenim važnim problemima nastave, a kada su upitani da objasne svoj pristup problemu govore o iskustvu, učenju kroz pokušaje i greške, intuiciji, isprobavanju (Schön, 1983: 42). Ipak, reflektivna praksa podrazumeva i više od takvog intuitivnog istraživanja prakse, ona na epistemološkom nivou podrazumeva jedinstvenost teorije i prakse, neprekidnu spiralu delovanja, evaluacije i refleksije; te je reflektivni praktičar onaj koji svoje delovanje zasniva na istraživanju i kritičkom promišljanju sopstvenog delovanja u kontekstu, koji sagledava praksu iz različitih perspektiva, zasniva je polazeći od otkrivanja i razumevanja sopstvenih pretpostavki, ali i okolnosti u kojima se ona odvija, koji razvija i menja svoju praksu i okolnosti koje su za nju značajne (Radulović, 2011). Ovakvo gledište blisko je pristupu kvalitetu rada nastavnika kroz građenje značenja budući da u njemu nastavnici osvešćuju, preispituju i razvijaju «lične teorije» o bitnim pitanjima sopstvenog rada koje su bazirane u praksi i koje služe boljem razumevanju i razvijanju prakse. U tome se evaluacija vidi kao instrument učenja kojim se, kako bi to opisao Šon (Argyris & Schön, 1974), otkrivaju

---

<sup>32</sup> Koncept reflektivne prakse i nastavnika kao reflektivnog praktičara se tumači na različite načine. Kako obuhvatan prikaz različitih stanovišta prevazilazi okvire i svrhu ovog rada, nastojaćemo da prikazemo jedno od određenja kojim smo se mi rukovodili u radu pri korišćenju ovih termina. Najkraće rečeno, reflektivni praktičar je onaj nastavnik koji deluje u praksi i promišlja svoju praksu (Radulović, 2011).

rascepi između onoga što smo planirali da uradimo i postignemo i onoga što se stvarno dogodilo; a takvo učenje podrazumeva promene ne samo strategija delovanja, već i samih kriterijuma i vrednosti na osnovu koji se prosuđuje o uspešnosti delovanja. Evaluacija, dakle, predstavlja pomoć nastavnicima „učenju i transformisanju pogleda na prirodu sopstvenog rada“ (Smith, 2001: 56), odnosno, u podsticanju refleksije o sebi i praksi, te građenju značenja o bitnim pitanjima za rad nastavnika (Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

#### **1.4. Konceptualni okvir za razumevanje kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije**

U sumiranju svih razmatranja koja su izneta u prethodnim poglavljima, možemo krenuti od toga da se kao dominantan pristup kvalitetu i evaluaciji rada nastavnika u praksi (najpre u smislu pristupa obrazovne politike), ali i u velikom delu relevantne literature, javlja *pristup kontrole kvaliteta*. Ovaj pristup razvio se na temeljnim vrednostima modernističkog pogleda na svet, a karakteriše ga: (1) formulisanje objektivnih univerzalnih određenja toga šta je kvalitet rada nastavnika (te kriterijuma evaluacije) i (2) težnja da se obezbede precizni metrički postupci kojima bi se moglo utvrditi u kojoj meri je rad nastavnika u skladu sa definisanim kriterijumima. U kontekstu definisanja kriterijuma evaluacije, pristup kontrole kvaliteta rada nastavnika posmatra kvalitet kao apsolutnu kategoriju u smislu da je potrebno i moguće doći do jednog, za sve prilike adekvatnog i istinitog, odgovora na pitanje šta je to kvalitet u radu nastavnika. Takva nastojanja prepoznamo i u danas aktuelnim pristupima kvalitetu rada nastavnika baziranim na opisu/modelu (i sve češće - standardima) dobrog nastavnika ili pak na postignuću učenika. U domenu načina na koji se ispituje i određuje kvalitet rada nastavnika (koje su metode i funkcije evaluacije zastupljene), pristup kontrole kvaliteta se rukovodi relativnim konceptom kvaliteta podrazumevajući da je ispitivanje rada nastavnika moguće obaviti uz pomoć manje ili više kvantitativnih (merenja), a da je sud o kvalitetu rada nekog nastavnika moguće izreći na određenoj, takođe kvantifikovanoj, skali. Imajući na umu takvu potrebu za preciznošću i objektivnošću, kao i potrebu prosvetnih vlasti da se kroz evaluaciju osigura odgovornost

nastavnika prema ispunjenju propisanih zahteva i očekivanja, pristup kontrole kvaliteta preferira sumativne i spoljašnje oblike evaluacije.

Implicitne vrednosti u osnovi ovakvog pristupa pozicioniraju nastavnike kao tehničke izvršioce spoljašnje postavljenih propisa. Ovo naročito potkrepljuje uvid da nastavnici najčešće nisu uključeni u procese donošenja odluka o tome šta je kvalitet njihovog rada (odnosno određivanja kriterijuma evaluacije), kao i da su u samim procedurama evaluacije tretirani kao objekti evaluacije. Pored toga, zanemaruje se kompleksnost i multidimenzionalnost same profesije budući da se rukovodi viđenjem da je svojstva dobrog rada nastavnika moguće konačno utvrditi, tako da važe za sve nastavnike i u svakom kontekstu.

O drugačijem načinu gledanja na prirodu rada nastavnika, te i načina da se taj rad evaluira, pod okriljem postmodernističkih ideja, govori se uglavnom u literaturi, dok se na primere njegovog praktikovanja u nekom širem opsegu gotovo i ne nailazi (naročito ne u kontekstu pristupa obrazovne politike). Ovaj pristup označili smo kao *građenje značenja*, a karakteriše ga ohrabrivanje refleksije nastavnika o praksi i načinima razumevanja pitanja relevantnih za njihov rad. Produkt toga su *lična značenja kvaliteta* rada nastavnika koja se stalno preispituju i razvijaju kroz delovanje u praksi, refleksiju i evaluaciju. U pogledu toga kako se definiše kvalitet rada nastavnika, pristup građenja značenja neguje relativni koncept kvaliteta u smislu da se mnogostrukost mogućih perspektiva vidi kao osnovni postulat ovog pristupa. Imajući na umu da su na taj način i kriterijumi evaluacije nužno različiti i da su oni od značaja upravo za same nastavnike, funkcija evaluacije se u pristupu građenja značenja vidi u unapređivanju prakse, odnosno samopraćenju napretka nastavnika u ostvarivanju ličnih ciljeva. Iako ovaj pristup ne negira mogućnost upotrebe bilo kojih načina evaluacije rada nastavnika, u kontekstu toga kako se vidi svrha evaluacije možemo reći da su u njemu smisleni načine evaluacije koji su više formativne prirode, a naročito različiti oblici samoevaluacije nastavnika. U načelu, polazeći od toga su značenja kvaliteta rada nastavnika lična, te i mnogostruka, od njihove prirode zavisice i izbor načina evaluacije rada nastavnika. Pristup građenja značenja promovise viđenje nastavnika kao autonomnog profesionalca koji odlučuje o pitanjima bitnim za njegov rad, kao i razumevanje profesije nastavnika u kontekstu refleksivne prakse, budući da se kritičko preispitivanje sebe i prakse vidi kao način građenja značenja o tome šta je kvalitet u radu nastavnika, ali i uopšte način

delovanja i osnovni princip evaluacije rada nastavnika (neprekidna spirala delovanja, refleksije i evaluacije).

Sažet tabelarni prikaz prethodnih razmatranja stavljenih u konceptualni okvir kvaliteta i evaluacije, kao i opšteg gledišta na stvarnost (paradigmi), dat je u nastavku u tabeli 1.

*Tabela 1. Konceptualni okvir za razumevanje kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije*

<b>Elementi koncepta kvaliteta/evaluacije</b>	<b>Paradigme</b>	
	<i>Modernistička</i>	<i>Postmodernistička</i>
<b><i>Kriterijumi evaluacije, određenje kvaliteta rada nastavnika</i></b>	<p>Apsolutni koncept kvaliteta rada nastavnika – opštevažeće značenje</p> <p>Kvalitet rada nastavnika ogleda se u:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ispunjenju modela/standarda dobrog nastavnika,</li> <li>• doprinosu postignuću učenika.</li> </ul>	<p>Relativni koncept kvaliteta rada nastavnika – mnogostruka (lična) značenja</p> <p>Kvalitet rada nastavnika ogleda se u stalnom preispitivanju sebe i prakse</p>
<b><i>Metode i funkcije evaluacije</i></b>	<p>Relativni koncept kvaliteta rada nastavnika – „merenje“</p> <p>Pristup kontrole kvaliteta rada nastavnika:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spoljašnje metode,</li> <li>• funkcija dokazivanja efektivnosti, osiguravanja odgovornosti nastavnika.</li> </ul>	<p>Koncept kvaliteta rada nastavnika*</p> <p>*zavisno od prirode ličnih značenja</p> <p>Pristup građenja značenja o pitanjima važnim za rad nastavnika</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• samoevaluacija - dokumentovanje, refleksija, razmene,</li> <li>• funkcija samouvida i unapređivanja.</li> </ul>
<b><i>Shvatanje profesije nastavnik</i></b>	<i>Nastavnik kao tehničar; izvršilac zahteva</i>	<i>Nastavnik kao profesionalac, refleksivni praktičar</i>

## 2. METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

### 2.1. Predmet istraživanja

Razmatranje različitih razumevanja i pristupa kvalitetu i evaluaciji rada nastavnika, a koja su prikazana u teorijskom delu ovog rada, ukazuje na prostor i potrebu za istraživanjem odnosa između razumevanja kvaliteta rada nastavnika i načina evaluacije iz perspektive samih nastavnika. Danas aktuelan, pa možemo reći i dominantan, pristup kvalitetu radu nastavniku kroz standardizaciju karakteristika «dobrih nastavnika» i spoljašnju kontrolu «prilagođenosti» nastavnika tim standardima, ograničava kvalitet rada nastavnika na uniformne i merljive kategorije o kojima sami nastavnici nemaju prilike da odlučuju, dok se kao osnovna svrha evaluacije vidi osiguravanje odgovornosti («poslušnosti») nastavnika prema tim spoljašnje postavljenim očekivanjima, odnosno zahtevima (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Readings, 1996; Schwandt, 1996; Stronach, 2000). Imajući na umu ovakve uvide, potrebno je tragati za drugačijim pristupom kvalitetu rada nastavnika. Kako je već bilo reći u prethodnom delu rada, u savremenim pedagoškim pristupima postmoderne orijentacije se sve više nailazi na ideje da je kvalitet lični konstrukt samih nastavnika (Dahlberg, Moss & Pence, 2007), a da je evaluacija koja nije u funkciji razvijanja prakse gotovo besmislena (Hebib, 1995; Pešić, 1987; 1991). Polazeći od postmodernističke kritike pristupa kontrole kvaliteta kao suštinski dekontekstualizovanog (Dahlberg, Moss & Pence, 2007), naročito u pogledu njegovog značenja i značaja za rad nastavnika u konkretnom kontekstu, u fokus ovog istraživanja postavili smo *nastavnička značenja kvaliteta sopstvenog rada u kontekstu evaluacije rada nastavnika u nastavnoj praksi*.

Svrha ovog rada je da doprinese boljem razumevanju odnosa značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu sopstvenog rada i načina evaluacije rada nastavnika koji su zastupljeni u praksi. Nastojaćemo da sagledamo perspektive samih nastavnika o ovim važnim pitanjima uzimajući u obzir njihovo viđenje karakteristika konkretnog konteksta u kojem rade, a koje su od značaja za razvijanje kvaliteta rada. Imajući to na umu, za ovo istraživanje možemo reći da je rukovođeno idejama pristupa građenja značenja, u smislu da nastoji da bude osetljivo na perspektive i potrebe samih nastavnika, kao i na

karakteristike lokalnog konteksta, kao i da podstiče refleksiju nastavnika o sopstvenim razumevanjima i delovanju u praksi i o karakteristikama same prakse i konteksta u kojem oni delaju (Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

## 2.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Polazeći od predmeta istraživanja, cilj istraživanja je: *analizirati i razumeti nastavnička značenja evaluacije i kvaliteta sopstvenog rada, kao i načina konstrukcije tih značenja imajući u vidu kontekst u kojem nastavnici rade.*

Na osnovu cilja koji smo postavili za istraživanje, zadatke istraživanja formulisali smo u vidu četiri međusobno povezana *istraživačka pitanja*:

- a. Kako nastavnici shvataju kvalitet rada nastavnika, odnosno koja značenja mu pripisuju?
- b. Šta nastavnici smatraju evaluacijom sopstvenog rada i kako sagledavaju ulogu evaluacije u razvijanju kvaliteta rada?
- v. Kakav je odnos postojećih načina evaluacije rada nastavnika prisutnih u školskoj praksi i nastavničkih shvatanja kvaliteta rada nastavnika - kakav kontekst ovi načini evaluacije pružaju nastavnicima za građenje značenja kvaliteta sopstvenog rada?
- g. Kako shvatanja nastavnika o kvalitetu i postojeći načini evaluacije rada nastavnika prisutni u praksi određuju ono što nastavnici smatraju mogućim u datom kontekstu po pitanju razvijanja kvaliteta sopstvenog rada?

Jedan od ciljeva ovog istraživanja u njegovom kritičkom smislu, ali ujedno i način dolaženja do odgovora na prethodno navedena pitanja i bolje razumevanje tih odgovora, jeste *stimulisanje refleksije nastavnika o evaluaciji i kvalitetu sopstvenog rada* kako bi se omogućilo da nastavnici artikuliraju i objasne svoja uverenja, kao i da kroz interakciju dođu do uvida u moguća drugačija gledišta. Ovo za sobom povlači potrebu za korišćenjem specifične metodologije istraživanja koja ima mogućnost da podstakne refleksiju kod učesnika istraživanja i *da doprinose razvoju samouvida nastavnika kroz preispitivanje sopstvenih ideja i uverenja i promišljanje o mogućim promenama i*

*putevima unapređivanja prakse*, imajući u vidu postojeći kontekst u kojem rade. Kao posledica ovoga, rezultati istraživanja mogu dovesti do identifikacije i analize praksa i odnosa moći koje pojedini interpretativni repertoari nastavnika, koji se koriste kada se govori o evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika, omogućuju, odnosno – pomeranja fokusa istraživanja od interpretativnog ka kritičkom pristupu.

### **2.3. Opšti metodološki pristup istraživanju i metode istraživanja**

Imajući na umu da su ciljevi postavljeni u ovom istraživanju rukovođeni idejama interpretativne i kritičke paradigme, njihovo ispunjenje zahteva korišćenje drugačije metodologije u odnosu na pozitivistička kvantitativna istraživanja. Kako su kvalitativna istraživanja malo zastupljena u pedagoškoj nauci u nas, u ovom odeljku ćemo dati nešto detaljnije objašnjenje opšteg metodološkog pristupa u ovom istraživanju, ključnih pojmova i ideja koji se u njemu koriste, kao i objašnjenje konkretnih metoda prikupljanja i analize podataka.

Koncept *građenja i pregovaranja značenja*<sup>33</sup> danas je postao opšte mesto u okviru kvalitativne istraživačke orijentacije u društvenim naukama. U njegovom korenu je shvatanje da ljudi neprestano pokušavaju da razumeju sebe i svet oko sebe, pri čemu se stvarnost svake osobe konstruiše u interakciji sa drugim ljudima i institucijama. Zadatak kvalitativnog interpretativnog istraživanja jeste da se „otkriju matrice značenja na osnovu kojih članovi jedne zajednice konstruišu i održavaju datu socijalnu realnost“ (Carr & Kemmis, 1986: 85). Ovakav pristup predviđa da su subjektivna značenja i uslovi komunikacije ograničeni postojećim kontekstom i vladajućim diskursom, odnosno da su pod uticajem ideologije (Pešić, 2004: 14). Ovo dalje vodi istraživanje u smeru kritičke refleksije, odnosno do samouvida učesnika istraživanja u ta značenja i do njihovog preispitivanja i eventualnog menjanja, kroz dekonstrukciju ustaljenih načina razmišljanja i susret sa alternativnim interpretacijama realnosti, odnosno drugačijim perspektivama (König & Zedler, 2001; Pešić, 2004).

---

<sup>33</sup> Ove termine koristimo u nastojanju da se ukaže na dinamičnost značenja (naročito u kontekstu interakcije), nasuptor pojmu „razumevanje značenja“ koji više implicira da je značenja moguće *razumeti* (tumačiti) na različite načine, ali ne i da su sama značenja višestruka i podložna menjanju. Upotreba ovih termina nam takođe otvara mogućnost da se bavimo samim procesom građenja značenja.



Ovo istraživanje u fokusu ima upravo nastavnička značenja evaluacije i kvaliteta sopstvenog rada, te se može reći da je interpretativnog i kritičkog karaktera.

Opšti metodološki pristup u ovom istraživanju biće *pristup utemeljene teorije* (eng. *grounded theory*). Autori koji zastupaju ovakav pristup govore o njemu kao „opštoj metodologiji razvijanja teorija koje su zasnovane na sistematski prikupljenim i analiziranim podacima“ (Strauss & Corbin, 1994: 273). Iako postoje različita razumevanja ovog pristupa, zajedničko za njih jeste da se teorije grade induktivno na osnovu analize prikupljenih podataka i interpretacije fenomena koji se istražuje (Cohen, Manion, Morrison, 2011). Ovakav pristup odbacuje mogućnost postojanja jednostavnih i linearnih kauzalnosti i svrsishodnost dekontekstualizovanih podataka, te zastupa posmatranje sveta u njegovog prirodnoj kompleksnosti i multidimenzionalnosti, gde su odnosi između fenomena isprepletani na različite načine (Glaser, 1978). U takvom posmatranju i istraživanju, cilj nije da se kompleksnost redukuje na varijable, već da se ona sagleda u konkretnom kontekstu (Flick, 1998), kako u smislu odnosa između pojava koji se pokazuju kao relativno konzistentni, tako i u pogledu mogućih njihovih kontradikcija i slučajeva koji odstupaju od «pravila» i koji traže drugačije interpretacije (Cohen, Manion, Morrison, 2011). Konkretni postupci i principi koji se koriste u ovakvom pristupu, i na koje ćemo se i mi oslanjati u ovom istraživanju, su:

- 1) *teorijsko uzorkovanje i zasićenost* – podaci se prikupljaju, kodiraju i analiziraju, a te analize utiču na to koji će se podaci dalje prikupljati i u kom obimu, u principu, dok ne dođe do zasićenosti, odnosno pojave da se ne dolazi do novih uvida,
- 2) *kodiranje* - postupak organizacije podataka kroz traganje za sličnostima u njima i mogućnostima da se podaci na neki način kategorišu,
- 3) *stalno poređenje* novih podataka sa prethodno uspostavljenim kategorijama, objašnjenjima i teorijom u celini, te uobličavanje kategorija i teorije tako da one mogu da obuhvate sve podatke,
- 4) *otkrivanje ključne kategorije* oko koje se fokusiraju i sa kojom su povezane sve ostale kategorije (kodovi) i svi podaci, odnosno koja ima najveću moć objašnjavanja podataka, te predstavlja srž teorije (Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967).

*Kodiranje*, kao osnovni način organizacije podataka kojim smo se koristili u ovom istraživanju, može se odrediti kao postupak dodeljivanja koda (oznake) delu podataka (Cohen, Manion, Morrison, 2011), pri čemu *kod* predstavlja oznaku koju istraživač pridaje delu teksta koji sadrži određenu ideju ili informaciju (Gibbs, 2007). Ovaj postupak omogućava istraživaču da uoči sličnosti u podacima, te se sistemi kodova mogu posmatrati kao sistemi kategorizacije podataka. U nekim slučajevima moguće je govoriti i o hijerarhiji kodova (te kodovima u subkodovima koji im pripadaju), a jedan deo teksta može nositi više različitih kodova. Tim putem, kodiranje omogućava istraživaču da „uhvati“ kompleksnost fenomena koji se proučava (Miles & Huberman, 1994). Samo definisanje kodova može biti deduktivno (kada se kategorije unapred definišu, najčešće na osnovu postojećih teorija) ili induktivno (na osnovu samih podataka). Kao podesnije za kvalitativna istraživanja, u smislu «očuvanja» podataka, ističe se induktivno definisanje kodova, te smo se i mi rukovodili ovim pristupom.

Kako bismo razumeli značenja koja nastavnici pridaju kvalitetu i evaluaciji sopstvenog rada, kao i načine konstrukcije tih značenja, koristićemo se *analizom narativa* i (*kritičkom*) *analizom diskursa* kao metodima koji nam omogućuju da razumemo iskustvene stvarnosti unutar institucionalnog obrazovnog konteksta iz perspektive učesnika (Elliott, 2005; Silverman, 1998; Sikes & Gale, 2006). Nastojaćemo da ovo postignemo polazeći od dva ključna koncepta koji nam omogućavaju da sam proces istraživanja bude ujedno i instrument, odnosno način saznavanja o temi kojom se bavimo, a to su: kritičko i reflektivno promišljanje i interakcija (diskusija). Polazište za razvijanje reflektivnosti predstavljaće *narativi nastavnika* o iskustvima koja se tiču kvaliteta i evaluacije rada nastavnika, i *kritička diskusija*<sup>34</sup> (fokus grupe) o značenjima tih iskustava u kontekstu dominantnog diskursa kvaliteta u praksi. Ovakav pristup omogućuje zapitanost nad značenjem koja vodi ka dekonstrukciji uverenja kroz razmene u zajednici u kojoj se interakcije posmatraju kao proces konstruisanja i pregovaranja značenja (Dahlberg, Moss, Pence, 2007).

U nastavku ćemo prikazati razumevanja narativa i diskursa kojima ćemo se rukovoditi u ovom istraživanju, a potom objasniti konkretne metode primenjene u istraživanju: analizu narativa i kritičku analizu diskursa.

---

<sup>34</sup> Habermas veruje da se kritička refleksija ostvaruje u demokratskoj raspravi koja je oslobođena svih ograda i dominacije, u kojoj je snaga argumenta jedina dopustiva prinuda, a kooperativno traganje za istinom jedini dopustivi motiv (Carr & Kemmis, 1986).

*Narativ* se određuje kao priča, odnosno - produkt pričanja (naracije, pripovedanja), o sledu događaja i iskustava, bilo stvarnim ili izmišljenim, koji su značajni za osobu koja priča i osobu koja je sluša; i koja se izgrađuje uz pomoć simboličkih sredstava koje nam nudi kultura (Bruner, 1990; Denzin, 2000; Mishler, 1995; Polkinghorne, 1995; Reissman, 1993). Savremena postmoderna i poststrukturalistička shvatanja u okviru društvenih nauka ukazuju na to da se u narativnom tekstu nalazi mnogo više od samog sadržaja priče. Narativ se razume kao kulturno i lingvističko oruđe za: strukturiranje i vrednovanje ljudskih ideja i iskustava koja su ispunjena značenjem, kao i za prenošenje tih značenja drugima (Bruner, 2000; Melzi & Caspe, 2008; Wells, 1986). Bruner je nastojao da pokaže da jedan od načina na koji ljudi osmišljavaju i razumeju sebe i svet oko sebe jeste kroz narativni modus mišljenja, odnosno kroz stvaranje narativa koji izražavaju narativne konstrukte stvarnosti<sup>35</sup> (Bruner, 1990; 2000). Narativi su *osnovni način konstruisanja značenja* i način na koji um radi, kao i način na koji možemo konstruisati identitet i naći svoje mesto u kulturi (Bruner, 2000; Wells, 1986). Tokom konstruisanja priče pripovedač simboličkim odrednicama implicitno i/ili eksplicitno pokazuje svoja uverenja i stavove. Narativ kao zapis misaonih aktivnosti pripovedača tako postaje dostupan grupi ljudi jedne kulturne zajednice koja taj zapis može da ispituje, tumači i razume - da traga za njegovim značenjem. Zbog toga se smatra da su narativi sredstva pomoću kojih možemo da preispitujemo i razumemo sopstvena i tuđa iskustva i značenja koja se pripisuju određenim fenomenima (Connelly & Clandinin, 2008). Budući da će se u ovom istraživanju od nastavnika tražiti da napišu više narativa, važno je pomenuti još jednu postavku narativa: intertekstualnost. Ona nam kazuje da se značenje nekog teksta nužno uobličava pomoću drugih tekstova. Tako, pojedinačna priča nije rad samo njenog autora već je konstruisana kroz odnose sa drugim pričama i simboličkim sistemima i u okviru određenog konteksta u kojem nastaje i koristi se. Ovakvo shvatanje dovelo je do

---

<sup>35</sup> Bruner je smatrao da su logičko-naučno (paradigmatsko) i narativno mišljenje dva načina kojima se ljudi služe kako bi organizovali svoje znanje i iskustvo o svetu koji ih okružuje (Bruner, 1990; 1991; 2000). Shvatanja Brunera o prirodi i funkcijama narativnog mišljenja postala su snažan pokretač za široko proučavanje narativa. Kako piše Denzin, studije narativa navele su društvene nauke da razvijaju nove teorije, nove metode i nove načine pričanja o ljudima i društvu (Denzin, 2002). Ovo je dovelo do toga da se danas paradigmatsko i narativno mišljenje posmatraju i kao dva različita istraživačka puta, gde se prvo oslanja na opisivanje i objašnjavanje činjenica, njihovo univerzalno kategorizovanje i konceptualizovanje nezavisno od konteksta; dok se drugo oslanja na razumevanje i nudi znanje koje je pojedinačno, zavisno od konteksta (Mitrović, 2008).

toga da se narativ počne istraživati „ne samo kao personalni već i kao društveni i kulturni fenomen“ (Mitrović, 2008:158). Šta više, narativ se određuje kao kulturno determinisan način komunikacije o događajima (Bruner, 2000), odnosno kao nešto što nudi kulturnu interpretaciju osnovnih i trajnih aspekata ljudskog iskustva (Wells, 1986). U tom smislu, narativi su jednako značajni za strukturiranje individualnog života ljudi i za koheziju kulture i društva.

Opšte mesto u teorijama o narativu jeste da ono što se naziva potpuni, prirodni narativ (eng. *fully formed natural narrative*) sadrži sledeće elemente, kako ih je definisao Labov (Labov, 1972): apstrakt (sažetak suštine narativa), orijentaciju (vreme, mesto, situacija, akteri), peripetiju (niz događaja koji dovode do zapleta priče), evaluaciju (značenje i značaj događaja, stav naratora), razrešenje (šta se konačno dogodilo), i zaključak, moral priče (vraćanje perspektive u sadašnjost). Međutim, naglašava se i da nemaju svi narativi svih šest elemenata, ali da ipak minimalni narativ mora da sadrži bar peripetiju (komplicirajuću akciju) i evaluaciju kako bi se uopšte moglo govoriti o značenju narativa (Labov & Waletzky, 1997).

U ovom istraživanju koristićemo se metodom *paradigmatske analize narativa* koja kreće od priča i koristi ih kao podatke kako bi se kroz analizu njihovog sadržaja došlo do određenih kategorija (opštih pojmova) na osnovu zajedničkih tema i elemenata iz čitavog korpusa podataka (Polkinghorn, 1995; 1988). Ovo će se nastojati postići induktivnim putem, puštajući teme i kategorije da se razviju iz samih narativa nastavnika, a rukovodeći se pri tom strukturalnim elementima narativa kao osnovnim kategorijama analize. U cilju dubljeg razumevanja ovih narativa, u istraživanju ćemo se rukovoditi i smernicama druge vrste narativnog istraživanja - *narativne analize*, koja prikuplja opise događaja kao svoje podatke i koristi zaplet da poveže pojedinačna iskustva kako bi se stvorio kontekst za razumevanje značenja tih iskustava. Cilj ovog postupka je otkriti jedinstvenost pojedinačnog slučaja i obezbediti razumevanje njegove svojstvenosti, a ishod ovog procesa je narativ ili skup narativa (Polkinghorn, 1995). Zadatak istraživača je da otkriva zaplet koji daje značenje priči neke osobe: kako se ona kreće kroz vreme prema nekom ishodu, odnosno, koji otkriva značaj i ulogu pojedinačnih događaja u razvoju i ishodu priče (Polkinghorne, 1988).

Drugi važan pojam koji ćemo koristiti u ovom radu jeste *diskurs*. Danas je teško u bilo kojoj sferi društvene misli zaobići pojam diskursa budući da on sve više dobija na

multidisciplinarnoj rasprostranjenosti. Ovakva tendencija, osim toga, izgleda da nas sve više udaljava od opšteupotrebnog značenja reči diskurs, koja sama izmiče univerzalnom definisanju, varirajući kako od jezika do jezika<sup>36</sup>, tako i od jedne definicije do druge u istom jeziku. Prema različitim rečnicima, termin diskurs označava jedinice jezika koje sadrže više od jedne rečenice, te u tom smislu može da se odnosi na: konverzaciju, naraciju, diskusiju; verbalnu ekspresiju ili razmenu kroz govor ili pisanje; formalni način diskusije o određenoj temi (pisani ili usmeni); proces ili sposobnost rezonovanja; način organizacije znanja, ideja i iskustava koji ima koren u jeziku i njegovom konkretnom kontekstu (istorijskom ili institucionalnom) (Widdowson, 1995; Winograd, 2006). Dalje, terminom diskurs se može označiti tekst, ali i ne-tekst; govor i identifikacijska svojstva govora, iskaz, tip teksta ili iskazna strategija; sve što gradi značenje i nalazi svoj odraz u iskazu; određena formacija kao skup prepoznatljivih jezičnih i nejezičnih karakteristika; simbolička interakcija i produkti semioze uopšte; procesi razumevanja, preoznačavanja i redistribucije značenja, i tako dalje (MacLure, 2003; Winograd, 2006). Studije diskursa bavile su se uglavnom ispitivanjem odnosa između fenomena jezika, društvenih struktura i ljudske dejstvenosti, a rađene su u okviru brojnih različitih akademskih tradicija i naučnih oblasti, pa su i iz tog razloga prisutne varijacije u određivanju i korišćenju pojma diskurs. Najzastupljenije je socio-konstrukcionističko gledište koje polazi od stava da je „jezik strukturiran u izvestan broj diskursa i da značenje svakog «označitelja» (na primer - reči) zavisi od konteksta diskursa u kojem se on upotrebljava“ (Ber, 2001: 81). Diskurs se u tom smislu može odrediti kao svojevrsni *interpretacioni sistem*, odnosno, „skup značenja, metafora, predstava, slika, priča, iskaza i tako dalje koji, na neki način, zajedno proizvode određenu verziju događaja“ (Ber, 2001: 83). Iz ovoga sledi da svaki događaj, objekt, osoba i tako dalje, može biti okružen mnoštvom različitih diskursa koji pričaju različitu priču o datom objektu (različito ga predstavljaju). Značajno za ovakvo određenje diskursa je shvatanje da diskurs konstruiše značenja i proizvodi određenu verziju događaja (služi konstruisanju fenomena našeg sveta). Uopšteno gledano, u društvenim naukama se diskurs smatra *načinom mišljenja koji se može manifestovati kroz jezik*; ili pak društvenim ograničenjem koje definiše šta se može reći o određenoj temi - granice

---

<sup>36</sup> Primera radi, u francuskom jeziku njome se označava pojam *spontanog govora*; u engleskom se primećuje pomeranje težišta na komunikacijski i na formalni momenat, pa se diskurs definiše kao *temi usmeren razgovor formalne prirode* (Widdowson, 1995).

prihvatljivog govora ili moguće istine (MacLure, 2003). Na diskurse se gleda kao na nešto što utiče na naše poglede na stvari, kao na nešto od čega se ne može pobeći: pruža nam rečnik, izraze i stil potreban kako bi komunicirali. Iz tog razloga se diskursi često povezuju i sa različitim odnosima moći i ideologijama za koje se veruje da utiču na distribuiranje i cirkulaciju, ili pak na isključivanje i ograničavanje određenih iskaza. Ovakvo shvatanje je najuočljivije u delima Fukoa i njegovih sledbenika, koji diskurs određuju kao sistem iskaza koji konstruišu objekte i proizvode subjekte<sup>37</sup> (Fuko, 1998; Parker, 1992). Prema viđenju Fukoa (Fuko, 1997; 2007), pojedinac predstavlja rezultat diskurzivne prakse sprovođenja disciplinujuće moći.<sup>38</sup> On naglašava da nastanak i značenje bilo kog iskaza ne zavisi od namere subjekta, već iskaz predstavlja diskurzivnu tvorevinu. Iskazi nisu samo sistemi značenja subjekata, oni su proizvedeni naročitim strategijama i tehnikama socijalne interakcije koje Fuko naziva «disciplinama» i opisuju ih kao postupke sistematskog hijerarhijskog nadzora nad ponašanjem pojedinaca, normativne procene tog ponašanja i kaznene mere koje imaju za cilj saobražavanje ponašanja normama (Fuko, 1997). U pitanju je svojevrsni društveni mehanizam neprekidnog nadzora i vežbanja aktivnosti, koji predstavlja instrument sprovođenja moći nad ljudima. Fuko tvrdi da ovi odnosi moći uobličavaju, na određeni način, osećaj subjektivnosti kao i ponašanje ljudi (Fuko, 1997; 2007).

Prilikom *analize diskursa* rukovodićemo se smernicama koje daje Parker (Parker, 1992). Prema Parkeru, diskurs se ostvaruje kroz tekst, te prilikom analize diskursa objekte analize treba tretirati kao tekst, što znači da je neophodno pretvaranje sadržaja koji će se analizirati u pisanu formu. Ovaj korak se naročito smatra važnim i vrednim jer tokom transkripcije dolazi do svesti o onome što istraživač nije smisao uobličio u prvom trenu i do detaljnijeg i dubljeg uvida u sadržaj. Budući da Parker u obrazlaganju svojih smernica za analizu diskursa polazi od poststrukturalističke ideje da autor ne može biti izvor i arbitar pravog značenja teksta, odnosno da objekti analize nemaju fiksirana značenja, predlaže da se analiza diskursa realizuje u interakciji sa drugima kako bi analize bile bogatije različitim mogućim tumačenjima. Parkerove smernice prilikom analize diskursa ukazuju da je potrebno tragati za subjektima i objektima koji

---

<sup>37</sup> Fukoovo shvatanje diskursa može se sumirati na sledeći način: „sistem misli sastavljen od ideja, stavova, nizova aktivnosti, verovanja i praksi koji sistematski konstruišu subjekte i svetove o kojima oni govore“ (Lessa, 2006: 285).

<sup>38</sup> Fuko odnose moći, zapravo, poistovećuje sa diskurzivnom praksom (Fuko, 2007).

se javljaju u tekstu, te i za njihovim značenjima, kako bi se «oživela» mreža odnosa među njima i kako bi se mapirala slika sveta koja iz date mreže odnosa proizilazi. U kontekstu subjekata u diskursu ovo podrazumeva pridodavanje govora subjektima identifikovanim u tekstu - šta bi ko od njih, u odnosu na pravila koja su plasirana kroz sadržaj, mogao da kaže. U ovom smislu često se koriste pojmovi kao što su «*interpretativni repertoari*» koji se određuju kao „unutrašnje relativno konzistentne sisteme jezičkih elemenata koji se mogu posmatrati kao građa koju govornici koriste kako bi konstruisali verzije aktivnosti, događaja i drugih fenomena“ (stvarnosti uopšte, i svoje pozicije u stvarnosti); „(...) Oni se sastoje od ograničenog opsega termina koji se koriste u specifičnom stilskom i gramatičkom maniru. Ovi termini su često izvedeni iz jedne ili više ključnih metafora, a prisustvo repertoara je često naznačeno određenim frazama i iskazima“ (Wetherell & Potter, 1988: 171-172). Identifikovanjem repertoara i mapiranjem slike sveta dolazi se do značenja koje diskurs nosi, a koje se nastoji produbiti formulisanjem suprotnih načina govora, odnosno suprotnih diskursa, te sagledati na koji način se razlikuju objekti koje ti diskursi konstituišu (uočavanje kontrasta između načina na koji se govori). Na posletku, bira se terminologija kojom bi se označili otkriveni diskursi. Naročito važna za nas u ovom istraživanju su i tri «pomoćna» principa koja navodi Parker, gde se i najjasnije vidi Fukoov uticaj, a koji se odnose na političke dimenzije analize diskursa. Reč je o sledećim principima: diskursi daju potporu institucijama, reprodukuju odnose moći i imaju ideološke efekte. Usvajanje ovih pomoćnih principa omogućava opisivanje i promenu načina na koji se diskursi koriste. Imajući to u vidu, analiza diskursa postaje kritička<sup>39</sup>, odnosno: „vrsta akcionog istraživanja u kome se unutrašnja organizacija diskursa i njegov odnos sa drugim diskursima dovodi u pitanje“, čime se omogućuje manevarski prostor za otpor i promene (Pavlović, Džinović, Milošević, 2006: 375).

Analiza narativa biće obavljena na podacima koje smo dobili kroz različite opise situacija i iskustava nastavnika (uglavnom u pisanoj formi), dok će pri analizi diskursa biti korišćeni razgovori sa nastavnicima. Kako smo pošli od ideje da je za proces građenja značenja važna razmena i dolaženje u susret sa različitim perspektivama,

---

<sup>39</sup> Kritička analiza diskursa se uglavnom definiše kao emancipatorski pristup proučavanju diskursa koji posmatra jezik kao oblik društvene prakse i fokusira se na načine na koje se društvena i politička dominacija reprodukuju putem teksta i govora (MacLure, 2003; Pavlović, Džinović, Milošević, 2006).

opredelili smo se za *fokus grupni intervju* kao kvalitativnu istraživačku tehniku koja podrazumeva seriju grupnih diskusija okupljenih učesnika (sličnih po nekim karakteristikama ili iskustvima) o određenim pitanjima relevantnim za istraživanje kako bi se dublje spoznao istraživani problem (Đurić, 2007; Milas, 2005). Fokus grupni intervju se zasniva na ideji razvijanja socijalne interakcije unutar grupe učesnika, što čini najznačajniju razliku od individualnog intervjua. Fokus grupe su izuzetno dinamične, jer svaki učesnik može reagovati na mišljenje drugih, čime se umnogostručuje broj ideja koje mogu bolje rasvetliti problem istraživanja, a istovremeno se otvaraju mogućnosti učesnicima istraživanja za drugačije i dublje uvide u sopstveno iskustvo (Milas, 2005). Osnovni cilj fokus grupnih istraživanja jeste sticanje uvida u iskustvo, podjednako uvažavajući osnove na kojima iskustvo počiva i okruženje u kojem do njega dolazi. Pitanja koja služe da bi podstakla iznošenje tih iskustva su naizgled spontana i prirodna, ali ona slede jasno zacrtan plan, odlikuju se razumljivošću i logikom, a njihova otvorenost i nesugestivnost treba da pruži priliku učesnicima da iskažu ono što je njima lično bitno, sopstvenim rečima (Milas, 2005:590). Pored toga, fokus grupe mogu biti bogat izvor informacija o tome kako različite društvene grupe opažaju svoj status ili zajedničke teškoće i probleme sa kojima se suočavaju (Fajgel, 2010: 391).

Ukupno gledano, i za postupak analize narativa i za postupak analize diskursa, namera je da se kroz interakciju dođe do značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu i evaluaciji sopstvenog rada, te da se stekne uvid u to kako su oni konstruisani u datom kontekstu, time što će se ponuditi mogućnosti da se iskustva razmotre iz različitih perspektiva kako bi se ispitale sopstvene pretpostavke i uverenja. Time se ostvaruje da vrednosti i uverenja postanu transparentni, da situacija u kojoj se data osoba nalazi postane razumljiva drugima, kao i da se otvori prostor za razmatranje porekla značenja i vrednosti i načina na koje oni deluju na naše viđenje sveta i privrženost tom viđenju (Ber, 2001; Bruner, 1990). Ovakva zapitanost može dovesti do uvida u značenja, dekonstrukcije značenja, njihovog preispitivanja, pa i do menjanja i građenja novih značenja (Combs & Freedman, 1994). Postupak dekonstrukcije značenja i diskursa može pomoći da se otkrije priroda praksa (načina govora) koje se uzimaju «zdravo za gotovo» kao neupitne istine, da se otkriju njihove implicitne pristrasnosti i predrasude koje dominantnim pričama daju privid legitimnosti (White, 1991). Stoga ćemo u ovom



istraživanju nastojati da kroz diskusiju stvorimo prilike da se saradnički ispituju posledice diskursa koji uobličavaju uverenja, praksu, percepciju onoga što se smatra mogućim, i da se razmišlja o mogućim načinima suprotstavljanja ovim pričama (dekonstrukcijom postojećih i razvijanjem alternativnih perspektiva).

#### **2.4. Faze istraživanja i postupci prikupljanja i obrade podataka**

Empirijski deo istraživanja biće obavljen kroz tri faze koje bi mogli da označimo kao *eksplorativnu, dubinsku i verifikacionu*. U nastavku ćemo objasniti osnovne ciljeve svake od faza i njihov međusobni odnos, kao i primenjene postupke prikupljanja i obrade podataka.

*Prva faza istraživanja* je planirana tako da obuhvati veći broj ispitanika i svrha joj je da nas približi shvatanjima nastavnika o kvalitetu rada nastavnika i načinima evaluacije rada nastavnika, kako bi u daljem radu uspostavili izvesne kategorije analize koje mogu biti od koristi za planiranje detaljnijih i dubljih analiza u narednim fazama istraživanja. Ova faza bila je realizovana kroz dva koraka:

**1.** U prvom koraku, nastavnici su učestvovali u anketi (instrument u prilogu 1) u kojoj su imali zadatak da:

1.1) napišu opis situacije iz sopstvenog iskustva, odnosno kratku priču na temu:

*Situacija kada sam osetio/la da sam ostvario/la nešto dobro u svom radu.*

1.2) procene, prema svom mišljenju i iskustvu, navedene načine evaluacije kvaliteta rada nastavnika<sup>40</sup> prema tome koliko se često mogu sresti u školskoj praksi i koliko im pružaju pomoć i podršku za dalji rad;

1.3) napišu opis situacije iz sopstvenog iskustva, odnosno kratku priču na temu:

*Situacija kada sam kroz procenu mog rada dobio/la podršku za svoj rad;*

1.4) daju predloge, iz sopstvenog iskustva, kako nastavnik može da razvija kvalitet svog rada.

**2.** Drugi korak sastojao se u kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi odgovora i narativa nastavnika iz ankete, u smislu traganja za određenim kategorijama opštih

---

<sup>40</sup> Nastavnici su mogli da pored svakog ponuđenog načina evaluacije rada nastavnika napišu komentar ukoliko žele, kao i da navedu neki način koji se ne nalazi na listi ponuđenih.

pojmovna (zajedničkih elemenata iz čitave baze podataka), a sa ciljem da se razumeju iskustva o kojima nastavnici govore kroz identifikovanje interpretativnih repertoara značenja nastavnika. U analizi narativa naročito se obraćala pažnja na pitanja kao što su: koja shvatanja kvaliteta rada nastavnika stoje iza odgovora i priča nastavnika; kakva shvatanja profesije nastavnika se mogu prepoznati u ovim pričama i odgovorima; koji su načini evaluacije kvaliteta rada nastavnika prisutni u školskoj praksi i kako ih nastavnici doživljavaju; koje postupke nastavnici smatraju najpogodnijim za razvijanje kvaliteta sopstvenog rada.

Narativi koje su nastavnici dali u okviru upitnika analizirani su paradigmatički, a osnovni elementi analize narativa definisani su u skladu sa teorijskim razumevanjem toga šta je narativ i koji su njegovi strukturalni elementi, a koji su kontekstualno adaptirani za potrebe ovog istraživanja (videti prilog 7). Narativi nastavnika, ali i odgovori nastavnika koji nisu mogli biti tretirani kao narativi (prema prethodno navedenim određenjima)<sup>41</sup>, kodirani su u inicijalnim čitanjima tehnikom otvorenog kodiranja. To znači da su se podacima (delovima narativa i odgovora) u toku samog čitanja dodeljivale deskriptivne oznake, koje su u daljim fazama analize bile kategorisane u nešto opštije oznake (kodove). U kasnijim fazama koristili smo se i tehnikama kodiranja koje su apstraktnijeg karaktera, odnosno koje podrazumevaju grupisanje kodova koji su slični po značenju u krupnije kategorije<sup>42</sup> (aksijalno kodiranje) i identifikovanjem jedne ključne kategorije sa kojom su sve ostale povezane, te koja predstavlja «crvenu nit» narativa (selektivno kodiranje). U kodiranju smo se koristili kompjuterskim softverom za organizovanje i analizu kvalitativnih podataka *MAXQDA v.11*, a sama analiza kodiranih podataka podrazumevala je korišćenje postupaka utvrđivanja frekventnosti javljanja kodova u podacima i obrazaca javljanja kodova, to jest, odnosa kodova (koji se kodovi javljaju zajedno u istom segmentu teksta/narativa ili u samom narativu, eng. *co-occurrence of codes*).

---

<sup>41</sup> U slučaju ovakvih odgovora, kodiranje nije bilo deo metoda analize narativa, već *analize sadržaja*, iako pojedini autori analizu narativa podvode kao vrstu analize sadržaja, budući da se pod «sadržajem» ne podrazumeva nužno ono što je rečeno ili napisano, već i forma, stil, struktura, funkcije (Smith, 2000). Dakle, pored analize narativa, koristili smo se tematskom analizom sadržaja u kojoj je fokus na traganju za temama koje se ponavljaju (na primer vrste situacija evaluacije koje nastavnici opisuju), kao i evaluativnom analizom sadržaja koja podrazumeva i procenu, odnosno dodeljivanje određene vrednosti sadržaju (na primer - da li nastavnici određeno iskustvo evaluacije opisuju kao pozitivno ili negativno, korisno ili manje korisno) (Cohen, Manion, Morrison, 2011; Silverman, 1998; Smith, 2000).

<sup>42</sup> Na primer, kategorije koje se odnose na kontekst, uslove, akcije i interakcije, posledice.

*Druga faza istraživanja* sastojala se u planiranju i realizaciji fokus grupnih razgovora sa nastavnicima kako bi se došlo do dubljih uvida u to kako nastavnici shvataju evaluaciju i kvalitet sopstvenog rada, sa čime su ova shvatanja povezana, kao i u to kako shvatanja nastavnika i karakteristike konteksta koje su u vezi sa evaluacijom određuju ono što nastavnici smatraju mogućim pri razvijanju kvaliteta sopstvenog rada. Ova faza istraživanja realizovana je kroz tri koraka:

**1.** Odabir nastavnika koji će učestvovati u fokus grupama na osnovu sledećih kriterijuma: dobrovoljnost nastavnika da učestvuje i ravnomerna zastupljenost nastavnika različitih shvatanja i pogleda (koji su utvrđeni kroz inicijalne analize podataka iz prve faze istraživanja).

**2.** Realizacija fokus grupnih razgovora sa nastavnicima u kojima su, kroz grupnu diskusiju o ključnim pitanjima, izdvojenim na osnovu analize odgovora iz ankete u prethodnoj fazi istraživanja, nastavnici kritički analizirali sopstvena i drugačija gledišta o evaluaciji i kvalitetu sopstvenog rada (vodič za razgovor dat je kao prilogu 2). U toku diskusije nastavnici su ohrabrivani da iznesu svoja iskustva koja su u vezi sa datim problemima, rukovodeći se osnovnim (vodećim) pitanjima kao što su: šta smatrate kvalitetnim radom nastavnika; kako postojeći načini procenjivanja i unapređivanja kvaliteta rada nastavnika utiču na vaše razumevanje kvaliteta rada nastavnika; kako pretpostavljate da obrazovna politika, učenici, roditelji vide kvalitet rada nastavnika; šta utiče na vaše razumevanje kvaliteta rada nastavnika; koje su to vaše lične snage i slabosti, a koje mogućnosti i pretnje u okruženju, koje utiču na kvalitet rada; koje kontradikcije se prepoznaju u ovim shvatanjima i relacijama; kako data shvatanja ograničavaju ono što smatrate mogućim u praksi; na koje još načine može da se razume i razvija kvalitet rada nastavnika, kao i načini procenjivanja tog rada.

**3.** Analiza diskursa: snimanje i transkribovanje grupnih diskusija nastavnika u okviru fokus grupa, i njihova kvalitativna analizu u cilju mapiranja verzija socijalnog sveta nastavnika (konteksta u kojem rade), identifikovanja značenja koja diskurs u okviru kojeg nastavnici govore nosi, kao i pozicija koje nastavnici zauzimaju unutar diskursa. Analiza je bila usmerena na traganje za odgovorima na sledeća pitanja:

- Koje interpretativne repertoare nastavnici koriste kada govore o svojim shvatanjima evaluacije i kvaliteta sopstvenog rada i kako uz pomoć tih

repertoara kroz interakciju iskazuju svoj identitet i određuju svoju poziciju u datom kontekstu?

- Kakav je odnos između nastavničkih shvatanja kvaliteta sopstvenog rada i načina evaluacije i razvijanja kvaliteta rada nastavnika?
- Kako dominantne prakse koje se tiču evaluacije i kvaliteta rada nastavnika trasiraju shvatanja nastavnika i ono što se smatra mogućim (kako se nastavnici pozicioniraju u diskursu: šta oni mogu da kažu u diskursu, kao i šta bi se moglo reći kada bismo se identifikovali sa njima)?

*Treća faza istraživanja* se, nakon obavljenih prethodnih analiza, sastojala u prikazivanju interpretacija podataka dobijenih istraživanjem (prilog 4) nastavnicima koji su učestvovali u istraživanju i rasprave o njima, radi provere validnosti stečenih uvida i otvaranja pitanja koja traže dodatna razjašnjenja. U toku ovih fokus grupnih razgovora nastavnici su bili podsticani da promišljaju sopstvena shvatanja kvaliteta rada nastavnika i načina evaluacije rada nastavnika, dominantna shvatanja ovih pitanja koja postoje u praksi, kao i njihov međusobni odnos (vodič za razgovor dat je kao prilog 3). Podaci dobijeni ovim putem uključeni su u analizu diskursa. Dodatno, nastavnicima koji su u anketi iz prve faze istraživanja izrazili spremnost da se i u buduće angažuju u okviru ovog istraživanja (te koji su ostavili svoje kontakt podatke), ali koji nisu bili u prilici da učestvuju u fokus grupnim razgovorima, poslata je online anketa koja je uključivala kratak prikaz osnovnih rezultata istraživanja i tražilo se od njih da daju svoj osvrt i odgovore na ista ključna pitanja koja su postavljana i nastavnicima u fokus grupama (upitnik je dat u prilogu 5).

## **2.5. Organizacija istraživanja i podaci o učesnicima**

*Prva faza istraživanja* obuhvatila je ukupno 210 nastavnika predmetne nastave koji su davali odgovore na pitanja iz upitnika u periodu od novembra 2011. godine do februara 2012. godine. Od tog broja, njih 122 (58,1%) trenutno radi u osnovnoj školi, a 88 (41,9%) radi u srednjim školama (45 nastavnika srednjih stručnih škola i 43 gimnazijskih nastavnika). Budući da su u pitanju nastavnici vrlo različitih predmeta,

smatrali smo da je najbolje opisati učesnike istraživanja kroz različite grupe predmeta u skladu sa naučnim oblastima ka kojima su predmeti orijentisani. Tako, u istraživanju je učestvovalo najviše nastavnika predmeta koji su orijentisani ka društveno-humanističkim naukama (97 nastavnika, odnosno 46,2%), potom nastavnika predmeta koji su orijentisani ka prirodno-matematičkim naukama (57 nastavnika), predmeta orijentisanih ka tehničkim naukama (45 nastavnika) i ka umetnostima (11 nastavnika).

Upitnik je popunilo 155 nastavnica (73,8%) i 55 nastavnika (26,2%). U pogledu godina radnog staža u nastavi, bilo je 35 nastavnika (16,7%) sa 5 i manje godina staža, 56 nastavnika (26,7%) sa između 6 i 10 godina, 50 nastavnika (23,8%) sa između 11 i 15 godina, njih 31 (14,8%) sa između 16 i 20 godina i 38 nastavnika (18,1%) sa više od 20 godina radnog staža u nastavi. Ukupno gledano u istraživanju su učešće uzeli nastavnici sa godinama radnog staža između 1 i 47 godina, dok je prosečni broj godina radnog staža oko 14.

Prema formalnom obrazovanju, svi nastavnici su fakultetski obrazovani. Njih 99 je završilo neki od društveno-humanističkih fakulteta, 62 je sa prirodno-matematičkih fakulteta, 38 sa tehničko-tehnološke grupacije fakulteta i njih 11 sa umetničkih fakulteta. Što se tiče pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja nastavnika u toku studija, prema podacima koje su dali sami nastavnici, njih 114 (54,3 ukupnog broja nastavnika koji su učestvovali u istraživanju) je imalo pedagoške, psihološke i metodičke predmete, kao i organizovanu školsku praksu u toku studija, dok svega 28 nastavnika izveštava da nije imalo nijedan od ovih segmenata nastavničkog obrazovanja.

Prethodno navedeni podaci o nastavnicima koji su učestvovali u istraživanju prikazani su i tabelarno u prilogu 6.

*Druga faza istraživanja* obuhvatala je realizaciju pet fokus grupnih razgovora u toku maja i juna 2012. godine. Tri fokus grupe organizovane su u okviru škola (osnovna škola u Boru, gimnazija u Paraćinu, srednja stručna škola u Beogradu), dok su dve grupe organizovane tako da su uključivale nastavnike iz različitih škola i sprovedene su na «neutralnoj teritoriji», odnosno van škola (jedna je organizovana u Beogradu i jedna u Nišu). Grupe je činilo između 4 i 6 nastavnika, a ukupan broj nastavnika koji su učestvovali u radu fokus grupa u okviru ove faze istraživanja je 24. U pitanju su

nastavnici različitih predmeta i različitog broja godina radnog iskustva u nastavi. Pri planiranju sastava grupa vodilo se računa o tome da u njima budu zastupljeni i nastavnici različitih razumevanja kvaliteta rada (rukovodeći se pri tom inicijalnim nalazima iz prve faze istraživanja). Nastavnici su učestvovali u radu fokus grupa po principu dobrovoljnosti, a razgovori su snimani diktafonom po informisanom pristanku svih učesnika.

*Treća faza istraživanja* odnosila se na verifikaciju ključnih nalaza istraživanja (dobijenih kroz prethodne dve faze) od strane učesnika istraživanja kroz fokus grupne razgovore. U toku juna 2014. godine organizovane su tri fokus grupe: dve koje su obuhvatale nastavnike iz različitih škola (jedna je realizovana u Nišu i uključivala je 5 nastavnika, a druga u Beogradu sa 4 nastavnika), a jedna je realizovana sa 5 nastavnica iz jedne škole (srednja stručna škola u Beogradu). Radilo se o nastavnicima koji su već učestvovali u radu fokus grupa iz prethodne faze istraživanja. Nastavnici su u okviru fokus grupa imali zadatak da pročitaju kratak prikaz rezultata istraživanja (prilog 4), a potom se razgovor usmeravao pitanjima koja su bila važna za osvrt nastavnika na dobijene nalaze. Nastavnicima koji su u anketi izrazili spremnost da se i u buduće angažuju u ovom istraživanju (njih 59), ali koji nisu bili u prilici da učestvuju u fokus grupnim razgovorima, poslata je online anketa (juna 2014. godine) koja je uključivala kratak prikaz osnovnih rezultata istraživanja i tražilo se od njih da daju svoj osvrt i odgovore na ista ključna pitanja koja su postavljena i nastavnicima u fokus grupama. Odgovore na anketu je dalo 16 nastavnika.

## **2.6. Osiguravanje validnosti i pouzdanosti istraživanja**

Budući da su istraživanja u okviru interpretativne metodološke paradigme lokalnog karaktera i ne pretenduju na generalizaciju dobijenih nalaza, fokus u osiguravanju njihovog kvaliteta je na odnosu istraživača i učesnika istraživanja, kao i u odnosu istraživača prema samom procesu istraživanja i rezultatima do kojih se tim putem došlo (Cohen, Manion, Morrison, 2011). U radu na ovom istraživanju nastojali

smo da primenimo nekoliko principa i načina osiguravanja validnosti u prikupljanju i interpretaciji podataka:

- 1) Triangulacija, odnosno primena različitih metoda u istraživanju jednog fenomena (na primer, podaci u kojima smo tragali za značenjima koja nastavnici pripisuju kvalitetu sopstvenog rada prikupljeni su kao pisani narativi u okviru upitnika, ali i kroz razgovor, odnosno grupnu diskusiju, sa nastavnicima).
- 2) Provera sa kolegama (eng. peer examination) – sa bliskim saradnicima, stručnjacima za oblast obrazovanja, diskutovano je primenjenim metodama prikupljanja i analize podataka, o inicijalnim nalazima, definisanim kategorijama (kodovima), mogućim drugačijim klasifikacijama i interpretacijama. Kolege u tim situacijama imaju ulogu «kritičkih prijatelja» sa kojima se preispituju postojeće i stvaraju nove ideje i tumačenja.
- 3) Provera sa učesnicima istraživanja – kako je već i objašnjeno u vezi treće faze istraživanja, osnovni nalazi istraživanja podeljeni su sa učesnicima, te se o njima i razgovaralo kako bi se uvidelo u kojoj meri oni oslikavaju njihovu perspektivu, ali i kako bi se određeni uvidi (naročito oni kontradiktorni) bolje razumeli.
- 4) Davanje na uvid originalnih («sirovih») podataka – gde god je u tekstu bilo mesta i prilike prikazivani su tipični ili karakteristični iskazi učesnika istraživanja koji ilustruju uvide i tumačenja do kojih smo došli u istraživanju.
- 5) Transparentnost u iznošenju sopstvenih teorijskih i metodoloških opredeljenja i vrednosti – u teorijskom pristupu problemu nastojali smo da jasno definišemo ključne pojmove koje smo u ovom radu koristili, dok smo u metodološkom pristupu istraživanja nastojali da, kroz samo objašnjenje predmeta i ciljeva istraživanja i primenjene metodologije, ekspliciramo svoj odnos problemu (priklanjajući se pristupu građenja značenja kvaliteta rada nastavnika).
- 6) Ekspliciranje načina dolaženja do podataka i načina definisanja kategorija – imajući na umu da je u istraživanju primenjeno više načina prikupljanja i analize podataka, nastojali smo da u prikazu nalaza istraživanja budemo precizni u objašnjenjima izvora podataka na osnovu kojih se govori o određenim uvidima. Na nekim mestima su i sami uvidi razmatrani iz ugla načina na koje se do njih došlo.

### **3. PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA SA INTERPRETACIJOM**

Analiza podataka i interpretacija nalaza do kojih smo došli ovim istraživanjem, biće prikazani kroz četiri tematske celine, rukovođenje postavljenim istraživačkim pitanjima, koje se nadovezuju, odnosno dopunjuju jedna drugu:

- 1) Kako nastavnici shvataju kvalitet sopstvenog rada,
- 2) Kako nastavnici doživljavaju kontekst u kojem rade i kakvu poziciju zauzimaju u njemu po pitanju razvijanja kvaliteta sopstvenog rada,
- 3) Kako nastavnici doživljavaju različite načine evaluacije i podršku koju kroz njih dobijaju, te kako nastavnici uopšte razumeju evaluaciju sopstvenog rada,
- 4) Kako su značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu i evaluaciji sopstvenog rada povezana između sebe i kakve su moguće perspektive promene odnosa tih značenja, odnosno, slike evaluacije i kvaliteta rada nastavnika uopšte.

#### **3.1. NASTAVNIČKA SHVATANJA KVALITETA RADA NASTAVNIKA**

Kako bi sagledali i razumeli kakva značenja nastavnici pripisuju kvalitetu sopstvenog rada, što je jedno od ključnih istraživačkih pitanja ovog rada, najviše ćemo se oslanjati na analizu nastavničkih narativa o situacijama kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu (prva tema o kojoj su nastavnici pisali u okviru ankete, videti prilog 1), dok će se na nekim mestima nalazi dobijeni tim putem dopunjavati uvidima do kojih smo došli kroz fokus grupne razgovore sa nastavnicima. Kroz analizu nastavničkih narativa, uočavajući obrasce javljanja različitih njihovih elemenata, došli smo do tri interpretativna repertoara značenja kojima se nastavnici koriste kada govore o kvalitetu svog rada.

Razmatranje nastavničkih razumevanja kvaliteta rada neće biti ograničeno samo na ovaj odeljak rada, već će se inicijalni uvidi dobijeni postupkom analize narativa proširivati i produbljivati analizama različitih drugih koncepata i karakteristika konteksta koji su u vezi sa kvalitetom rada nastavnika i u ostalim delovima rada.



### ***3.1.1. Analiza nastavničkih narativa o situacijama kada su ostvarili nešto dobro u svom radu***

Prilikom osmišljavanja instrumenta, i uopšte metodološkog pristupa ovom istraživanju, ideja je bila da se podaci dobijeni ovim putem analiziraju metodom paradigmatičke analize narativa. Međutim, pre nego što obrazložimo pristup i prikazemo analizu dobijenih podataka, navešćemo broj odgovora nastavnika koji se mogu smatrati narativom u skladu sa razumevanjem šta čini jedan narativ (pogledati obrazloženje u opisu metodološkog pristupa istraživanju). Od ukupno 210 prikupljenih odgovora nastavnika koji su nešto napisali na temu situacije u kojoj su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu, njih 160 se mogu smatrati narativom prema onome kako smo narativ odredili u metodološkom pristupu ovom istraživanju (sadrže makar elemente minimalnog narativa). Od ostalih odgovora nastavnika, koji ne sadrže dovoljno elemenata da bi se razmatrali kao narativi, njih 36 se odnose na neku vrstu situacije ali o kojoj nastavnici govore uopšteno (ne pozivaju se na jedno konkretno iskustvo, kako je traženo u detaljnijim instrukcijama koje su dobili u upitniku), 22 odgovora se odnose na još uopštenije, nekad i ne sasvim jasne, tvrdnje nastavnika o tome šta je, prema njihovom viđenju, dobar rad nastavnika (na primer: „*Kvalitet nastavnika je njegova kreativnost, a ne samo obrazovanje*“; „*Dobar rad nastavnika odnosi se na primenu znanja kod učenika*“). Razmatranje o mogućim uzrocima i implikacijama ovoga biće detaljnije prikazano u delu rada o metodološkom osvrtu na istraživanje.

Odgovori nastavnika koji se mogu posmatrati kao narativi, analizirani su paradigmatički na osnovu njihovih ključnih strukturalnih elemenata. Elementi za analizu su, shodno specifičnostima studije, preuzeti i prilagođeni iz teorijsko-metodoloških pristupa analizi narativu koje su za različite namene razvijali relevantni autori (prilog 7), te su definisani kao:

1. orijentacija, kontekst (vrsta situacije, akteri),
2. aktivnost/delovanje nastavnika u situaciji,
3. ciljevi tog delovanja (šta je bila namera nastavnika),
4. efekti dešavanja u priči/delovanja nastavnika,
5. moral priče (kakvo značenje to iskustvo ima za nastavnika, ali i šire).

Navedeni elementi su predstavljali osnovu za formiranje sistema kodiranja podataka (narativa nastavnika), pri čemu su subkodovi u okviru svakog od elemenata formirani induktivno kroz proces iščitavanja i samog kodiranja i rekodiranja priča. Bitno je napomenuti da se elementi efekta priče i morala priče u našoj studiji često prepliću budući da nastavnici, govoreći o svom iskustvu iz perspektive sadašnjosti (što bi predstavljalo, prema teorijskim shvatanjima, moral priče), često govore i o efektima koje su dešavanja u priči imala za njih same (pored, na primer, efekata za učenike ili širu sredinu). Zbog toga će nam za razmatranje efekata priče dodatno koristiti i posebna grupa kodova koju smo nazvali «Značajnost» a u kojoj se subkodovi odnose na pojavu kognitivnih i afektivnih stanja nastavnika i učenika u nastavničkim narativima, i na reči koje nastavnici pri opisivanju iskustava koriste kako bi naglasili određene elemente (takozvani pojačivači)<sup>43</sup>.

Pre nego što nastavimo sa prikazom analize nastavničkih narativa prema osnovnim njihovim elementima, potrebno je reći da se često u narativima javlja više različitih kodova unutar jednog elementa analize (na primer, više aktivnosti nastavnika, efekata tih aktivnosti i tako dalje), te u tabelarnim prikazima zbir frekvencija često ne predstavlja broj narativa/odgovora koji su analizirani.

**3.1.1.1. Vrste situacija.** Analiza konteksta, odnosno vrste situacija u kojima su nastavnici osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu, biće prva prikazana, da bi se potom ostali strukturalni elementi narativa analizirali shodno tome kom kontekstu narativ pripada (odnosno - po grupama narativa definisanim na osnovu vrste situacije o kojoj govore). U ovaj deo analize uključeni su svi odgovori nastavnika, bez obzira da li zadovoljavaju narativnu strukturu.

Kako je prikazano u tabeli 2, odgovori nastavnika se mogu svrstati u šest velikih kategorija (vrsta) situacija: uvođenje novine u nastavni rad, pružanje pomoći učenicima u vezi sa nekim problemom, organizovanje i učešće u vannastavnim aktivnostima, učešća i plasman učenika na takmičenjima, uticanje na odluke i interesovanja učenika i

---

<sup>43</sup> Na primer, kognitivna stanja bi bila: shvatio/la sam, uvideo/la sam; afektivna stanja: osetio/la sam, bio/la sam srećan/na, želeo/la sam; dok bi pojačivači bili: veoma, puno, mnogo, baš, čak (zavisno od konteksta).

nejasni ili uopšteni odgovori. Što se tiče poslednje kategorije, u određenom broju slučajeva (kod ukupno 22 nastavnika) iz odgovora nije bilo moguće videti o kojoj se situaciji radi uglavnom iz razloga što su odgovori bili suviše uopšteni ili nejasni (na primer: „*Ne mogu da izdvojim jednu situaciju kao posebnu. Bilo je dosta situacija u kojima sam osetio zadovoljstvo zbog onoga što sam postigao u radu sa učenicima.*”); „*Na početku svog rada sam u obrazovanju. Trudim se da učenike svoje naučim jer svoj posao volim.*“).

*Tabela 2. Vrste situacija kada su nastavnici osetili da su ostvarili nešto dobro u radu*

<b>Vrste situacija</b>	<b>Frekvencija</b>	
	<b>(N=210)</b>	<b>Procenat</b>
Uvođenje novine/promene u nastavni rad	66	31,4
Pružanje pomoći i podrške učenicima u vezi sa nekim problemom ili uspeh u radu sa „problematičnim“ učenicima	60	28,6
Organizovanje i učešće u vannastavnim aktivnostima: sekcije, priredbe, projekti...	30	14,3
Učešća i plasman učenika na takmičenjima	29	13,8
Uticao na odluke i interesovanja učenika, naročito u kontekstu njihovog daljeg školovanja	21	10,0
<i>Nejasan ili uopšten odgovor</i>	22	10,5

U tabeli 2 primećujemo da se veliki broj odgovora nastavnika odnosio na dve vrste situacija (oko 30% odgovora u svakoj). Prva vrstu bi činile situacije u kojima nastavnici uvode neku novinu u svoj rad u nastavi, odnosno nešto menjaju u svojoj svakodnevnoj nastavnoj praksi. Druga česta vrsta situacija u odgovorima nastavnika tiče se situacija u kojima nastavnik pruža pomoć i podršku učenicima koji imaju određenih problema ili situacijama u kojima nastavnik postiže uspeh u radu sa učenicima koje smatra „problematičnim“<sup>44</sup>. Najčešće vrste problema o kojima nastavnici govore u ovim pričama odnose se na pružanje pomoći učenicima ili uspešnost u radu sa nedisciplinovanim i/ili nemotivisanim učenicima (ukupno 22 opisa) i radu sa decom sa posebnim potrebama različite vrste: telesnim invaliditetom, govornim manama, teškoćama u pisanju i čitanju, problemima u komunikaciji, učenici niskog socio-

<sup>44</sup> Reč stavljamo pod navodnike kako bi ukazali na to da su sami nastavnici u svojim narativima ove učenike označavali kao problematične.

ekonomskog statusa, deca žrtve nasilja, itd. (27 opisa ukupno). Nešto manje su zastupljene situacije u kojima nastavnik nastupa kao posrednik učenicima u konfliktu (6 opisa) i situacije u kojima se nastavnik suočava sa nešto težim problemima kod učenika – konzumiranje opijata (2 opisa).

Ostale tri vrste situacija o kojima nastavnici govore zastupljene su pojedinačno sa po manje od 15% od ukupnog broja nastavnika koji su učestvovali u anketi. Te situacije odnose se na organizovanje i učešće u vannastavnim aktivnostima (kakve su razne sekcije, priredbe, projekti, izložbe i slično), učešća i plasman učenika na različitim takmičenjima i konkursima, i uticaj nastavnika na odluke i interesovanja učenika (naročito u kontekstu njihovog daljeg školovanja i odabira buduće profesije ili hobija).

U pogledu aktera u situacijama koje navode nastavnici, najveći broj opisa, osim samih nastavnika, podrazumeva i učenike kao aktere (u 61 slučajeva radi se samo o jednom učeniku/ci, a u 99 slučajeva radi se o više učenika). Značajno manje su zastupljeni ostali akteri, recimo, kolege nastavnici se javljaju u 21 opisu, roditelji u 11, pedagog i/ili psiholog škole u 6, a direktor škole u 5 opisa. U 16 odgovora nastavnika uključeni su i akteri iz šire zajednice (druge škole, razna udruženja, NVO, stručnjaci iz različitih oblasti, mediji i slično). Pri tom, možemo govoriti o određenim razlikama po pitanju uključenosti različitih aktera prema tome o kojoj se vrsti situacije radi. Što se tiče učenika, u opisima situacija uvođenja novine u nastavni rad i organizovanja vannastavnih aktivnosti obuhvaćeno je najviše učenika (u prvom slučaju uvek su to čitava odeljenja, dok su u drugom manje ili veće grupe učenika), u situacijama rešavanja problema je uglavnom reč o pojedinačnim učenicima ili manjim grupama učenika, a retko kad o celom odeljenju, dok su situacije učešća učenika na takmičenjima i uticanja na odluke i interesovanja učenika uglavnom ograničene na pojedinačne učenike. U pogledu uključenosti ostalih aktera školskog života (pored učenika), roditelji se uglavnom javljaju u situacijama rešavanja problema i učešća učenika na takmičenjima, kolege nastavnici se javljaju u situacijama uvođenja novine u nastavni rad, dok se stručna služba škole uglavnom javlja u situacijama uvođenja novine u nastavni rad, situacijama rada sa „problematičnim“ učenicima i u situacijama učešća učenika na takmičenjima. Akteri kao što su mediji, NVO, različita udruženja i slično, se pretežno javljaju u situacijama učešća učenika na takmičenjima i organizovanja vannastavnih aktivnosti.

Posmatrajući vrste situacija koje su izlistane u tabeli 2 možemo steći utisak da se radi o situacijama koje, na neki način, predstavljaju odstupanje od ustaljenog ritma rada nastavnika, i to: uvođenjem nečeg novog u svoj nastavni rad, rešavanjem različitih problema, organizovanjem vannastavnih aktivnosti, pružanjem pomoći i podrške učenicima pri odlučivanju o daljem školovanju i budućoj profesiji, plasiranjem učenika na različita takmičenja. Ipak, na osnovu analize vrste situacija o kojima nastavnici pišu se ne može govoriti uopšteno o tome koliko su takve situacije u njihovom radu učestale. U prilog tome da se u većem broju odgovora nastavnika radi o situacijama koje su, uslovno rečeno, „izuzetak“ u svakodnevnom radu nastavnika, govori i učestalost prologa (u 84 slučajeva) koji u narativima nastavnika uspostavljaju određeni kontekst publici za čitanje (na primer: „*Jednom sam...*“, „*Dogodilo se to jednom kad smo...*“), ali i epiloga narativa u smislu naglašavanja izuzetnosti iskustva o kom govore („*Ovo iskustvo je imalo poseban značaj za moj dalji rad.*“), kakvi se javljaju u 104 odgovora nastavnika. Međutim, ovakvi nalazi se dodatno mogu problematizovati imajući na umu to kako je nastavnicima u upitniku formulisana instrukcija za pisanje priče: tražen je opis jednog konkretnog iskustva u kome su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu. Ovakva instrukcija mogla je implicirati kod nastavnika da je potrebno, ili čak poželjno, opisati neko „najbolje“, reprezentativno iskustvo, te da su ta iskustva uglavnom bila takva da se odnose na situacije koje su u izvesnoj meri ekskluzivne u radu nastavnika na načine koji su već prethodno opisani. O značenju ovih priča za same nastavnike, a u kontekstu shvatanja šta predstavlja kvalitet rada nastavnika, biće više reči kasnije u tekstu.

**3.1.1.2. Delovanje nastavnika u situacijama.** Analiza aktivnosti nastavnika u opisima situacija donekle predstavlja ponavljanje u odnosu na analizu vrste situacije, budući da se većina prepoznatih aktivnosti nastavnika u narativima javlja gotovo isključivo u situacijama određene vrste. Ipak, ovakva vrsta analize značajna je za dolaženje do dubljih uvida u agentnost nastavnika, kao ključnih aktera, u situacijama koje opisuju. Prikaz kodiranih odgovora iz narativa nastavnika u vezi sa sopstvenom aktivnošću u opisanim situacijama dat je u tabeli 3.

Tabela 3. Delovanja nastavnika u situacijama iz narativa – ukrštanje kodova

Delovanje nastavnika	Vrste situacija					Ukupno
	N	P	T	V	O	
uvođenje novog nastavnog metoda	37	4	0	0	0	41
pomoć učenicima u radu	1	4	9	5	4	23
prilagođavanje načina rada okolnostima	3	18	0	0	0	21
motivisanje, ohrabrivanje učenika	0	9	6	0	5	20
pokretanje, organizovanje nečega	0	0	0	15	1	16
razgovor	0	15	0	0	0	15
uvođenje novog nastavnog sredstva	14	0	0	0	0	14
uvođenje novih sadržaja/tema u nastavu	10	1	0	0	0	11
uvođenje sistema kontrole	0	9	0	0	0	9
delegiranje odgovornosti učenicima	1	7	0	0	0	8
uvođenje novog načina ocenjivanja	2	0	0	0	0	2
<b>Ukupno:</b>	<b>68</b>	<b>67</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>180</b>

Legenda: N – Uvođenje novine u nastavni rad (N=52); P – rad sa „problematičnim“ učenicima (N=56); T – učešće i plasman učenika na takmičenjima (N=22); V – organizovanje vannastavnih aktivnosti (N=26); O – uticaj na odluke i interesovanja učenika (N=14).

Četiri aktivnosti iz tabele 3 (uvođenje novog nastavnog metoda, sredstva, sadržaja, načina ocenjivanja) odnose se direktno na rad u nastavi, odnosno, na situacije u kojima nastavnik uvodi neku novinu/promenu u svoj nastavni rad. U opisima situacija u kojima se javljaju ove aktivnosti nastavnika često se, u svojstvu uvoda u priču, može pronaći i momenat nezadovoljstva postojećim, te uviđanja mesta i potrebe za isprobavanje nečeg novog u svom svakodnevnom radu u nastavi. Pored njih, u situacijama koje se tiču organizovanja vannastavnih aktivnosti u većem broju (15 opisa) možemo uočiti aktivnost nastavnika koju smo označili kao „pokretanje, organizovanje nečega“ koja takođe podrazumeva izvesnu inicijativnost i proaktivnost nastavnika u razvijanju prakse. Stoga ove aktivnosti nastavnika možemo svrstati u jednu širu grupu i dati joj zbirni naziv „*aktivnosti isprobavanja i pokretanja*“. Za ove postupke nastavnika se može reći da ukazuju na sklonost ka tome da se radi na unapređivanju sopstvene prakse, odnosno, da nastavnici pokazuju inicijativnost u tom nastojanju. U ovim narativima je karakteristično da nastavnici govore o tome kako su kroz isprobavanje nekih za njih novih i drugačijih metoda rada u nastavi (najčešći slučaj – javlja se u 37 opisa), korišćenju novih nastavnih sredstava (14 opisa), drugačijih sadržaja (10 opisa)

i/ili načina ocenjivanja učenika (2 opisa), kao i kroz pokretanje i organizovanje različitih vannastavnih aktivnosti (16 opisa) došli do zadovoljstva u svom poslu. Neki od primera opisa ovih aktivnosti nastavnika dati su u prilogu 8.

Što se tiče situacija u kojima nastavnici pružaju pomoć učenicima u vezi sa nekim problemom, javlja se posebna grupa aktivnosti nastavnika koje bismo mogli označiti kao „*aktivnosti intervenisanja*“. Ove aktivnosti tiču se prilagođavanja načina rada nastavnika specifičnim okolnostima, razgovora nastavnika sa učenikom/učenicima (retko se uključuju i roditelji i stručni saradnici u školi), uvođenja određenog sistema kontrole (koji podrazumeva pravila ponašanja i rada, često uz korišćenje nagrada i kazni za željene i neželjene postupke) i delegiranja zadataka i odgovornosti „*problematičnim*“ učenicima. Primeri nastavničkih opisa aktivnosti iz ove grupe dati su u prilogu 9.

Kao aktivnosti nastavnika u narativima koji pripadaju situacijama rada sa „*problematičnim*“ učenicima javljaju se i neke koje smo jedino mogli označiti kao motivisanje i ohrabrivanje učenika (9 opisa) i pružanje pomoći učenicima (4 opisa). Njih pronalazimo u oko četvrtini ukupnog broja opisa ove vrste situacije (13 od 56). Ova dva odgovora, za razliku od prethodno razmatranih, smatramo nepreciznim, budući da se na osnovu njih u većini slučajeva ne zna tačno o kakvoj aktivnosti nastavnika je reč, odnosno na koji način to nastavnik učenike motiviše i pruža im pomoć. Iz tog razloga ćemo ove dve aktivnosti u nastavku teksta zajednički nazvati „*nekonkretne aktivnosti*“. Ovi neprecizirani opisi delovanja nastavnika u domenu motivisanja i pomoći učenicima su najčešći u narativima koji se odnose na situacije učešća i plasmana učenika na takmičenjima i konkursima (u 6 opisa nastavnici opisuju svoju aktivnost kao motivišuću, a u 9 kao aktivnost pružanja pomoći, odnosno u oko 70% od ukupnog broja situacija ove vrste), situacije uticanja na odluke i interesovanja učenika (5 aktivnosti motivisanja i 4 aktivnosti pružanja pomoći, odnosno oko 65% slučajeva ove vrste), a nešto ređe i u situacijama organizovanja vannastavnih aktivnosti (u svakom petom slučaju se aktivnost nastavnika opisuje kao pružanje pomoći). Neki od primera ovakvih opisa delovanja nastavnika su: „*Pomogla sam deci da učestvuju na literarnom konkursu tako što sam ih motivisala da pišu radove*“, „*Uspela sam da probudim želju za uspehom jednom dvostrukom ponovcu. Stalno sam radila na tome da ga motivišem da radi.*“, „*Učenici su pokazali inicijativu za formiranje dodatne nastave i sekcije iz*

latinskog jezika, a ja sam im u tome pomogla.“, „Naporno sam radio zajedno sa njim, pružao mu pomoć i podršku, da bi postigao i uspeh na republičkom takmičenju.“.

**3.1.1.3. Namere koje nastavnici izražavaju u opisima situacija.** Analiza namera nastavnika predstavljala je korisnu dopunu analizi delovanja nastavnika u situacijama. Naime, u pogledu analize namera nastavnika u narativima došli smo do zanimljivog opšteg nalaza da se eksplicitno navođenje cilja sopstvenog delovanja javlja u malom broju opisa (na svega 57 mesta u 160 narativa, kako je prikazano u tabeli 4), iako se pisanje o sopstvenim ciljevima i očekivanjima u datoj situaciji nalazilo kao instrukcija u delu za opisivanje situacija u upitniku koji su nastavnici popunjavali (prilog 1).

Tabela 4. Namere nastavnika u situacijama iz narativa – ukrštanje kodova

Namere nastavnika	Vrste situacija					Ukupno
	N	P	T	V	O	
podstaci učenje kod učenika	12	3	0	6	0	21
zainteresovati, motivisati učenike	6	8	1	2	3	20
pružiti pomoć	1	1	1	1	3	7
pokazati kvalitet rada	2	0	1	1	1	5
postići bolji uspeh (ocene, plasman na takmičenju)	0	2	1	0	0	3
doprineti zadovoljstvu učenika	0	0	0	1	0	1
<b>Ukupno: (N=160)</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>57</b>

**Legenda:** N – Uvođenje novine u nastavni rad (N=52); P – rad sa „problematičnim“ učenicima (N=56); T – učešće i plasman učenika na takmičenjima (N=22); V – organizovanje vannastavnih aktivnosti (N=26); O – uticaj na odluke i interesovanja učenika (N=14).

U odnosu na ukupan broj narativa za svaku od vrsta situacija, primećujemo da nastavnici u narativima ekspliciraju svoje namere u manje od 40% slučajeva, pri čemu jasno ekspliciranje namera izostaje u najvećem broju kod situacija rada sa „problematičnim“ učenicima i situacija učešća učenika na takmičenjima (u jednoj četvrtini, odnosno petini, od ukupnog broja narativa se u njima mogu naći eksplicirane namere nastavnika). Ovo se donekle može dovesti u vezu i sa prethodno razmatranim nekonkretnim opisima sopstvenih aktivnosti nastavnika koje se javljaju u narativima ove vrste situacija. Iz tabele 5 možemo videti da se u narativima u kojima nastavnici



svoje delovanje opisuju kao pružanje pomoći i motivisanje, namere ekspliciraju tek u trećini slučajeva (u 15 narativa od ukupno 49). Dakle, u narativima koji se odnose na rad sa „problematičnim“ učenicima i učešće učenika na takmičenjima može se primetiti neka vrsta mistifikacije nastavničke uloge (namera i delovanja nastavnika). Ukoliko ukrstimo prepoznate namere nastavnika sa prepoznatim aktivnostima nastavnika, odnosno grupama aktivnosti (tabela 5), primećujemo da se „aktivnosti intervenisanja“ (poslednje četiri) u malom broju mogu povezati sa ekspliciranim namerama nastavnika (otprilike u jednoj petini ukupnog broja narativa – u 10 od ukupno 54), i to sa namerama: da se pruži pomoć učeniku (2), da se učenici motivišu za rad (5) i da učenici nešto nauče (3). Jedan od primera dat je u nastavku:

*„Osetila sam da sam ostvarila nešto dobro u svom radu u toku razrednog starešinstva, kada sam motivisala učenike da istraju u svom radu i iz pojedinih predmeta postignu bolji uspeh iako su bili nemotivisani zbog nekih konflikata sa predmetnim nastavnikom.“* (Narativ 1/68, nastavnica, elektrotehnička grupa predmeta, srednja stručna škola)

U opisima situacija koje se odnose na uticanje nastavnika na odluke i interesovanja učenika, a u kojima se isključivo javljaju gorespomenute aktivnosti pružanja pomoći i motivisanja (u 9 od 14 slučajeva, prema tabeli 3), namere nastavnika su eksplicitno opisane u više od polovine slučajeva (7 od ukupno 14, kako se vidi u tabeli 4). Primer jednog opisa dat je u nastavku:

*„Grupa od 8 učenika spremala je prijemni ispit za Ekonomski fakultet iz Poslovne ekonomije. Tražili su od mene da im pomognem oko nerazumljivih definicija koje su imali na svom probnom testu. Iako sam bila zauzeta u školi, bila sam odlučna u nameri da im izađem u susret i odvojila sam vremena da im pomognem. Drago mi je bilo da pomognem učenicima jer time dokazujem da mogu da uspostavim relaciju iz ekonomske grupe predmeta.“* (Narativ 1/120, nastavnica ekonomske grupe predmeta, srednja stručna škola).

Tabela 5. Namere nastavnika i aktivnosti nastavnika u narativima – ukrštanje kodova

Delovanje nastavnika	Namere nastavnika						Ukupno
	P	K	U	N	Z	M	
uvođenje novog nastavnog metoda (N=45)	1	2	0	8	0	4	15
uvođenje novog nastavnog sredstva (N=15)	0	1	0	4	0	3	8
uvođenje novih sadržaja u nastavu (N=11)	0	0	0	2	0	2	4
pokretanje, organizovanje nečega (N=24)	1	1	0	5	1	1	9
uvođenje novog načina ocenjivanja (N=2)	0	0	0	0	0	0	0
<b>Ukupno za „aktivnosti isprobavanja i pokretanja“ (N=97):</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>36</b>
motivisanje, ohrabrivanje učenika (N=23)	0	1	1	0	0	6	8
pomoć učenicima u radu (N=26)	4	2	0	0	0	1	7
<b>Ukupno za „nekonkretne aktivnosti“ (N=49):</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>15</b>
prilagođavanje rada okolnostima (N=21)	0	0	0	2	0	2	4
razgovor (N=16)	1	0	0	0	0	1	2
delegiranje odgovornosti učenicima (N=8)	1	0	0	1	0	1	3
uvođenje sistema kontrole (N=9)	0	0	0	0	0	1	1
<b>Ukupno za „aktivnosti intervencije“ (N=54):</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>10</b>
<b>Ukupno:</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>61</b>

Legenda: P - pružiti pomoć; K - pokazati kvalitet rada; U – postići bolji uspeh; N – podstaći učenje; Z – doprineti zadovoljstvu učenika; M – motivisati/zainteresovati učenike za rad.

U drugoj velikoj grupi narativa, onih koji se odnose na situaciju uvođenja novine u nastavni rad, u nešto manje od polovine narativa se može pronaći eksplicirana namera nastavnika u datoj situaciji (u 21 od 52 slučajeva). Najčešće se kao namera nastavnika (prikazano u tabeli 4) javlja da nešto učenici nauče (12), kao i da se učenici motivišu za rad na času i učenje predmeta (6). Slične nalaze dobijamo i ako posmatramo namere nastavnika koje su povezane sa „aktivnostima isprobavanja i pokretanja“: javljaju se eksplicitno u 32 od 73 slučajeva uvođenja neke novine u nastavni rad, a u 9 od 24 slučaja u aktivnostima organizovanja i pokretanja nečega (dato u tabeli 5), s tim što u drugom slučaju dominira namera nastavnika da učenici nešto nauče. Primeri opisa situacija u kojima se javljaju aktivnosti isprobavanja i pokretanja i u kojima su prepoznate pomenute namere nastavnika dati su u prilogu 10.

**3.1.1.4. Uloge nastavnika u situacijama.** Razmatranje uloga koje se mogu prepoznati u opisima nastavnika predstavlja svojevrsan spoj prethodno analizirana dva ključna elementa narativa, delovanja nastavnika i namera nastavnika, u konkretnom kontekstu, odnosno vrsti situacije o kojoj nastavnici pišu.

Klasifikacije nastavničkih uloga su brojne i različite (kako je već bilo reči u teorijskom delu rada), te se za kodiranje priča i prikaz rezultata u ovom istraživanju nismo koristili samo jednom od tih klasifikacija, već smo nastojali da se rukovodimo time kako u pričama svoje uloge pozicioniraju sami njihovi autori – koju svoju ulogu stavljaju u prvi plan kada govore o situaciji kada su ostvarili nešto dobro u svom radu. Na taj način, prepoznate uloge u pričama nisu striktno vezane za jednu određenu klasifikaciju, niti se nastojalo da se pri kodiranju u narativima prepoznaju sve moguće uloge koje se mogu pronaći u različitim klasifikacijama. Dakle, pristup kodiranju priča u pogledu toga koje se nastavničke uloge u njima javljaju bio je induktivan, kao i kod ostalih kodiranja, i u skladu sa prirodom istraživanja u celini. U tabeli 6 prikazane su uloge nastavnika koje su prepoznate u nastavničkim opisima situacija u kojima su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu.

*Tabela 6. Uloge nastavnika u različitim opisima situacija – ukrštanje kodova*

Uloge nastavnika	Vrste situacija					Ukupno:
	N	P	T	V	O	
Animator/motivator	38	17	6	7	6	74
Pomoćnik	5	31	8	5	5	54
Procenjivač/saznajno-dijagnostička uloga	8	16	2	0	1	27
Partner u afektivnoj komunikaciji	2	18	0	1	1	22
Regulator socijalnih odnosa	1	13	0	0	0	14
Lider	1	0	0	13	0	14
Saradnik	2	4	2	6	0	14
Inovator	3	0	0	0	0	3
<b>Ukupno:</b>	<b>60</b>	<b>99</b>	<b>18</b>	<b>32</b>	<b>13</b>	<b>222</b>

**Legenda:** N – Uvođenje novine u nastavni rad (N=52); P – rad sa „problematičnim“ učenicima (N=56); T – učešće i plasman učenika na takmičenjima (N=22); V – organizovanje vannastavnih aktivnosti (N=26); O – uticaj na odluke i interesovanja učenika (N=14).

Primećujemo da se u pričama nastavnika najčešće javlja uloga animatora, odnosno motivatora, i to procentualno najviše u pričama koje opisuju situaciju uvođenja neke

novine u nastavu (u 38 od ukupno 52 narativa, odnosno oko 73%), dok se u situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika javlja u oko 42% slučajeva, a u ostalim vrstama situacija u manje od 30% slučajeva. Ovakav podatak ne čudi, imajući na umu da je za opise situacija uvođenja novine u nastavu karakteristična težnja nastavnika da nekom promenom u svom svakodnevnom radu postigne da nastava bude atraktivnija, dinamičnija, zanimljivija učenicima, te i da se kod učenika razvija motivacija za rad i učenje i da se održi njihova pažnja na času. U situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika, ova uloga je uglavnom primetna u nešto apstraktnijem smislu. Naime, nastavnik svoju ulogu animatora/motivatora u ovim situacijama (koje često i nisu u pravom smislu reči situacije) pozicionira u smislu da on, generalno gledano, svojim načinom rada i uopšte svojom ličnošću, utiče na učenike da: zavole određeni predmet, da razviju interesovanje za neku posebnu aktivnost ili pak da odluče da se u životu bave nekim zanimanjem. Neki od primera opisa su dati u nastavku teksta:

*„Za predavanje o dvotaktnim Dizel motorima spremio sam prezentaciju na kompjuteru. U odeljenju je pomen ove teme izazvao reakciju - šta će nam to! Kad smo krenuli, učenici su polako počeli da se udubljuju u gradivo. Prezentacija je bila puna slika i zanimljivih informacija sa interneta, sa konkretnom primenom ovih motora (sa odgovorom zašto nam treba i gde se primenjuju). Što je čas odmicao, pažnja učenika je bila veća. Bilo mi je drago jer smo se pokrenuli, uspeo sam da animiram učenike i pokušali da zajedno damo odgovore na pitanja zašto nam nešto treba i gde se to nešto primenjuje.“* (Narativ 1/66, nastavnik mašinske grupe predmeta, srednja stručna škola) [situacija uvođenja novine u nastavni rad, uloga motivatora/animatora]

*„Skoro sam u gradskoj biblioteci susrela bivšeg učenika škole u kojoj radim i na pitanje zašto sada tu boravi reče da sam ih "navukla" na knjige! Osetila sam ponos jer je učenik, sada već mlad čovek, zavoleo čitanje i sada je student španskog jezika i književnosti. Njegovo priznanje da sam ja doprinela takvoj odluci je za mene kao nastavnicu od neprocenjive vrednosti!“* (Narativ 1/64, nastavnica srpskog jezika i književnosti, srednja stručna škola) [situacija uticanja na odluke i interesovanja učenika, uloga motivatora/animatora]

Druga česta uloga nastavnika u opisima situacija je uloga pomoćnika. Ova uloga se najčešće javlja u opisima koji se odnose na situaciju rada sa „problematičnim“ učenicima (u 55% slučajeva) i u situacijama učešća učenika na takmičenjima i situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika (u oko 35% slučajeva). U nešto manjoj meri ulogu nastavnika kao pomoćnika moguće je prepoznati u situacijama organizovanja vannastavnih aktivnosti (u oko 20% slučajeva), kao i u situacijama uvođenja novine u nastavni rad (u 10% slučajeva). Karakteristično za ovu ulogu je da nastavnici sebe pozicioniraju u priči kao nekog ko obezbeđuje pomoć učeniku ili učenicima u različitim aspektima. Na primer, u situacijama rada sa „problematičnim“ učenicima (gde se ova uloga najčešće i javlja), nastavnik na različite načine (prilagođavanjem načina rada, razgovorom i slično) osigurava učenicima bolje prilike za učenje i razvoj. U situacijama učešća učenika na takmičenjima i situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika, nastavnik pozicionira sebe kao pomoćnika, s tim da u ovim vrstama situacija (kako je rečeno u prethodnom delu) nije uvek sasvim jasno na koji način konkretno nastavnik deluje kao pomoćnik. Neki od primera opisa situacija u kojima se može prepoznati uloga pomoćnika su:

*„(...) Dečaku sa disgrafijom sam izašla u susret i prilagodila nastavu njegovim kapacitetima kako bi pospešila njegovo učenje. Dečak je do kraja godine savladao sve sadržaje!“* (Narativ 1/52, nastavnica tehničkog i informatičkog obrazovanja, osnovna škola) [situacija rada sa „problematičnim“ učenicima, uloga pomoćnika]

*„Pružio sam pomoć učeniku koji je imao dara za matematiku da se pripremi za državno takmičenje. Osvojili smo treće mesto. Učenik je bio presrećan, a mom ponosu nije bilo granica.“* (Narativ 1/60, nastavnik matematike, gimnazija) [situacija učešća na takmičenju, uloga pomoćnika]

*„Jedna grupa učenika bila je rešena da upiše biologiju i više puta su mi rekli da je to zbog toga što su voleli način na koji im je ja prezentujem. Drago mi je da sam u tome mogla da im pomognem i što su svi položili prijemni ispit.“* (Narativ 1/101, nastavnica biologije, gimnazija) [situacija uticanja na odluke i interesovanja učenika, uloga pomoćnika]

Uloga nastavnika kao procenjivača, javlja se najčešće u situacijama rada nastavnika sa „problematičnim“ učenicima (u oko 28% slučajeva), gde nastavnik uglavnom procenjuje sposobnosti i znanja učenika u određenim oblastima kako bi definisao mere podrške i pomoći koje je potrebno pružiti učeniku. Nešto manje (u oko 15% slučajeva) ova uloga je prisutna i u situacijama uvođenja novine u nastavni rad. U ovim situacijama nastavnik, slično prethodnom, nastupa kao procenjivač znanja učenika kako bi stekao sliku o uspešnosti svoje nastave (bilo pre ili nakon uvođenja promene). U situacijama učešća učenika na takmičenjima i situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika, uloga procenjivača se javlja u manje od 10% opisanih situacija i u njima se uglavnom odnosi na to da nastavnik otkriva posebne talente i interesovanja učenika ili procenjuje njihovu podobnost da bavljenje određenom profesijom.

Uloga nastavnika kao partnera u afektivnoj komunikaciji karakteristična je za situacije rada sa „problematičnim“ učenicima (javlja se u 18 od 56 opisa, odnosno oko 32% slučajeva). U situacijama rada sa „problematičnim“ učenicima, nastavnici sebe pozicioniraju u ulogu nekoga ko (u)poznaje potrebe učenika i njihova afektivna stanja i preuzima akcije kako bi pomogao učenicima da se osećaju bolje i da uspešnije izlaze na kraj sa problemima sa kojima se susreću a koji ih emocionalno uznemiruju. Ova uloga je često, naravno, isprepletana sa ulogom nastavnika kao pomoćnika.

Uloga nastavnika kao regulatora socijalnih odnosa se gotovo isključivo javlja u nastavničkim opisima situacija rada sa „problematičnim“ učenicima (u 13 od ukupno 56 opisa, odnosno u oko 23% slučajeva). Ova uloga se u ovim situacijama odnosi najčešće na regulisanje discipline u razredu, uticanje na opštu klimu u razredu i odnose između učenika, naročito kada su u pitanju različiti konflikti.

Preostale tri uloge nastavnika su najmanje zastupljene u nastavničkim opisima situacija, a ujedno su to uloge koje se u klasifikacijama nastavničkih uloga uopšte i ne susreću. Uloga nastavnika kao lidera primetna je gotovo isključivo u situacijama organizovanja vannastavnih aktivnosti i to u nešto više od polovine slučajeva (u 14 opisa od ukupno 26). U ovim opisima situacija nastavnici se pozicioniraju kao organizatori profesionalno relevantnih aktivnosti u školskom kolektivu, ali i u široj društvenoj sredini, bilo da se te aktivnosti odnose na razvijanje nekih novih vidova rada ili na rešavanje aktuelnih problema. Iako ovako postavljeno može delovati da su svi nastavnici koji uvode neku novinu u svoj rad u nastavi ostvaruju ulogu lidera, ono što

pravi razliku jeste to što liderska uloga nastavnika podrazumeva delovanje nastavnika na širem planu. Ona podrazumeva, pored unapređivanja sopstvene profesionalne prakse, saradnju i uključivanje i ostalih aktera školskog života, a nekad i izlazak izvan okvira škole (npr. saradnju sa medijima, NVO), a u cilju razvijanja same profesije i njenog statusa u društvu. Jedan od primera narativa u kojem se nastavnik pozicionira u ulogu lidera prikazan je u nastavku teksta:

*„(...) Trenutno radim u Gimnaziji u kojoj sam oživela geografsku sekciju, ali i Eko-tim. Okupila sam još neke kolege, pedagoga i direktora u radu na tome i svi su uložili maksimum da taj tim, pa i cela škola, postanu prepoznatljivi u okruženju. Bili smo u novinama, na TV, stalno imamo neke akcije i ostvarujemo saradnju i sa drugim školama! To me u najvećoj meri profesionalno ispunjava i verujem da svaki nastavnik ukoliko želi da bude cenjen u sredini u kojoj živi mora da izađe iz učionice i učini neku promenu koja će značiti svima!“ (Narativ 1/8, nastavnica geografije, gimnazija)*

Uloga nastavnika kao saradnika, kao i liderska, prisutna je u svega 14 opisa i najčešća je u situacijama organizovanja vannastavnih aktivnosti (u oko 23% slučajeva). U manjem broju slučajeva (ispod 10%) ova uloga se može prepoznati i u situacijama učešća učenika na takmičenjima, rada sa „problematičnim“ učenicima i situacijama uvođenja novine u nastavni rad. Nastavnici u opisima situacija organizovanja vannastavnih aktivnosti sebe pozicioniraju kao saradnike uglavnom sa svojim učenicima (npr. zajednička inicijativa i aktivnost nastavnika i učenika za pokretanje rada neke sekcije), ali i sa različitim akterima van škole (različita udruženja, NVO, mediji). U situacijama učešća učenika na takmičenjima, nastavnik je u ulozi saradnika sa roditeljima učenika i stručnim saradnicima škole i to uglavnom u kontekstu pružanja adekvatnih uslova učenicima za rad na pripremanju za takmičenja. U pogledu situacija koje se odnose na rešavanje nekog problema, uglavnom se javlja saradnja sa roditeljima i stručnom službom škole, i to u kontekstu njihovog uključivanja u rešavanje problema kroz zajedničke konsultacije (retko kad i zajedničke aktivnosti)<sup>45</sup>. U situacijama

---

<sup>45</sup> Iako se, prema nekim shvatanjima, ovakav vid rada ne bi mogao smatrati saradnjom (ne postoji zajednički cilj i zajednička radnja uključenih aktera), u ove svrhe je prihvatljivo imajući na umu da smo se u kodiranju uloga nastavnika u pričama rukovodili time kako sami naratori pozicioniraju svoju ulogu u situaciji koju opisuju.

uvođenja novine u nastavni rad nastavnici se pozicioniraju kao saradnici sa svojim kolegama, uglavnom u vidu zajedničkog planiranja i realizovanja časova, dok se stručni saradnici i direktor škole uglavnom javljaju u ulozi posmatrača i/ili evaluatora časova.

Uloga nastavnika kao inovatora izdvojena je ovde, iako se javlja tek u tri nastavničkih opisa situacija, budući da nije bilo moguće nikako drugačije opisati ulogu kojom se nastavnici predstavljaju u tim opisima. Iako bi delovalo da bi se svaka situacija uvođenja novine u nastavni rad mogla okarakterisati kao situacija u kojoj se javlja uloga nastavnika kao inovatora<sup>46</sup>, ovde ćemo je podrazumevati samo kod onih situacija/narativa u kojima je implicirano da je ta novina nešto novo za nastavnike same (ne nužno i struku), odnosno gde nastavnici dosledno nastoje da sebe prikažu kao inovatore. U sva tri opisa, nastavnici govore o tome da su održali ogledni čas u kome su primenili inovativne modele rada. Jedan od opisa dat je u nastavku:

*„Svojom metodičkom pripremom "Odigravanje lopte prstima", a potom i snimljenim časom sam dokazala da je sve ono što je na prvi pogled "spoj nespojivog" ipak moguće, i da se korišćenjem interneta u nastavi fizičkog vaspitanja časovi mogu ne samo osavremeniti, nego i poboljšati! (...)" (Narativ 1/46, nastavnica fizičkog vaspitanja, osnovna škola)*

**3.1.1.5. Efekti delovanja nastavnika u situacijama.** Analiza pokazuje da se efekti eksplicitno javljaju u gotovo svim nastavničkim narativima, a čest je slučaj da se u jednom narativu prepoznaje i više različitih efekata. U svim analiziranim narativima (N=160) prepoznat je i kodiran ukupno 431 efekat (videti tabelu 8), odnosno ukupan broj kodiranih efekata u svim narativima nastavnika dvostruko i više je veći od broja analiziranih narativa. Pri kodiranju priča, tragajući za njihovim segmentima koji mogu predstavljati efekte (onako kako ih sami nastavnici pozicioniraju pri naraciji), uočili smo da je efekte moguće podeliti u tri velike grupe u odnosu na to na koga se od aktera u narativima oni odnose: na učenika/učenike, na nastavnika (naratora), na nekoga iz šire sredine (roditelje, kolege, medije). Pored efekata koji se mogu svrstati u neku od ovih grupa, imamo i efekte za koje je teško reći „kome pripadaju“ imajući na umu to kako ih sami nastavnici (naratori) pozicioniraju pri opisivanju svojih iskustava, a to su: ocene i

---

<sup>46</sup> U najmanju ruku bi se moglo reći da je u njima vidljiva uloga nastavnika u unapređivanju nastave.



školski uspeh, nagrada ili plasman na takmičenju/konkursu, ostvarenje nekog cilja ili razrešenje problema. Imajući na umu prirodu ovih efekata, označili smo ih kao opšte efekte. U tabeli 7 prikazano je u koliko se narativa javljaju pomenute vrste efekata pojedinačno, kao i efekti za nastavnika i efekti za učenike istovremeno (budući da su nastavnici i učenici najčešći akteri u narativima). Vidimo da se u oko polovini narativa nastavnika javljaju i efekti koji se odnose na nastavnike i efekti koji se odnose na učenike. U oko 28% narativa javljaju se samo efekti u vezi sa nastavnikom (natorom), dok se u oko 21% narativa javljaju samo efekti koji se tiču učenika. Četiri narativa ne sadrži ni jedne ni druge efekte, već samo efekte koje smo označili kao opšte<sup>47</sup>.

*Tabela 7. Broj narativa nastavnika u odnosu na to koji se efekti u njima javljaju*

	Broj narativa u kojima se javljaju	Procenat od ukupnog broja analiziranih narativa
Efekti i za nastavnika i za učenika/e	77	48,12
Samo efekti za nastavnika	45	28,12
Samo efekti za učenika/e	34	21,25
Samo opšti efekti	4	2,5
<b>Ukupno:</b>	<b>160</b>	<b>100,00</b>

U nastavku teksta razmatraćemo pojedinačne efekte koji se javljaju u narativima nastavnika. Frekvencijska zastupljenost ovih različitih efekata data je u tabeli 8.

*Tabela 8. Efekti u opisanim situacijama - frekvencije*

<b>Efekti</b>	<b>Broj</b>
<i>efekti za nastavnika</i>	
sreća, zadovoljstvo	52
stimulacija	47
novi uvid	35
ponos	34
pohvala, zahvalnost	19
<b>Ukupno:</b>	<b>187</b>

<sup>47</sup> Ova vrsta efekata se javlja i u prethodnim kategorijama, zajedno sa efektima koji se tiču nastavnika i/ili efekata koji se tiču učenika.

<i>efekti za učenika/e</i> <sup>48</sup>	
nešto naučili, napredak	57
motivisanost, zainteresovanost	57
zadovoljstvo, oduševljenje, sreća	34
<b>Ukupno:</b>	<b>148</b>
<i>efekti opšte prirode</i>	
ostvaren cilj, uspeh u radu, rešenje situacije	31
ocena, šk.uspeh	28
nagrada, plasman	25
<b>Ukupno:</b>	<b>84</b>
<i>efekti za širu sredinu</i>	<b>12</b>
<b>Ukupno svih efekata:</b>	<b>431</b>

Pre nego što razmotrimo nama najznačajnije efekte, one koji se odnose direktno na ključne aktere u pričama (nastavnike i učenike), reći ćemo nekoliko reči o prethodno pomenutim efektima koje nije bilo moguće svrstati kao isključivo vezane za nastavnike ili pak za učenike. Veliki broj ovih efekata se lako može smestiti u grupu onih koji se odnose na učenike (ocena/školski uspeh, nagrada/plasman na takmičenju ili konkursu), međutim, ovi efekti su u pričama nastavnika pozicionirani na taj način da u većini slučajeva nije moguće reći „čiji su“ u smislu da ih često nastavnici „prisvajaju“ kao (i) svoje ostvarenje ili pak o njima govore uopšteno. Nekoliko primera dato je u nastavku:

*„Smatram da sam ostvarila uspeh u svom radu kada je moj učenik na međuopštinskom takmičenju iz francuskoj jezika osvojio 2. mesto. To je bio veliki uspeh i za đaka ali i za nastavnika jer je konkurencija bila dosta jaka.“*  
(Narativ 1/39, nastavnica francuskog jezika, osnovna škola)

*„(...) Tokom školske godine pojedini učenici su imali nedovoljne ocene iz pojedinih predmeta. Saradnjom sa učenicima, njihovim roditeljima i predmetnim profesorima ostvarila sam cilj da svi učenici završe razred u junu sa pozitivnim uspehom i da polože maturalni ispit takođe sa pozitivnim uspehom. To je bio moj veliki uspeh! (...)“* (Narativ 1/24, nastavnica programiranja, srednja stručna škola)

<sup>48</sup> U 61 opisu radi se samo o jednom učeniku/ci, dok se u 99 slučajeva situacija odnosi na više učenika.

Posebnu grupu efekata predstavlja nešto što smo nazvali efektom ostvarenog cilja, uspeha u radu, razrešenja situacije. Ova kategorija može delovati redundantno u odnosu na ostale iz tabele 8 budući da sve nabrojane vrste efekata predstavljaju ostvarenje nekog cilja, plod uspešnog rada i/ili konačno razrešenje neke, uglavnom „problematične“, situacije. Međutim, radi se o tome da u jednom broju narativa nije bilo moguće pronaći konkretan efekat, već su nastavnici u opisivanju situacija ostali neprecizni po pitanju toga o kakvim se efektima radi, odnosno, oni su jedino govorili o tome da je:

- ostvaren postavljeni cilj njihove aktivnosti: „*Održala sam ugledno predavanje iz likovne kulture sa temom Pozorište senki i II razredu i u potpunosti ostvarila sve predviđene ciljeve koji su postavljeni.(...)*“ (Narativ 1/7, nastavnica likovne kulture, osnovna škola) [situacija uvođenja novine u nastavi rad],
- ostvaren uspeh u radu, neki rezultat: „*Situacija kada sam u školi pokrenula rad ekološke sekcije (...) I pored komentara da je sav moj trud uzalud i da to neće zaživeti, program sprovodimo uspešno već četvrtu godinu (...)*“ (Narativ 1/9, nastavnica biologije, osnovna škola) [situacija organizovanja vannastavnih aktivnosti],
- razrešena situacija koja je predstavljala problem: „*Situacija je sledeća: učenik je bio žrtva porodičnog nasilja, na vrlo karakterističan način pokazivao je kako se oseća, to sam uočila i u komunikaciji sa njim i drugim učenicima uspešno rešila njihov porodični i lični problem.*“ (Narativ 1/139, nastavnica srpskog jezika, gimnazija) [situacija rada sa “problematičnim” učenicima].

U pogledu efekata koji se odnose na nastavnika i efekata koji se odnose na učenika/ke, zbirno gledano iz tabele 8 možemo primetiti da se radi pre svega o efektima u afektivnoj sferi, kao i to da se efekti koji se odnose na nastavnike javljaju u nešto većem broju. Za neke pojedinačne efekte unutar ove dve velike grupe efekata moguće je uraditi poređenje: osećanje sreće i zadovoljstva se kao efekat kod nastavnika javlja na 52 mesta, a kod učenika na 34 mesta; veća motivisanost se kod učenika kao efekat javlja na 57 mesta, dok se neka vrsta stimulacije za rad kod nastavnika javlja na 47 mesta; takođe, o učenju kao efektu kod učenika govori se na 57 mesta, dok se sticanje nekih novih uvida kao efekat kod nastavnika može naći na 35 mesta (ova dva poslednja su i

jedini kognitivni efekti u grupama). Međutim, postoje i efekti koji se javljaju kod nastavnika ali ne i kod učenika, ali zavređuju zaseban kod obzirom na svoju učestalost u narativima nastavnika:

- osećanje ponosa (javlja se na 34 mesta), povezano sa osećajem zadovoljstva,
- dobijanje pohvale, zahvalnosti za svoj rad (javlja se na 19 mesta), što je povezano sa osećanjem ponosa i/ili osećanjem zadovoljstva.

U nastavku ćemo analizirati efekte koji se odnose na nastavnike i efekte koji se odnose na učenike, imajući na umu o kakvoj vrsti situacije se radilo u nastavničkim opisima. Za ovu analizu značajni će nam biti podaci prikazani u naredne dve tabele: podaci o tome u kojim situacijama se u najvećem broju javljaju efekti zbirno, ali i prema tome da li se oni odnose na nastavnike ili na učenike (tabela 9) i podaci o tome u kom broju su pojedinačni efekti zastupljeni u opisima različitih vrsta situacija (tabela 10).

*Tabela 9. Prosečan broj efekata po narativu za različite vrste situacija*

Domen efekata	Za sve narative	Vrste situacija					Poredak
		N	P	T	V	O	
Zbirno za sve efekte	2,62	2,69	2,16	2,82	2,65	2,78	T > O > N > V > P
Efekti u vezi sa nastavnicima	1,20	1,02	0,93	1,55	1,12	1,36	T > O > V > N > P
Efekti u vezi sa učenicima	0,76	1,31	0,73	0,23	1,04	0,5	N > V > P > O > T

Legenda: N – Uvođenje novine u nastavni rad; P – rad sa „problematičnim“ učenicima; T – učešće i plasman učenika na takmičenjima; V – organizovanje vannastavnih aktivnosti; O – uticaj na odluke i interesovanja učenika.

Iz tabele 9 vidimo da se u jednom narativu kod svih vrsta situacija u proseku javlja veliki broj efekata (dva do tri), pri čemu su efekti koji se tiču nastavnika nešto brojniji u odnosu na efekte koji se tiču učenika. Zbirno gledano, prosečno najviše efekata po jednom narativu ima u onima koji se odnose na situacije učešća učenika na takmičenjima i u situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika (u proseku skoro 3 efekata po narativu). U narativima iz ove kategorije situacija, u odnosu na

ostale, najviše ima i efekata koji se odnose na nastavnike, dok ih u pogledu efekata koji se odnose na učenika ima najmanje. Sledeće dve vrste situacija u kojima se najviše javljaju efekti ukupno gledano, ali i samo efekti koji se odnose na nastavnike, su uvođenje novine u nastavni rad i organizovanje vannastavnih aktivnosti. Po pitanju efekata za učenike, u narativima koji opisuju ove dve vrste situacija oni se javljaju najviše u odnosu na ostale vrste situacija. U opisima situacija rada nastavnika sa „problematičnim“ učenicima, zbirno gledano u odnosu na ostale vrste situacija, javlja se najmanje efekata (iako je efekata i dalje približno 2 po narativu). U pogledu efekata koji se odnose na nastavnike, u narativima o ovoj vrsti situacije ih se javlja najmanje (u proseku jedan efekat po narativu).

*Tabela 10. Efekti u različitim vrstama situacija iz narativa– ukrštanje kodova*

Efekti	Vrste situacija					Ukupno
	N	P	T	V	O	
ostvaren cilj, uspeh u radu, rešenje situacije	12	16	0	3	0	31
ocena, šk.uspeh	4	12	2	1	9	28
nagrada, plasman	1	0	20	1	3	25
<b>za nastavnika</b>						
sreća, zadovoljstvo	18	11	9	6	8	52
stimulacija	15	7	10	10	5	47
novi uvid	12	16	1	5	1	35
ponos	5	9	10	5	5	34
pohvala, zahvalnost	3	9	4	3	0	19
<b>Ukupno (N=160):</b>	<b>53</b>	<b>52</b>	<b>34</b>	<b>29</b>	<b>19</b>	<b>187</b>
<b>za učenika/e</b>						
nešto naučili, napredak	26	22	0	7	2	57
motivisanost, zainteresovanost	26	14	2	12	3	57
zadovoljstvo, oduševljenje, sreća	16	5	3	8	2	34
<b>Ukupno (N=160):</b>	<b>68</b>	<b>41</b>	<b>5</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>148</b>
<b>za širu sredinu</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>12</b>
<b>Ukupno (N=160):</b>	<b>140</b>	<b>121</b>	<b>62</b>	<b>69</b>	<b>39</b>	<b>431</b>

Legenda: N – Uvođenje novine u nastavni rad (N=52); P – rad sa „problematičnim“ učenicima (N=56); T – učešće i plasman učenika na takmičenjima (N=22); V – organizovanje vannastavnih aktivnost (N=26); O – uticaj na odluke i interesovanja učenika (N=14).

Najčešći efekti u narativima koji se odnose na situacije učešća učenika na takmičenjima i u situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika, kako vidimo iz tabele 10, jesu osećanje zadovoljstva, ponosa i stimulisnosti za dalji rad, kao i dobijanje pohvala/zahvalnosti (kod situacija koje se odnose na takmičenja), dok se u pogledu efekata koji se odnose na učenike u svega nekoliko slučajeva javljaju motivisanost i zadovoljstvo učenika. Efekti kognitivne prirode gotovo u potpunosti izostaju iz ovih opisa, kako u domenu napretka u učenju učenika, tako i u smislu sticanja novih uvida o svojoj praksi kod nastavnika. Efekat koji se tiče nagrada ili plasmana na takmičenjima i konkursima se, očekivano, gotovo isključivo javlja u situacijama učešća učenika na takmičenjima, dok se ocene, odnosno školski uspeh učenika, kao efekti u najvećem broju javljaju u opisima situacija uticanja na interesovanja i odluke učenika. Dakle, efekat uspeha na takmičenjima, odnosno efekat koji se tiče ocene/školskog uspeha učenika, u kombinaciji sa efektima koji se odnose na afektivna stanja nastavnika, javlja se gotovo u svim situacijama ove dve vrste, dok se efekti koji se odnose na učenike u njima javljaju značajno manje ili pak u potpunosti izostaju. Ovo se može tumačiti u svetlu toga da su ocene učenika, odnosno uspeh u školovanju i/ili na takmičenjima i konkursima, nastavnici pri opisivanju situacija doživeli i preneli kao najznačajnije dostignuće, dok je osvrt na afektivna stanja učenika izostao (iako se može očekivati, s obzirom na vrstu situacija, da ih je bilo). Jedan primer prikazan je u nastavku, a još ih je dao u prilogu 11:

*„Primetio sam da jedan dečak ima potencijala za matematički svet, ali da su mu potrebna dodatna objašnjenja, te sam ga uputio na dodatnu nastavu. Kroz nekoliko nedelja dečak je imao savršene rezultate na školskom, opštinskom i okružnom takmičenju. Naporno sam radio zajedno sa njim da bi postigao i uspeh na republičkom takmičenju. To je jedan od mojih najvećih uspeha i ponosan sam na njega. Rad se zaista isplatio!”* (Narativ 1/143, nastavnik matematike, osnovna škola) [situacija učešća učenika na takmičenjima]

U situacijama uvođenja novine u nastavni rad i situacijama organizovanja vannastavnih aktivnosti najčešći efekti koji se odnose na nastavnike, a kojih je puno kao i u prethodne dve vrste situacija, su osećanje sreće, zadovoljstva i stimulisnosti

nastavnika za rad, dok se, u odnosu na prethodno razmatrane dve vrste situacija, osećanje ponosa javlja u manjoj meri (u 10 – 20% slučajeva, naspram 35 – 45% u situacijama koje se odnose na takmičenja i uticanja na odluke i interesovanja učenika). Međutim, ono po čemu se još značajno razlikuju narativi koji se odnose na uvođenje novine u nastavu i organizovanje vannastavnih aktivnosti u odnosu na ostale su efekti sticanja novih uvida od strane nastavnika (javljaju se u svakom četvrtom, odnosno petom narativu). Narativi koji se bave situacijama uvođenja novine u nastavu pored toga u jednom broju slučajeva (približno četvrtini) sadrže opise efekata koji bi se mogli označiti kao usmereni ka cilju, odnosno koji govore o ispunjenosti planiranih ciljeva (kako je prethodno već bilo reči). U pogledu efekata koji se odnose na učenike dešava se da se u situacijama uvođenja novine u nastavu i organizovanja vannastavnih aktivnosti takođe javlja veliki broj efekata: motivisanost za rad u više od polovine slučajeva, nešto ređe osećanje sreće i zadovoljstva, ali i postizanje pomaka u učenju i radu (približno u polovini narativa koji opisuju situaciju uvođenja novine u nastavu i četvrtini onih koji opisuju situaciju organizovanja neke vannastavne aktivnosti). Jedan od primera narativa ove vrste je u nastavku (više u prilogu 12):

*„Imali smo čas Give a talk na kome su učenici pričali o čemu god su želeli na engleskom jeziku. Nisam očekivala da će svi učenici želeti nešto da kažu. Na moje veliko iznenađenje, ali i zadovoljstvo, i najslabiji učenici su imali svojih 5 minuta i vrlo uspešno su ih iskoristili. Bez obzira na greške iako su komunicirali na stranom jeziku, mislim da su pokazali veliko znanje i pri tom se osećali super. Shvatila sam da svakome treba dati šansu i da je dobra motivacija put ka uspešnom času.“* (Narativ 1/133, nastavnica engleskog jezika, osnovna škola) [situacija uvođenja novine u nastavu]

U situacijama koje se tiču rada nastavnika sa „problematičnim“ učenicima se, kako je već bilo reči, češće javljaju neprecizni iskazi koji se odnose na efekte (razrešenje krizne situacije ili uspeh u radu) i to čak u oko 30% „problemskih situacija“. U pogledu efekata u odnosu na nastavnike, u ovim narativima se javlja efekat osećaja zadovoljstva kod nastavnika, stimulisanoosti za dalji rad (nijedan subkod nije zastupljen u više od 20% narativa ove kategorije), ali se u najvećoj meri u odnosu na ostale situacije javlja efekat sticanja nekih novih uvida (vrednovanje situacije koju opisuju kao

situacije učenja) i to u oko 30% opisa. Što se tiče efekata koji se odnose na učenike, njih je manje u narativima koji opisuju situacije ove vrste u odnosu na ostale vrste situacija, i uglavnom se javljaju efekti iz kognitivne sfere: bolje vladanje gradivom i napredak u učenju (u oko 40% opisa) i veća motivisanost učenika (u 25% opisa); dok su efekti za učenike u okviru afektivnog domena, kao što su osećanja sreće i zadovoljstva, javljaju u manje od 5% slučajeva (u oba subkoda). Slično prethodno razmatranom razlogu odsustva iskaza nastavnika u narativima o afektivnim stanjima učenika kod situacija uticanja na odluke i interesovanja učenika, možemo primetiti i u pogledu situacija rada sa „problematičnim“ učenicima. Možemo pretpostaviti da su nastavnici u ovim situacijama više bili usmereni na rešavanje konkretnog problema (koji je uglavnom podrazumevao slabiji uspeh učenika u školi i nisku motivisanost za učenje), nego na podsticanje sreće i zadovoljstva učenika, te da su tim kognitivnim efektima kod učenika pridavali više pažnje kao nečemu što oslikava njihov uspeh u radu. I u ovim situacijama se ocene/školski uspeh kao efekat javljaju često (iako značajno manje nego u prethodno pomenutim – u proseku u svakom petom narativu) i to tipično u onim situacijama gde su akteri učenici sa nekim vidom teškoća u učenju. Jedan primer narativa iz ove grupe dat je u nastavku teksta, a više je prikazano u prilogu 13:

*“Devojčica u jednom odeljenju u kome ja predajem imala je slabiji vid, primetila sam da se dosta napreže kako bi prepisala sa table ono što ja pišem. Premestila sam je u prvu klupu i zamolila razrednog starešinu da devojčica na svim ostalim predmetima sedi u toj klupi. Devojčica je kroz nekoliko meseci znatno poboljšala svoj prosek na šta sam ja veoma ponosna. Osećala sam da sam veoma pomogla toj devojčici...”* (Narativ 1/144, nastavnica biologije, osnovna škola) [situacija rada sa „problematičnim“ učenicima]

Efekti za širu sredinu se javljaju u malom broju opisa situacija (12 opisa), te ćemo samo kratko nabrojati o kakvim efektima je konkretno reč. Ovi efekti se odnose na:

- roditelje (u 1 situaciji učešća učenika na konkursima i takmičenjima i u 1 situaciji uticaja na odluke učenika, i to uglavnom u smislu zadovoljstva roditelja postignutim i izražavanja zahvalnosti nastavniku za postignuto),



- ostale nastavnike i/ili stručne saradnike u školi (u 2 situacije uvođenja neke novine u nastavu i to u smislu zadovoljstva povodom zajedničkog izvođenja časova ili oduševljenja onda kada posmatraju ugledni čas),
- posetioce organizovanih manifestacija (u 4 situacije organizovanja vannastavnih aktivnosti, u smislu njihovog oduševljenja),
- druge škole (u 4 situacije organizovanja vannastavnih aktivnosti uglavnom u smislu uspostavljanja saradnje),
- širu lokalnu zajednicu – nevladine organizacije, mediji (u 2 situacije organizovanja vannastavnih aktivnosti, pri čemu se efekti odnose na uspostavljanje saradnje i iskazivanje interesovanja za rad nastavnika).

Kako bi rezimirali prethodne nalaze, razmotrićemo efekte koji se javljaju u narativima prema aktivnostima nastavnika u njima (tabela 11). Prikaz je zbog preglednosti urađen zbirno za grupe aktivnosti nastavnika koje smo ranije definisali kao: aktivnosti isprobavanja i pokretanja, aktivnosti intervencije i nekonkretne aktivnosti (u domenu pružanja pomoći i motivisanja učenika).<sup>49</sup>

*Tabela 11. Delovanje nastavnika i efekti u narativima – ukrštanje kodova*

Delovanje nastavnika	Efekti <sup>50</sup>									Ukupno
	C	O	P	NK	NA	NZ	UK	UA	UZ	
Aktivnosti isprobavanja i pokretanja	13	6	1	14	69	83	78	27	105	208
Aktivnosti intervencije	11	14	0	13	31	44	35	3	38	107
Nekonkretne aktivnosti	4	10	15	8	42	50	12	6	18	97
<b>Ukupno:</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>35</b>	<b>142</b>	<b>177</b>	<b>125</b>	<b>36</b>	<b>161</b>	<b>412</b>

Legenda: C – ostvaren cilj, uspeh u radu, rešenje situacije; O – ocena, školski uspeh; P – nagrada, plasman na takmičenju; NK – kognitivni efekti kod nastavnika, NA – afektivni efekti kod nastavnika, NZ – efekti za nastavnika (zbirno); UK – kognitivni efekti kod učenika, UA – afektivni efekti kod učenika, UZ – efekti za učenike (zbirno).

<sup>49</sup> Detaljniji prikaz, u kome se nalaze sve aktivnosti nastavnika, dat je kao prilog 15.

<sup>50</sup> Efekti za širu sredinu su izbačeni iz prikaza jer su već prethodno analizirani u kontekstu delovanja nastavnika, kao i zbog toga što nisu od ključnog značaja za cilj analize.

Iz tabele 11 vidimo da se efekti koji se odnose na nastavnike dvostruko više javljaju nego efekti koji se odnose na učenike u narativima gde nastavnici ne opisuju svoje delovanje u konkretnim terminima (već samo kao motivisanje učenika, pružanje pomoći, o čemu je već bilo reči<sup>51</sup>), odnosno najviše u onim opisima situacijama koji se odnose na takmičenja učenika i uticaj na odluke i interesovanja učenika, ali u izvesnom broju i situacijama rada sa „problematičnim“ učenicima i organizovanja vannastavnih aktivnosti. Nešto blaži odnos broja efekata koji se tiču nastavnika i onih koji se odnose na učenike je u situacijama gde je aktivnost nastavnika intervensijska (tipično situacije rada sa „problematičnim“ učenicima), dok su efekti koji se odnose na učenike nešto više zastupljeni jedino u situacijama gde je aktivnost nastavnika usmerena na isprobavanje i pokretanje (tipično su to situacije uvođenja novine u nastavni rad i situacije organizovanja vannastavnih aktivnosti). Takođe, primećujemo da se školski uspeh i uspeh učenika na takmičenjima kao efekat javljaju zbirno u približno četvrtini situacija u kojima aktivnost nastavnika podrazumeva intervenciju, a čak u više od polovine situacija u kojima je aktivnost nastavnika nekonkretno iskazana. S druge strane, ovi efekti se u situacijama gde je aktivnost nastavnika usmerena na isprobavanje i pokretanje nečega javljaju tek u nekoliko slučajeva. Dakle, možemo pretpostaviti da se u narativima u kojima se javljaju aktivnosti intervencije i nekonkretne aktivnosti (naročito ove druge) kao efekti istovremeno u većoj meri javljaju ocene učenika i nagrade, a u manjoj meri efekti pozicionirani kao oni koji se odnose na učenike.

Što se tiče odnosa kognitivnih i afektivnih efekata, iz tabele 11 vidimo da se kod nastavnika češće javljaju afektivni efekti u opisima svih vrsta aktivnosti nastavnika (između 3 i 5 puta su zastupljeniji u odnosu na kognitivne efekte). U pogledu efekata koji se odnose na učenike, nezavisno od vrste aktivnosti nastavnika u opisanim situacijama, zastupljeniji su kognitivni efekti u odnosu na afektivne i to najviše u onim opisima gde je aktivnost nastavnika intervensijska (11 puta više je kognitivnih efekata nego afektivnih, dok ih je opisima ostale dve vrste aktivnosti nastavnika 2-3 puta više). Moguća tumačenja ovakve situacije već su izneta prethodno u tekstu.

---

<sup>51</sup> Ovaj nalaz nam potvrđuje i posmatranje efekata u kontekstu namere nastavnika u različitim situacijama (prilog 15). Smatrali smo opravdanim da se u tekstu prikaže samo tabela ukrštanja efekata i aktivnosti nastavnika iz razloga što se namere nastavnika eksplicitno javljaju u manjem broju narativa nego aktivnosti nastavnika.

**3.1.1.6. Moral u nastavničkim narativima o situacijama kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu.** Kako smo već naglasili u delu rada o shvatanjima narativa, moral priče može biti analiziran kroz različite podatke: ono što smo u prethodnom poglavlju okarakterisali kao efekte koji se odnose na nastavnika (kako je opisana situacija uticala na njih) i ono što se tipično u analizi narativa naziva „kod“, a sastoji se od uopštene tvrdnje koju narator daje iz perspektive sadašnjosti i u kojoj, na neki način, iskazuje odnos prema priči koju je prethodno opisao. Kako je o efektima već bilo reči u prethodnom delu teksta, ovde ćemo ponoviti samo zbirne ključne nalaze koji se tiču samo nastavnika, a koji su prikazani u tabeli 12.

*Tabela 12. Afektivna i kognitivna stanja nastavnika u situacijama iz narativa – ukrštanje kodova*

		Vrste situacija					
		N	P	T	V	O	
Afektivna stanja	sreća,	f.	18	11	9	6	8
	zadovoljstvo	%	34,62	19,64	40,91	23,08	57,14
	ponos	f.	5	9	10	5	5
		%	9,61	16,07	45,45	19,23	35,71
	stimulacija	f.	15	7	10	10	5
		%	28,85	12,5	45,45	38,46	35,71
Kognitivna stanja	novi uvid	f.	12	16	1	5	1
		%	23,08	28,57	4,54	19,23	7,14

Legenda: N – Uvođenje novine u nastavni rad (N=52); P – rad sa „problematičnim“ učenicima (N=56); T – učešće i plasman učenika na takmičenjima (N=22); V – organizovanje vannastavnih aktivnosti (N=26); O – uticaj na odluke i interesovanja učenika (N=14).

Primećujemo da se, ukupno gledano, afektivna stanja nastavnika u narativima češće opisuju nego kognitivna stanja. Kognitivna stanja se javljaju uglavnom u situacijama uvođenja novine u nastavu, rada sa „problematičnim“ učenicima i organizovanja vannastavnih aktivnosti, i to približno u svakom četvrtom, odnosno petom opisu. Ova kognitivna stanja se javljaju uglavnom u epilogu priče gde nastavnici iskustvo koje su prethodno opisivali vrednuju kao iskustvo učenja: o učenicima, o sopstvenoj praksi, o sebi, i tako dalje. Neki od primera opisa dati su u nastavku:

*„(...) U toku te godine sam kroz moje prvo starešinstvo shvatila da učenike treba posmatrati kao kompletne ličnosti, sa razumevanjem za njihove želje i potrebe, bez insistiranja na formalnostima.“* (Narativ 1/24, nastavnica programiranja, srednja stručna škola) [situacija rada sa „problematičnim“ učenicima]

*„(...) To je na mene ostavilo veliki trag i saznanje da je moja uloga ustvari da se što bolje i više dovijam deci, kako bih imala rezultat.“* (Narativ 1/123, nastavnica geografije, osnovna škola) [situacija organizovanja vannastavnih aktivnosti]

*„(...) Primetila sam da učenici uspešnije prate nastavu kada već imaju neko prethodno znanje o temi koja se obrađuje. Od tada sam u nastojanju da ovaj metod primenjujem što češće“* (Narativ 1/127, nastavnica hemije, gimnazija) [situacija uvođenja novine u nastavu]

U pogledu afektivnih stanja nastavnika, vidimo da se osećanja sreće/zadovoljstva, ponosa i stimulisaniosti za dalji radi u većem broju slučajeva javljaju u situacijama učešća učenika na takmičenjima i uticanja na odluke i interesovanja učenika, nego u ostalim vrstama situacija iz narativa nastavnika. Ipak, možemo reći da je u većini narativa odnos nastavnika prema iskustvu koje opisuju pozitivan, da ga iz sadašnje perspektive opisuju koristeći iskaze koji sadrže afektivnu konotaciju. U prilog tome govori i to što se reči i fraze koje bi okarakterisali kao pojačivače (čak, mnogo, puno, vrlo, jako...) javljaju u gotovo svim narativima (preko 95%) u kojima se javljaju i afektivna stanja nastavnika, odnosno efekti u tom domenu (osećaj zadovoljstva, ponosa, i/ili stimulisaniosti), dok se u narativima koji uključuju kognitivna stanja nastavnika pojačivači javljaju u približno svakom drugom. Dakle, ne samo da su afektivna stanja brojnija, odnosno učestalija, u narativima nastavnika, već se može reći i da im nastavnici pri opisivanju svojih iskustava daju veći značaj, više ih naglašavaju.

Pored prethodno razmatranih kognitivnih i afektivnih stanja nastavnika, kao „kod“ se javljaju i dve vrste uopštenih tvrdnji nastavnika o tome šta je kvalitet rada koje nastavnici daju u epilogu svojih narativa, ukupno u 47 slučajeva. Prvu i brojniju vrstu bi činile tvrdnje u kojima nastavnici žele da, u vidu svojevrsne završne reči, kažu nešto o sebi, svojim ciljevima i načinima rada u kontekstu toga šta generalno smatraju bitnim za

kvalitet rada nastavnika, pri čemu ono što ističu u tom svom iskazu nekada jeste, a nekada nije direktno u vezi sa situacijama koje su prethodno opisali. Ukupno je 39 ovakvih opisa, a neki od primera su:

*„(...) Prilikom rada u nastavi rukovodim se time da učenici umeju da primene stečena znanja u nastavni u svakodnevnom životu. Kvalitet nastave je primena, a ne samo ocena.“* (Narativ 1/164, nastavnica tehničkog i informatičkog obrazovanja, osnovna škola)

*„(...) Smatram da nastavnik treba stalno da se usavršava, ali ne samo u svojoj oblasti, već i u oblasti kako da komunicira sa učenicima. Meni je mnogo važno to što ostvarujem atmosferu na času gde se i ja i oni osećamo opušteno da kažemo šta mislimo.“* (Narativ 1/63, nastavnica istorije, gimnazija)

*„(...) Smatram da je osnovni kvalitet rada nastavnika da trudom, ljubavlju prema učenicima i prema svom predmetu, probudi interesovanje kod učenika da steknu što bolja i potpunija znanja. Moji učenici tu ljubav u meni prepoznaju, i to je meni najveća satisfakcija!“* (Narativ 1/77, nastavnica matematike, srednja stručna škola)

U drugoj vrsta „koda“ koji se javljaju u narativima nastavnika se, kao i u prethodnim, javlja momenat u kome nastavnici ističu nešto što smatraju značajnim u svom radu ili u radu nastavnika generalno, s tim da se u tim iskazima u ovom slučaju može prepoznati i nastojanje nastavnika da opisano iskustvo iz narativa predstave kao dokaz/potvrdu tih svojih iskaza, odnosno svog viđenja šta je kvalitet rada nastavnika. „Kod“ ove vrste se javlja u svega 8 narativa. Neki od primera su dati u nastavku (podvučene su fraze koje su naročito karakteristične za ovu vrstu „koda“):

*„(...) Sve ovo mislim da dokazuje da treba postaviti neki praktičan cilj pred učenika, da on ostvari neki rezultat, nešto opipljivo, čime će kasnije moći da se ponosi. (...) Kvalitet nije samo znanje nečega, već i primena!“* (Narativ 1/4, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

*„(...) Što se tiče mojih razmišljanja, utvrdila sam svoj stav da kad nešto radim, radim to kako treba i sa entuzijazmom i samo tako ima rezultata. Dobar nastavnik je samo onaj koji želi da bude nastavnik, koji oseća taj poziv i daje*

*mu se u potpunosti! To najbolje pokazuje ovo iskustvo koje sam opisala.“*  
(Narativ 1/204, nastavnica fizike, osnovna škola)

*„(...) Još jednom se potvrdilo pravilo da ako pravilno usmeriš učenike i pravilno ih motivišeš ne moraš da im "visiš" nad glavom jer i malo poverenja njima mnogo znači. Dobar nastavnik mora biti dobar psiholog pre svega, mora da razume decu i da zna kako da se postavi pred decom.“* (Narativ 1/69, nastavnica informatike, srednja stručna škola)

U pogledu toga u kojim se vrstama situacija iz narativa pomenuti „kodovi“ javljaju, analize pokazuju da se „kod“ koji uključuje refleksiju o sopstvenim ciljevima i načinima rada, o onome što smatraju važnim u svom radu, javlja najčešće u narativima koji opisuju situacije uvođenja novine u nastavni rad (u 16 od 52 narativa), situacije organizovanja vannastavnih aktivnosti (u 8 od 26 narativa) i situacije rada sa „problematičnim“ učenicima (u 15 od 56 narativa). Korišćenje opisanog iskustva iz narativa kao dokaza za sopstvene stavove javlja se u malom broju opisa, te se ne može govoriti o tome da li je dominantan u nekoj od vrsta opisanih situacija, iako je blago izraženiji u onim narativima gde je aktivnost nastavnika opisana u nekonkretnim terminima (uopšteno kao pružanje pomoći i motivisanje učenika). Ipak, možemo primetiti da se „kod“ generalno u najmanjem broju slučajeva u odnosu na ostale vrste situacija javlja u situacijama koje se odnose na uticanje na odluke i interesovanja učenika i učešće učenika na takmičenjima, gde je epilog priče ograničen gotovo isključivo na ekspliciranje afektivnog odnosa nastavnika prema opisanom iskustvu.

### ***3.1.2. Interpretativni repertoari nastavnika u opisivanju situacija kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u radu***

U analizama narativa prema njihovim ključnim strukturalnim elementima koji su prikazani na prethodnim stranicama već je bilo pokušaja da se neki elementi razmatraju u kontekstu i svetlu drugih elemenata, odnosno da se različiti elementi dovode u vezu (vrsta situacije u opisu, delovanje nastavnika, namere nastavnika, efekti, moral priče) kako bi se oni pojedinačno bolje razumeli. U ovom delu teksta nastojaćemo da

pomenute nalaze prikažemo integralno u cilju otkrivanja interpretativnih repertoara nastavnika u opisivanju situacija u kojima su osetili da su ostvarili nešto dobro u radu.

Mapa osnovnih elemenata narativa (odgovarajućih kodova i subkodova) i njihovih međusobnih veza, prikazana u prilogu 16, govori o kompleksnosti proučavanog fenomena i nemogućnosti da se rezultati tog proučavanja prikažu jednostavno i na linearan način<sup>52</sup>. Na osnovu prethodno iznetih razmatranja veza i odnosa različitih strukturalnih elemenata narativa uočene su najučestalije tipične kombinacije elemenata u opisima nastavnika. Ove tipične kombinacije predstavljale su osnov za definisanje interpretativnih repertoara nastavnika koji se međusobno razlikuju prema ključnoj kategoriji, koja poput «crvene niti» (meta-elementa) prožima narative nastavnika i povezuje njihove elemente u smislenu celinu (smislenu za nastavnika-naratora, ali i za čitaoca). Ovaj meta-element, ustvari, nije element sam po sebi, niti element u pravom smislu reči, već pre nešto što izrasta iz kompleksnosti spleta različitih strukturalnih elemenata narativa, ali što je više od prostog zbira pojedinačnih elemenata. On predstavlja svojevrsnu liniju zapleta priče u kojoj je sadržano «opravdanje» naratora da predstavi upravo to svoje iskustvo kao situaciju u kojoj je osetio/la da je ostvario/la nešto dobro u svom radu (opravdanje u smislu zbog čega baš to iskustvo). Definisani interpretativni repertoari nastavnika stoga predstavljaju svojevrsne modele na osnovu kojih je moguće posmatrati različite opise iskustava nastavnika kao slične u pogledu njihovih ključnih elemenata (vrsta situacije, delovanje nastavnika, namere nastavnika, efekti, kod), ali i u pogledu njihove suštine, značenja za same nastavnike.

Početni oslonac za prepoznavanje i definisanje mogućih interpretativnih repertoara u narativima nastavnika o situaciji kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu bili su elementi narativa koje smo najčešće koristili u prethodnim analizama kao kontekst za tumačenje drugih elemenata: vrsta situacije i delovanje nastavnika. Već tokom same analize narativa primetili smo određene tendencije u javljanju i zastupljenosti različitih kategorija (kodova) u odnosu na to kakvo se delovanje nastavnika može prepoznati u različitim vrstama situacija iz narativa (a koje smo grupisali u: aktivnosti isprobavanja i pokretanja, aktivnosti intervenisanja i nekonkretne aktivnosti). Sagledavanje tih tendencija vodilo nas je ka prepoznavanju delovanja nastavnika kao *meta-elementa* («crvene niti») u nastavničkim narativima.

---

<sup>52</sup> Jedan takav prikaz dat je u prilogu 18.

Naime, za definisanje interpretativnih repertoara od suštinskog značaja su nam bili uvidi o *delovanju nastavnika* u opisanim situacijama i o tome šta je za same nastavnike važno u tim situacijama, a posmatrano iz perspektive kretanja nastavnika takozvanom «linijom zapleta» od (manje ili više eksplicitnih) namera kojima su se rukovali, do efekata koje su stavili u prvi plan, te i morala, odnosno zaključka, priče koji su istakli. Na osnovu toga, možemo govoriti o postojanju tri interpretativna repertoara kojima se nastavnici koriste pri opisivanju situacije kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu: *avanturistički, intervencijski i repertoar zasluga*. Avanturistički i intervencijski interpretativni repertoar su, po pitanju narativa koje obuhvataju, u velikoj meri međusobno isključivi, dok se repertoar zasluga delimično preklapa sa intervencijskim, a nešto manje sa avanturističkim repertoarom.

Struktura interpretativnih repertoara, shodno tipičnim elementima narativa na osnovu kojih su izgrađeni, data je u prikazu 1, dok su tipične fraze ova tri repertoara kojima se nastavnici koriste prilikom opisivanja svojih iskustava date u prikazu 2, pri čemu su podvučene reči koje najbolje objašnjavaju same nazive repertoara i predstavljaju «ključ» za razumevanje sadržaja i suštine tih repertoara. U nastavku teksta biće detaljnije razmatrane osnovne karakteristike svakog interpretativnog repertoara pojedinačno, da bi se potom napravio osvrt na njihova značenja za razumevanje toga kako nastavnici shvataju kvalitet sopstvenog rada imajući na umu na koji su način opisali situacije u kojima su ostvarili nešto dobro u svom radu.



Prikaz 1. Interpretativni repertoari nastavnika pri opisivanju situacija kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu – sumirani prikaz po elementima narativa

INTERPRETATIVNI REPERTOARI			
ELEMENTI NARATIVA	AVANTURISTIČKI	INTERVENCIJSKI	ZASLUGE
KONTEKST –	KONTEKST NASTAVE	VANNASTAVNI KONTEKST	UOPŠTEN KONTEKST
VRSTA SITUACIJE	Uvođenje novine u nastavu	Rad sa „problematičnim“ učenicima	Učešće učenika na takmičenjima Uticao na odluke i interesovanja učenika
DELOVANJE NASTAVNIKA	Organizovanje vannastavnih aktivnosti <i>konkretne aktivnosti:</i> -isprobavanje novih metoda, sredstava, sadržaja...; -organizovanje nečega... <i>Uveo/la sam novinu... Promenio/la sam nešto u svom radu... Organizovao/la sam, Pokrenuo/la sam...</i>	<i>konkretne aktivnosti:</i> uvođenje sistema kontrole, nagrada i kazni; delegiranje odgovornosti, razgovor...	<i>mistifikovane aktivnosti u domenu pružanja pomoći:</i> <i>pomogao/la sam... pružio/la sam podršku... motivisao/la sam...</i>
NAMERE NASTAVNIKA	<i>Podstaci učenje učenika, motivisati učenike, zainteresovati ih za rad...</i>	<i>Motivisati učenike</i>	<i>Pružiti pomoć</i> Bez ekspliciranja namera
ULOGE NASTAVNIKA	Animator/motivator Lider Saradnik Inovator	Pomoćnik Animator/motivator Partner u afektivnoj kom. Regulator soc.odnosa Procenjivač	Animator motivator Pomoćnik
EFEKTI	<i>Ostvarenje cilja...</i> Efekti za širu sredinu Afektivni efekti kod učenika (sreća, zadovoljstvo)	<i>Rešenje situacije/problema</i> Ocene, školski uspeh	Zahvalnosti i pohvale Nagrada, plasman na takmičenju
MORAL PRIČE «KOD»	Kognitivni efekti kod učenika: <i>napredak u učenju, veća motivisanost i uključenost</i> Kognitivni efekti kod nastavnika: <i>novi uvid</i> Afektivni efekti kod nastavnika: <i>osećaj zadovoljstva, ponosa, stimulacije</i>		(naročito izraženo osećanje ponosa)
	Tvrdnja o tome šta je važno za kvalitet rada nastavnika		<i>Dokaz ispravnosti svog pristupa, načina rada</i>

Prikaz 2. Interpretativni repertoari nastavnika pri opisivanju situacije u kojoj su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu – najčešće fraze

AVANTURISTIČKI		INTERVENCIJSKI		ZASLUGE	
<u>Rešio sam da promenim</u>	<u>Ostvario sam postavljene ciljeve</u>	<u>Rešavanje situacije, problema</u>	<u>Došli smo do rešenja situacije, problema</u>	<u>Uz moju pomoć...</u>	<u>Doprineo sam da zavoli...</u>
<u>Koristio sam drugačiji...</u>	<u>Uspešno sprovodimo program</u>	<u>Uspeo sam da ih motivišem, uključim u rad...</u>	<u>Uspeo sam da ga podstaknem na rad</u>	<u>Pomogao sam...</u>	<u>Upisali su željene fakultete</u>
<u>Uveo sam nov način...</u>	<u>Uspeo sam da ostvarim ideju</u>	<u>Izašao sam u susret</u>	<u>Uspeli smo da korigujemo ponašanje</u>	<u>Motivisao sam ih..</u>	<u>Postižu uspeh...</u>
<u>Promenio sam pristup...</u>	<u>Bolje su savladali građivo</u>	<u>Pomogao sam...</u>	<u>Smanjio se broj konflikata</u>	<u>Pružio sam im pomoć i podršku</u>	<u>Dospeo je čak do državnog takmičenja</u>
<u>Upotrebio sam, primenio sam nove...</u>	<u>Naučili su...</u>	<u>Zaštutio sam...</u>	<u>Nije više imao problema...</u>	<u>Podstakao sam</u>	<u>Nagrada je usledila</u>
<u>Održao sam ugledni čas</u>	<u>Shvatili su...</u>	<u>Interveniso sam...</u>	<u>Popravili su se po pitanju discipline</u>	<u>Usmerio sam..</u>	<u>Osvojili smo 1. mesto</u>
<u>Osmislio sam čas</u>	<u>Bili su veoma aktivni na času</u>	<u>Korigovali smo...</u>	<u>Uključen je u rad</u>		<u>Njegov uspeh je i moj</u>
<u>Sinula mi je ideja da im dam zadatak...</u>	<u>Grupa se zainteresovala</u>	<u>Radio sam na otklanjanju problema...</u>	<u>Savladao je...</u>		<u>Ja sam za to bio najzaslužniji...</u>
<u>Obogatio sam svoja predavanja...</u>	<u>Svi su učestvovali</u>	<u>Prilagodio sam...</u>	<u>Završili su razred sa pozitivnim uspehom</u>		<u>Osećao sam se veoma ponosno</u>
<u>Organizovao sam...</u>	<u>Učenici su bili oduševljeni, uživali su u radu</u>	<u>Dao sam posebne zadatke i odgovornosti</u>	<u>Popravio je ocenu iz predmeta</u>		<u>To je bila potvrda da sam na dobrom putu</u>
<u>Pokrenuo sam rad...</u>	<u>Veću sreću učenika nisam video</u>	<u>Uveo sam pravila/kazne</u>	<u>Shvatio sam da svakome treba dati šansu</u>		<u>Zahvalnost roditelja za naš trud</u>
<u>Pravim sa učenicima...</u>	<u>Shvatio sam da se to može</u>	<u>Razgovarali smo o problemu</u>	<u>To mi je pokazalo da sa decom nikad ne treba odustati</u>		
<u>Kreirali smo zajedno...</u>	<u>Poželeo sam da i dalje to radim</u>		<u>Bio sam ponosan na taj uspeh</u>		
	<u>Rešen sam da tako nastavim</u>		<u>Zadovoljan sam jer se uloženi trud isplatio</u>		
	<u>Zadovoljan sam metodom koji sam odabrao</u>		<u>Osećam da sam zaista pomogao..</u>		
	<u>Cela škola je o tome pričala</u>				
	<u>Postali smo prepoznatljiva ekipa u gradu</u>				

**3.1.2.1. Avanturistički interpretativni repertoar** obuhvata najveći broj opisa situacija uvođenja novine u nastavni rad i veći deo opisa situacija organizovanja vannastavnih aktivnosti. Delatnost nastavnika u tim situacijama se odnosi na neku vrstu *isprobavanja, menjanja, pokretanja, organizovanja* (...), pri čemu ta delatnost nosi dozu *avanturizma*: nezadovoljstva postojećim, menjanja ustaljenih formi, načina rada i navika, otvorenost za učenje iz iskustva, isprobavanjem drugačijih načina rada. Nastavnik se pri opisivanju situacije i svojih iskustava i gledišta, prezentuje publici dominantno u ulozi motivatora i animatora, navodeći svoje konkretne postupke, a u određenom broju slučajeva i svoje namere iza tih postupaka: *podstaći, olakšati učenje učenika; motivisati učenike da se uključe u rad na času, da se zainteresuju za gradivo i predmet*. Kada je reč o efektima koji se karakteristično javljaju u narativima iz ovog repertoara, zastupljeni su efekti afektivne i kognitivne prirode koji se odnose kako na nastavnike, tako i na učenike. Dakle, ovaj repertoar, u domenu efekata, uključuje opise koji se odnose na zadovoljstvo i stimulisanost aktera, ali i opise nekih oblika učenja - napredak u učenju i razvoju učenika, sticanje novih uvida o svom radu od strane nastavnika. Ono što se gotovo ekskluzivno javlja u ovom repertoaru jesu efekti u terminima afektivnih stanja učenika („*učenici bili oduševljeni*“, „*veću sreću učenika nisam video*“) i efekti koji se tiču aktera iz šire sredine (pored samih nastavnika i učenika). Imajući na umu da se situacije iz ovog repertoara uglavnom odnose na rad u nastavi ili neke organizovane vannastavne aktivnosti, ne čudi što se javlja i određena usmerenost na ciljeve (časa, konkretne aktivnosti) i sagledavanje efekata situacije u kontekstu ostvarenosti tih ciljeva („*postavljeni ciljevi su ostvareni u punoj meri*“, „*realizacija je bila u skladu sa ciljevima*“). Na ovo se često nadovezuje, u smislu epiloga priče, ekspliciranje nastavnika o svojim ciljevima u radu uopšte ili naglašavanje nečega što naročito smatraju bitnim za dobar rad nastavnika.

U nastavku (prikaz 3) je prikazan jedan narativ u celini, za kog se može reći da ilustruje avanturistički interpretativni repertoar, kao i kodovi koji se sa njim mogu povezati, a koji su prethodno već komentarisani detaljnije. U prikazu su u samom tekstu narativa podvučeni delovi koji se odnose na namere i efekte nastavnika u situaciji, dok su kurzivom označeni oni delovi koji najverodostojnije oslikavaju suštinu samog repertoara.

Prikaz 3. Primer narativa avanturističkog repertoara sa kodiranjem<sup>53</sup>

<b>Tok narativa</b>	<b>Narativ</b> (izdeljen na segmente – jedinice značenja)	<b>Kodovi</b> [subkodovi]
Uvod - uspostavljanje konteksta / Povod - nezadovoljstvo trenutnom situacijom	Akteri su moji učenici i ja. Oni nisu razumeli nastavnu jedinicu „Unutrašnja građa Zemlje“, iako sam se svojski trudila. <i>Shvatila sam da stvarno moram nešto da promenim.</i>	<b>Kontekst</b> – vrsta situacije [Uvođenje novine u nastavu]
Povod - želja/potreba za promenom (inicijativa)	Kako je ovo jedna od ključnih lekcija, <u>posebno sam želela da svi imaju bar neka osnovna znanja.</u>	<b>Namere</b> [da učenici nauče]
Ideja » akcija	<i>U jednom trenutku sinula mi je ideja da od njih zatražim da na sledećem času donesu kuvano jaje.</i>	<b>Delovanje nastavnika</b> [uvođenje novog nastavnog sredstva]
Efekat – šta se postiglo	Presekom jajeta na tom času, <u>ne postoji učenik koji to nije shvatio.</u> A <u>da ne pominjem koliko su samo bili oduševljeni idejom!</u>	<b>Delovanje nastavnika</b> [uvođenje novog metoda] <b>Efekat</b> – za učenike [nešto naučili...] <b>Efekat</b> – za učenike [sreća, oduševljenje...]
Efekat - kako je to na mene uticalo	<u>Ja sam bila prezadovoljna što sam ostvarila svoju ideju.</u> <u>To je na mene ostavilo veliki trag i saznanje da je <i>moja uloga ustvari da se što bolje i više dovijam deci, kako bih imala rezultat.</i></u> <u>Naravno, nastojaću da slične ideje za poboljšanje časa i u budućnosti sprovodim u delo!</u>	<b>Efekat</b> – za nastavnika [sreća, zadovoljstvo...] <b>Efekat</b> [ostvaren cilj, rešenje] <b>Efekat</b> – za nastavnika [novi uvid] <b>Kod</b> [o sebi...]
Moral priče	<u>Naravno, nastojaću da slične ideje za poboljšanje časa i u budućnosti sprovodim u delo!</u> Kvalitet nastavnika nije samo njegovo obrazovanje i da zna svoj predmet, već način prenosa znanja učenicima.	<b>Uloga</b> [animator/motivator], kontekst uloge – nastava (redovna) <b>Efekat</b> – za nastavnika [stimulisanost za dalji rad] <b>Kod</b> [šta je važno za kvalitet]

<sup>53</sup> Tabela je adaptirana radi preglednosti, a u prilogu 18 je kao primer dat je direktan izvod kodiranja iz softvera MAXQDA.

**3.1.2.2. Intervencijski interpretativni repertoar** tipično obuhvata opise situacija u kojima se nastavnici suočavaju sa nekim problemom i u kojima su usmereni na iznalaženje rešenja. Iako bi se neka od tih rešenja (na primer, uvođenje sistema pravila, nagrada i kazni) mogla označiti kao „aktivnosti isprobavanja“, ovi opisi pripadaju repertoaru intervencija, jer nisu primarno usmereni na menjanje i unapređivanje prakse u avanturističkom smislu, već na promene u cilju rešavanja problema i izlaska iz određene „krizne situacije“ (u cilju neke vrste normalizacije stanja, pre nego dolaženja do kvalitativno drugačijeg stanja). Isto tako, manji broj opisa situacija uvođenja novine u nastavni rad se može smatrati kao rukovođen intervencijskim interpretativnim repertoarom i to onda kada je aktivnost nastavnika u tim situacijama pokrenuta potrebnom da se reši problem koje se opaža u nastavi (najčešće su to nedisciplina na času i slaba motivisanost učenika za rad). Nastavnik se postavlja u ulogu pomoćnika i motivatora i u većem broju slučajeva navodi svoje konkretne postupke u situaciji, dok u manjem broju ostaje na tome da on učenicima *pomaže i motiviše ih*, bez navođenja na koji to konkretno način čini. U oba slučaja, nastavnici retko ekspliciraju svoje namere, a tek u malom broju opisa navode da im je cilj *da učenike motivišu za rad*. U pogledu efekata koji se odnose na učenike, u ovom repertoaru se javljaju opisi postignuća učenika, kako u terminima naučenog i savladanog („*poboljšao je svoje znanje*“, „*savladao je sve predviđene sadržaje*“, „*naučio da komunicira sa nastavnicima i drugarima*“), tako i u terminima boljeg školskog uspeha i ocene („*od dvojke je stigao do jake četvorke!*“, „*završio je razred sa pozitivnim uspehom*“), dok se afektivni efekti koji se odnose na učenike javljaju retko. Slično kao i u avanturističkom repertoaru, nastavnici često o efektima situacije govore u terminima ispunjenosti ciljeva, odnosno, u ovom slučaju, dolaženja do rešenja za problem na koji su naišli u svom radu. U odnosu na druga dva repertoara, ovaj repertoar u nešto manjoj meri karakteriše afektivna stanja nastavnika (osećaj zadovoljstva, ponosa, stimulisanoosti za dalji rad), ali se zato kognitivna stanja, odnosno sticanje uvida nastavnika u neke aspekte rada i učenje iz iskustva, javljaju češće. Ovi opisi, slično onima koji su rukovođeni avanturističkim repertoarom, praćeni su i nastavničkim ekspliciranjem šta smatraju bitnim u radu nastavnika. Primer jednog narativa sa sistemom kodiranja dat je u prikazu 4 (korišćeni su isti simboli kao u prethodnom prikazu).

Prikaz 4. Primer narativa intervensijskog repertoara sa kodiranjem

<b>Tok narativa</b>	<b>Narativ</b> (izdeljen na segmente – jedinice značenja)	<b>Kodovi</b> [subkodovi]
Uvod – uspostavljanje konteksta / Povod - uviđanje potrebe za intervencijom.	Na času geometrije <i>primetila sam da učenici imaju problem oko snalaženja sa lenjirima</i> . Učenik koji je bio najslabiji radio je samnom, ali još uvek nije bio samostalan.	<b>Uloge</b> [Procenjivač/Saznajno-dijagnostička], kontekst uloge – nastava (redovna)
Plan » akcija	<i>Stavila sam ga da sedi sa najboljim učenikom. Dok sam kontrolisala i pomagala ostalima, ovaj učenik je sam radio i pomagao mu je drug.</i>	<b>Kontekst</b> – vrsta situacije [Rad sa „problematičnim“ učenicima]
Pokušaji i zastoji...	U početku nije bilo baš nekih posebnih pomaka, ali bila sam vrlo odlučna da ne odustajem od ideje.	<b>Delovanje nastavnika</b> [prilagođavanje načina rada], [delegiranje odgovornosti]
Efekat – šta se postiglo	Do kraja meseca <u>on je savladao rukovanje i crtanje lenjirima</u> čak bolje nego druga deca, a ovaj učenik koji je bio dobar đak nije se dosadivao kad uradi zadatak ili čak smetao ostaloj deci. Dakle - <i>problem rešen!</i>	<b>Uloga</b> [Pomoćnik], Kontekst uloge –nastava (redovna)
Efekat - kako je to na mene uticalo	<u>Shvatila sam da ovako nešto može da funkcioniše i od tada u klupi zajedno sede učenici koji su odlični i slabiji učenici i pomažu se međusobno.</u>	<b>Efekat</b> – za učenika [ <i>naučio nešto...</i> ]
Moral priče	Mislim da nastavnik danas mora da nauči da se snalazi sa raznoraznim situacijama i učenicima. Ja se u svom radu rukovodim time da uvek <i>tražim najmanje napadno rešenje</i> jer je tako lakše i meni i učenicima.	<b>Efekat</b> [ostvaren cilj, rešenje]
		<b>Efekat</b> – za nastavnika [ <i>novi uvid</i> ]
		<b>Kod</b> [ <i>šta je važno za kvalitet</i> ]
		<b>Kod</b> [ <i>o sebi...</i> ]

**3.1.2.3. Interpretativni repertoar zasluge** karakteriše to što u najvećem broju slučajeva nastavnici, opisujući situacije učešća učenika na takmičenjima, uticanja na odluke i interesovanja i delom organizovanja vannastavnih aktivnosti, ne navode svoju konkretnu aktivnost u tim situacijama, niti ekspliciraju svoje namere (osim, na primer, u situacijama uticanja na odluke i interesovanja gde se javljaju eksplicirane namere nastavnika *da učenicima pomognu u upisu na željeni fakultet* i slično). U ovom repertoaru, nastavnici najčešće mistifikovano govore o svojim aktivnostima koje jedino upućuju na to da se radi o nekakvom doprinosu koji su pružili razvoju učenika, bez naznake o tome na koji su to konkretno način ostvarili. Stoga je repertoar ovih nastavnika pri opisivanju sopstvenog delovanja u situacijama kada su ostvarili nešto dobro u svom radu ograničen na fraze kao što su: *pomogao sam, pružio sam podršku, motivisao sam, uticao sam, doprineo sam*. Što se tiče efekata u opisanim situacijama, u ovom repertoaru dominiraju afektivna stanja nastavnika, dok izveštavanja o afektivnim stanjima učenika gotovo i da nema. O kognitivnim stanjima koji su efekat za nastavnike ili učenike se u ovim narativima govori tek u nekoliko slučajeva. Pored afektivnih stanja nastavnika, o efektima se u ovom repertoaru govori najviše u terminima ocena i školskog uspeha, kao i u terminima nagrada i plasmana učenika na takmičenjima i konkursima, pri čemu se često javljaju i momenti u kojima nastavnici „prisvajaju“ zasluge za ova postignuća. Dodatno, nastavnici u svojim opisima često ističu i pohvale koje dobijaju uglavnom od kolega i zahvalnost koju im za postignuto iskazuju roditelji ili sami učenici. U tom kontekstu, iako „završnica“ u narativima ovog repertoara često izostaje, zanimljiv pokazatelj predstavlja i to što u jednom manjem broju narativa nastavnici koriste epilog priče kako bi ispričano iskustvo označili kao nešto što predstavlja potvrdu, uglavnom spoljašnje prirode, da je njihov rad dobar, da je njihov pristup i način rada ispravan i da su „na dobrom putu“ kao nastavnici. Jedan slikovit primer narativa iz repertoara zasluge je u prikazu 5 (korišćeni su isti simboli kao u prethodnom prikazu).

Prikaz 5. Primer narativa iz repertoara zasluge sa kodiranjem

<b>Tok narativa</b>	<b>Narativ</b> (izdeljen na segmente – jedinice značenja)	<b>Kodovi</b> [subkodovi]
Uvod – uspostavljanje konteksta	Radila sam u jednom selu i u još jednoj školi u gradu gde sam držala dodatnu nastavu jednom nedeljno.	<b>Kontekst</b> – vrsta situacije [vannastavne aktivnosti]
Povod - reagovanje na potrebu	Kako usled problema sa autobusima nisam uspevala da držim dodatnu nastavu i u selu, jedan dečak iz sela je sam želeo da dolazi i na dodatne časove koje sam držala deci u gradu. <i>Ja sam mu to dozvolila.</i>	<b>Delovanje nastavnika</b> [pomoć u radu...] <b>Uloga</b> [Pomoćnik], kontekst – nastava (dodatna/dopunska)
Ideja » akcija	<u>Na regionalnom takmičenju iz fizike osvojili smo treću nagradu!!!</u>	<b>Efekat</b> [nagrada, plasman]
Efekat – šta se postiglo	<u>Bila sam ponosna na taj uspeh i dobila sam još veću volju za dalji rad</u>	<b>Kontekst</b> – vrsta situacije [učešće učenika na takmičenjima]
Efekat - kako je to na mene uticalo	<i>jer sam znala da sam ja zaslužna za to. <u>Njegovi roditelji su bili jako zahvalni za sve što sam uradila.</u></i>	<b>Efekat</b> – za nastavnika [ponos], [stimulisanost], [pohvale, zahvalnosti]
	<u>Drago mi je da sam uspela da probudim ljubav prema predmetu tom dečaku.</u> On je kasnije upisao matematički smer gimnazije kao najpogodnije za razvijanje njegovog talenta za fiziku, gde i sada <u>postiče izvanredan uspeh.</u>	<b>Efekat</b> – za nastavnika [osećaj zadovoljstva] <b>Uloga</b> [Animator/motivator], kontekst – uopšten
	Što se tiče mojih razmišljanja, <i>utvrdila sam svoj stav</i> da kad nešto radim, radim to kako treba i sa entuzijazmom i samo tako ima rezultata.	<b>Kontekst</b> – vrsta situacije [uticanje na odluke i interesovanja učenika] <b>Efekat</b> [ocena/šk.uspeh]
Moral priče		<b>Kod</b> [dokaz] <b>Kod</b> [o sebi...]



### ***3.1.3. Nastavnička shvatanja kvaliteta rada nastavnika zastupljena u interpretativnim repertoarima***

Pitanju na koji način nastavnici shvataju kvalitet sopstvenog rada, polazeći od interpretativnih repertoara nastavnika u opisivanju situacija kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu, može se pristupiti na više načina, odnosno postoji više mogućih aspekata analize i tumačenja.

Prvo, možemo to posmatrati kroz oblast rada nastavnika koja je u fokusu. U tom pogledu imamo veći broj nastavnika koji o kvalitetu sopstvenog rada govore u kontekstu rada u nastavi: situacije uvođenja novine u nastavi, angažman u dodatnoj nastavi u situacijama učešća učenika na takmičenjima i situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika. U nešto manjem broju opisima možemo govoriti o kontekstu rešavanja različitih problema (situacije rada sa „problematičnim“ učenicima), pri čemu se jedan broj intervencija nastavnika u tim situacijama odvija i u kontekstu nastave (redovne ili dopunske). U najmanjem broju slučajeva, reč je o nastavničkom angažmanu u vannastavnom kontekstu (tipično su to situacije organizovanja vannastavnih aktivnosti). U većini pomenutih slučajeva možemo reći da su situacije koje nastavnici opisuju netipične za svakodnevni rad nastavnika u smislu da nisu česte, odnosno da su u izvesnom smislu „ekskluzivne“ (uvođenje novine u radu, pojedinačni primeri rešavanja specifičnih problema koji su se nekada javljali, organizovanje različitih vannastavnih aktivnosti, učešća učenika na takmičenjima i konkursima). Ovakvo gledište na situacije koje su opisivali imaju i sami nastavnici, o čemu će biti reči nešto dalje u radu.

Polazeći od vrsta situacije koje nastavnici opisuju možemo razmatrati i obuhvatnost koncepata kvaliteta u pogledu toga ko su uključeni akteri. Tako gledano, narativi iz avanturističkog interpretativnog repertoara obuhvataju uglavnom sve učenike sa kojima nastavnik radi (s tim što se u situacijama organizovanja vannastavnih aktivnosti ponekad javljaju nešto manje grupe učenika koji su, na primer, zainteresovani za određenu aktivnost, dok je često u ovim situacijama obuhvaćeno i više od jednog razreda učenika – učenici cele škole, učenici iz drugih škola). U narativima intervencijskog repertoara delovanje nastavnika je često usmereno na pojedine učenike ili manje grupe učenika, i to uglavnom one učenike koje nastavnici doživljavaju kao „problematične“: nedisciplinovani učenici, učenici ponovci, učenici sa teškoćama u

razvoju i slično. U narativima repertoara zasluge nastavnici su uglavnom usmereni na pojedince ili manje grupe učenika, s tim da je u njima, osim „problematičnih“ učenika, često reč i o učenicima koji postižu uspehe na takmičenjima, konkursima i u daljem školovanju (usmerenost ka izuzetnosti). Ukupno gledano, nastavnici koji opisuju situaciju u kojoj su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu koristeći se avanturističkim interpretativnim repertoarom imaju najinkluzivniji koncept kvaliteta u pogledu aktera na koje se on odnosi, dok druga dva repertoara karakteriše ograničenost na određene vrste/kategorije aktera (koji se u narativima označavaju kao „problematični“, „izuzeci“, „izuzetni“, i tako dalje).

Situacije koje nam nastavnici opisuju možemo posmatrati i u pogledu toga na čemu je postavljen akcenat – procesu ili ishodu, kao i u pogledu toga da li je reč o nekim, uslovno rečeno, kratkoročnim ili dugoročnim ciljevima nastavnika. O ovome nam najbolje govori takozvana «linija zapleta» u narativima nastavnika. Tako je za avanturistički interpretativni repertoar karakteristično da je priča pokrenuta unutrašnjom potrebom nastavnika da nešto promeni i uradi drugačije, a naglasak je u priči stavljen na sam proces menjanja. *Kvalitet rada nastavnika se prepoznaje prvenstveno u samom procesu* (menjanja, isprobavanja, pokretanja), *a spremnost da se iniciraju promene i da se rad menja i poboljšava se vidi kao odlika kvalitetnog rada nastavnika kojoj treba težiti*. U tom smislu, iako se unapređivanje nastave može na praktičnom nivou posmatrati i kao kratkoročni cilj (kao sporadični pokušaji da se unaprede određeni aspekti rada), ovako viđenje kvaliteta rada nastavnika blisko je *razumevanju kvaliteta kao (nedostižnog) ideala ka kome se može samo aproksimativno približavati* (u najširem smislu to je *kontinuiran rad na unapređivanju prakse*). Naziv ovog repertoara, kao i njegove ključne odlike i značenje za razumevanje nastavničkih shvatanja kvaliteta rada nastavnika, oslikava i linija toka (te i zapleta) narativa i način na koji je narativ ispričan. Naime, u narativima ovog interpretativnog repertoara primećujemo da je tok narativa uzlazan – priča se razvija od nezadovoljstva postojećim i želje (unutrašnje potrebe), te i inicijative, nastavnika da se nešto u radu promeni, rađanja i realizovanja ideje nastavnika i kulminira ostvarivanjem željene promene i osećanjima zadovoljstva nastavnika ostvarenim (kvalitetom rada) i stimulisanošću za dalji angažman na unapređivanju prakse (videti opis toka narativa u primeru za ovaj interpretativni repertoar u prikazu 3, kao i opštu šemu toka narativa ovog repertoara u prilogu 21).

U narativima intervensijskog repertoara i repertoara zasluga do zapleta u pričama dolazi u nastojanju nastavnika da dođe do razrešenja neke problematične situacije, te normalizacije ili poboljšanja stanja (u nekim pričama), ili da ostvari neki drugi, često kratkoročni, cilj ili uticaj (na primer: pomoć u pripremi za takmičenje, konkurs, prijemni ispit). Kvalitet rada nastavnika se u tom smislu pretežno pozicionira u ostvarenim rezultatima, odnosno u ispunjenju nekog cilja (na primer: rešavanje problema nezainteresovanosti i nediscipline učenika, uspešnost projekta). Ipak, u nekim opisima, a naročito onim iz repertoara zasluge, ne možemo uopšte govoriti o usmerenosti nastavnika na neki cilj, već se u njima govori isključivo u terminima ishoda (na primer: osvojena nagrada na konkursu, dobar plasman na takmičenju, uspeh u daljem školovanju). Sve ove ciljeve možemo okarakterisati kao kratkoročne i, uslovno rečeno, dostižne. Iako se i za situacije iz opisa nastavnika koje pripadaju avanturističkom repertoaru može reći da su vođene nekim kratkoročnim ciljem (da se konkretan čas učini zanimljivim i da učenici određenu temu bolje savladaju) i da se i u njima govori u terminima ishodima, za razliku od situacija koje pripadaju drugim repertoarima, u ovim opisima linija zapleta sugerise izvesnu kontinuiranost u pogledu toga šta je namera i delatnost nastavnika (razvoj prakse, sebe kao nastavnika). Imajući to na umu, možemo reći da interpretativni repertoari intervencije i zasluge impliciraju *razumevanje kvaliteta kao ispunjenja nekog (u principu konkretnog i kratkoročnog) cilja*. Odnosno, *kvalitet rada nastavnika se pozicionira pre svega u ishodima koje on ostvaruje, a nastavnika koji ostvaruje kvalitet u svom radu bi najkraće mogli da okarakterišemo kao efektivnog*. Dodatno, u intervensijskom interpretativnom repertoaru možemo govoriti i o *prepoznavanju potrebe za nekom vrste intervencije i istrajnosti u nastojanjima da se postigne određeni cilj* kao odlikama kvaliteta rada nastavnika. U pogledu toka narativa (njihove linije zapleta) intervensijskog interpretativnog repertoara, kao što je vidljivo u primeru datom u prikazu 4 i opštoj šemi u prilogu 21, priča počinje uglavnom uviđanjem potrebe da se sprovede određena intervencija (reši neka situacija, pomogne određenom učeniku i slično), te dalje ide u pravcu osmišljavanja i sprovođenja intervencije, što neretko podrazumeva i neuspehe u toku rada ili periode stagnacije, ali ipak u većini slučajeva kulminira rešenjem situacije (normalizacijom i/ili poboljšanjem stanja), odnosno ispunjenjem željenog cilja, te zadovoljstvom i nekom vrstom učenja iz iskustva kod nastavnika. Dakle, linija zapleta narativa nije uvek pravolinijski uzlazna,

već se u toku priče često javljaju usponi i padovi, a uspešnom svršetku priče reklo bi se da najviše doprinosi upornost i istrajnost nastavnika uprkos padovima koje doživljava u svom nastojanju da reši određeni problem sa kojim se suočava u svom radu. Stoga se u ovim narativima može prepoznati inicijativnost nastavnika kao odlika kvaliteta, i to u smislu prepoznavanja problema i uviđanja potrebe za intervencijom, osmišljavanja plana intervencije i pridržavanja plana uprkos eventualnim teškoćama na tom putu.

Pored prethodno razmatranih zajedničkih značenja za kvalitet rada nastavnika u repertoarima intervencije i zasluga (usmerenost na konkretne rezultate), u interpretativnom repertoaru zasluga možemo govoriti o još nekim aspektima razumevanja kvaliteta rada nastavnika. Kako je negde i implicirano u samom nazivu repertoara, te i u tome šta predstavlja «crvenu nit» narativa ove vrste, viđenje kvaliteta rada nastavnika koje se može prepoznati u njemu blisko je nečemu što bi mogli da označimo kao „dokumentarno shvatanje kvaliteta“. U narativima koji su rukovođeni ovim interpretativnim repertoarom, *kvalitet se pozicionira u nekoj vrsti potvrde, dokaza da je nastavnik u svom radu ostvario nešto dobro*, isto koliko se pozicionira u rezultatima koji stoje iza tih dokaza ili su sami dokazi (kako dokaza u formalnom obliku: osvojene nagrade, plasmana na nekom takmičenju ili konkursu; tako i onih manje formalnih: verbalnih priznanja i pohvala od strane različitih aktera).<sup>54</sup> Ovakvo tumačenje potkrepljuje i razmatranje toka narativa rukovođenih interpretativnim repertoarom zasluge. Priča uglavnom ne započinje inicijativom nastavnika ili uviđanjem potrebe da se nešto uradi (kao što je slučaj u narativima avanturističkog i intervencijskog repertoara), već pre nekom vrstom reagovanja na potrebe ili inicijativu drugih (na primer, potrebu i inicijativu učenika da se dodatno pripreme za takmičenje, prijemni ispit i slično, inicijativu kolege nastavnika da se organizuje neka vannastavna aktivnost ili projekat). Pored toga što često izostaje neka vrsta lične inicijative nastavnika kao pokretača događaja i priče, često izostaje i konkretan opis delovanja nastavnika u situaciji, te i njegovog doprinosa razvoju priče. Stoga je akcenat u naraciji stavljen uglavnom na efekte koji se, kako je već rečeno, koriste kao dokaz kvaliteta rada nastavnika. Primer toka narativa ove vrste dat je u prikazu 5, dok je opšta šema narativa interpretativnog repertoara zasluga u prilogu 21.

---

<sup>54</sup> Na ovo ukazuju različiti nalazi koji su prethodno već razmatrani, na primer: gotovo isključivo javljanje određenih vrsta morala samo u ovim narativima (u vidu dokaza ispravnosti svog pristupa radu), kao i određenih efekata za nastavnike (dobijanje pohvala i zahvalnosti od različitih aktera).

Sažet tabelarni prikaz prethodno razmatranih tumačenja interpretativnih repertoara u svetlu značenja kvaliteta rada nastavnika koja su u njima implicirana dat je u tabeli 13.

Tabela 13. Tabelarni prikaz elemenata za tumačenje razumevanja kvaliteta rada nastavnika u interpretativnim repertoarima nastavnika

	<b>Interpretativni repertoari</b>		
	<b>Avanturistički</b>	<b>Intervencijski</b>	<b>Zasluge</b>
<b>Oblast rada nastavnika</b>	Kontekst nastave, vannastavni kontekst	Specifični kontekst rešavanja problema, kontekst nastave	Kontekst nastave, vannastavni kontekst
	Posebne situacije, netipične za svakodnevni rad		
<b>Obuhvat – „ciljna grupa“</b>	Svi učenici ili grupe učenika	Grupe učenika, pojedinci	Pojedinci
<b>Fokus naracije i stremljenja ka kvalitetu rada</b>	<i>Proces</i> (menjanje, unapređivanje, pokretanje)	<i>Rezultati</i> (učenje, ocene učenika)	<i>Rezultati</i> (ocene, uspeh, plasman, nagrade...)
<b>Shvatanje kvaliteta</b>	<i>Nedostižni ideal:</i> kontinuirani rad na unapređivanju prakse	<i>Ispunjenje nekog (predviđenog, kratkoročnog) cilja:</i> rešavanje slučaja, normalizacija stanja, postizanje uspeha	
		<i>Obezbeđivanje dokaza - dokumentovanje</i> (nagrade, priznanja, zahvalnosti, pohvale)	
<b>Inicijativnost</b>			
<b>Ključna odlika kvaliteta u radu nastavnika</b>	pokrenuta unutrašnjom potrebom nastavnika	pokrenuta uviđanjem problema	<i>odgovor, reakcija, na inicijativu drugih</i>
		<b>Efektivnost</b>	
		u rešavanju problema	u kontekstu uspeha učenika, nagrada itd.
<b>Ideja vodilja u naraciji</b>	<i>Ja se trudim da promenim nešto u svojoj praksi.</i>	<i>Ja nastojim da rešim probleme na koje nailazim u radu što pre i bolje mogu.</i>	<i>Ja sam zaslužan za nečiji uspeh.</i>

### ***3.1.4. Kako sami nastavnici tumače iskustva koja su opisali u kontekstu njihovog značenja za razumevanje kvaliteta rada nastavnika***

O tome kako sami nastavnici gledaju na situacije koje su opisivali, najbolji uvid nam pružaju razgovori sa nastavnicima u okviru fokus grupa. Jedno od prvih pitanja u ovim razgovorima odnosilo se na njihovo razumevanje kvaliteta rada nastavnika, uz pozivanje nastavnika da naprave osvrt na iskustva koja su u upitniku opisivali kao situacije kada su ostvarili nešto dobro u svom radu.

*Kako nastavnici percipiraju situacije koje su opisali?* Nastavnici su tokom razgovora uglavnom iskazivali viđenje da situacije koje su opisali jesu ono što za njih predstavlja kvalitet u njihovom radu. Na osnovu same analize opisa situacija i na osnovu razgovora sa nastavnicima, možemo reći da nastavnici *koncept kvaliteta uglavnom definišu u terminima izvrsnosti i ekskluzivnosti* budući da o situacijama koje su opisivali govore kao „nečem posebnom“, „retkom slučaju“, „naročito dobrom“, kada su se osetili naročito zadovoljnim u svom nastavničkom poslu, a što, nažalost, nije ustaljena praksa, već su pre izuzeci od svakodnevice (videti prilog 19: 100-202). Zajednički pridev za opisana iskustva verovatno bi bio „izuzetna“, i to kako u smislu njihove učestalosti u radu, tako i u smislu njihovog značaja za same nastavnike – to su *retka iskustva na koja su naročito ponosni i koja im služe kao dokaz da su (bili) „baš dobri“, „kvalitetni nastavnici“*. U prilogu 20 prikazano je još nekoliko isečaka iz različitih fokus grupnih razgovora sa nastavnicima koji ukazuju na takva shvatanja kvaliteta kod nastavnika.

Ovakvi uvidi naveli su nas na pitanje na koji način su nastavnici razumeli očekivanje koje je pred njih postavljano u pogledu opisivanja situacija kada su ostvarili nešto dobro u svom radu, uprkos tome što su instrukcije za opisivanje iskustava bile date detaljno u upitniku (prilog 1). Ipak, uvidi do kojih smo došli kroz fokus grupne razgovore sa nastavnicima ukazuju na to da postoje potencijalno različiti načini (ili pak nivoi) na koje nastavnici govore o kvalitetu sopstvenog rada, kao i da su ti načini, između ostalog, uslovljeni time kako se nastavnici koriste terminom «kvalitet» (šta taj termin za njih znači) i kako su pristupili opisivanju situacija. *Značenja koje se pripisuju kvalitetu rada nastavnika u smislu svakodnevne prakse nastavnici suštinski ne vide*

*različito od onih „ekskluzivnih“ (a koja su prethodno razmatranja kroz interpretativne repertoare značenja: avanturistički, intervencijski i zasluge), već ta značenja pozicioniraju kao vrednosnu skalu. Naime, sam kvalitet znači izvrsnost, ekskluzivnost, izuzetnost, a u svakodnevnom radu to znači kretanje ka toj vrednosti, bilo u smislu postojanja stepena ostvarenosti vrednosti („stepena izuzetnosti“, relativne izvrsnosti) ili u smislu samo aproksimativnog približavanja vrednosti koja sama po sebi predstavlja nedostižni ideal. U tom smislu, „svakodnevna“ značenja kvaliteta rada nastavnika nisu nužno drugačija od onih „ekskluzivnih“.*

*Kako nastavnici pristupaju odgovaranju na pitanje o tome šta je kvalitet rada nastavnika? U svim sprovedenim razgovorima je nakon postavljenog pitanja o ovome vladala tišina desetak sekundi, sve dok se neko od nastavnika ne bi osmelio da iskaže osećanje teškoće da pronađu i formulišu odgovor: „Uhh, to je teško pitanje...“, „Zaista ne znam kako bih na to odgovorio...“ ili „Morali bi još da sačekate da se zamislimo... Nikad me niko nije pitao tako nešto, niti sam o tome sama razmišljala.“ Samo petoro nastavnika koji su učestvovali u fokus grupnim razgovorima direktno i bez puno prethodnog razmišljanja navodi svoje shvatanje kvaliteta rada nastavnika. Za troje njih kvalitet rada nastavnika predstavlja „kvalitet njegovih predavanja“ ili „način prenosa znanja učenicima“, što možemo okarakterisati kao opšta i nejasna određenja (potpitanjima dolazimo do toga da su ti kvaliteti jasnost i sistematičnost u izlaganju, vrsno poznavanje sadržaja i unapređivanje nastave). Za preostalo dvoje nastavnika kvalitet rada nastavnika znači dobru komunikaciju i saradnju sa učenicima, kako na časovima (interaktivni načini rada u nastavi), tako i uopšte (blizak odnos, razgovori o različitim temama). Pri tom su ostali učesnici u razgovorima uglavnom potvrdno klimali glavom, ponekad i komentarišući da ono što kolege iznose jesu bitne odlike rada nastavnika. Još neki od, koliko toliko konkretnih, odgovora nastavnika, a koji su se javljali u svim fokus-grupnim razgovorima, podrazumevali su prethodnu nesigurnost nastavnika u to šta postavljeno pitanje podrazumeva: „Mislite koje osobine dobar nastavnik treba da ima?“, „U kom smislu? Kakvo se ponašanje od njega očekuje?“, „Kako šta znači za nas? Pa Vi znate da valjda da postoje standardi dobrog nastavnika, kao dokument zvanični!“. Već u samim ovim pitanjima i iskazima nastavnika vidljivo je distanciranje od ličnog značenja koncepta kvaliteta rada nastavnika i stavljanje pitanja,*

pa potom i odgovora (u vidu nabiranja karakteristika dobrog/idealnog nastavnika), u kontekst *opštih značenja*, uprkos ponovljenim objašnjenjima da se traži sopstveno razumevanje toga šta taj koncept znači.

Dakle, kvalitetu rada nastavnika je tema koja se ne pokreće često među nastavnicima, niti o kojoj se, reklo bi se, često individualno razmišlja. Stoga su i *svakodnevna značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu svog rada u značajnoj meri neosveščena ili pak nedovoljno elaborisana* (u smislu da su opšteg nivoa, a manje lična; sadrže nejasne formulacije, odnosno ne daju jasne orijentire). Takav nalaz potkrepljuju svi sprovedeni fokus grupni razgovori sa nastavnicima, a radi ilustracije isečak iz transkripta jednog od razgovora dat je u prilogu 19.<sup>55</sup> Dodatno, ova neosvešćenost i neelaborisanost ličnih značenja kvaliteta rada kod nastavnika se može tumačiti i u svetlu njihove nesigurnost. Kako samom konceptu kvaliteta rada nastavnici često pripisuju opšta, spoljašnja značenja, pitanja o kvalitetu rada (naročito u kontekstu istraživanja) oni doživljavaju kao situacije ispitivanja i proveravanja, te osećaju da je potrebno da daju „pravi“ odgovor, a ne neka lična viđenja.

\* \* \*

U kontekstu ovih nalaza možemo se vratiti na nastavničko razumevanje kvaliteta (kao pojma) i još jednom probati da sagledamo odnos „svakodnevnih“ i „ekskluzivnih“ značenja kvaliteta rada nastavnika. Prostor za razmatranje ovog odnosa otvara nam se između dva ključna nalaza: (1) *nastavnici kvalitetu pripisuju značenje izvrsnosti* (na šta ukazuje analiza nastavničkih opisa situacija kada su ostvarili nešto dobro u svom radu, ali i sam odnos nastavnika tokom razgovora prema iskustvima koje se opisali), i (2) *nastavnička lična značenja kvaliteta rada su velikim delom neosveščena i/ili nedovoljno elaborisana* (uvid do koga se došlo kroz razgovore sa nastavnicima). Ovo nas nužno vraća na pitanje čime su se nastavnici rukovali pri odabiru iskustva koje će opisati kao situaciju kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu. Imajući na umu da nastavnici u toku razgovora doživljavaju poteškoće i nelagodnost (*nesigurnost*) da formulišu i iskažu svoje viđenje značenja kvaliteta rada nastavnika, možemo

---

<sup>55</sup> U odnosu na ostale fokus grupne razgovore, u razgovoru čiji je isečak dat u prilogu se nešto detaljnije razmatra pomenuto pitanje budući da je reč o fokus grupi koja je sprovedena poslednja, a uočeno je da u prethodnim grupama javljaju slični odgovor nastavnika.



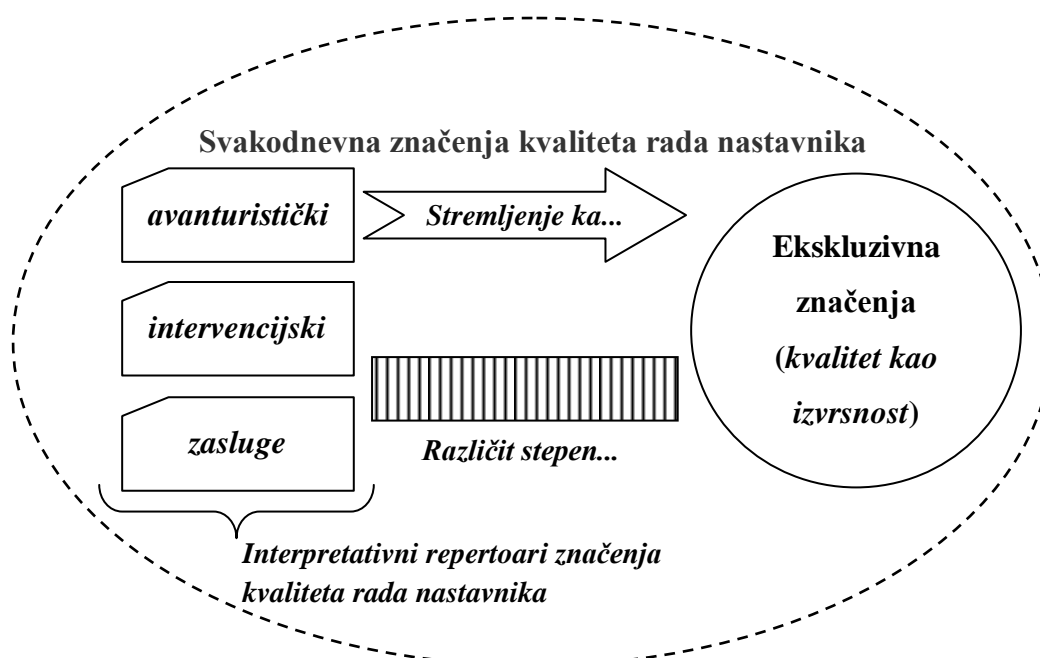
pretpostaviti da su nastavnici želeli da se prikažu u što boljem svetlu, odnosno da *predstave neko svoje reprezentativno iskustvo koje ima funkciju dokaza „kvalitetnog rada“*. Ovakvo gledište dodatno potkrepljuje nastavničko distanciranje od ličnih značenja kvaliteta rada i pribegavanje nekim opštim značenjima (koja su otelotvorena u dokumentima: zakonu, pravilnicima, standardima), kao i sam uvid da kvalitet nije tema o kojoj često razmišljaju, što sugeriše da *nastavnici pojam kvalitet doživljavaju kao spoljašnje (sistemski) determinisan*, odnosno kao nešto što nije njihovo već što neko drugi diktira. Na direktno pitanje tokom fokus grupnih razgovora o tome šta je kvalitet rada nastavnika (odnosno, na sam pomen reči „kvalitet) primetno je da se nastavnici distanciraju od ličnih značenja i imaju poteškoće da bilo kakav odgovor formulišu i iskažu, dok zahtevu da opišu situaciju u kojoj su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu uočavamo da nastavnici pristupaju iz pozicije da se dobro predstave, pokažu, te navode neka reprezentativna (ekskluzivna, izvrsna) iskustva<sup>56</sup>.

Imajući na umu prethodne nalaze, možemo pretpostaviti da su odgovori nastavnika u vezi sa njihovim značenjima kvaliteta sopstvenog rada (kako u okviru upitnika, tako i u toku fokus grupnih razgovora) *posredovani značenjima koje uspostavlja opšti kontekst u kojem nastavnici rade*. Za nastavnike je sam *pojam kvalitet sinonim za izvrsnost*, a ekskluzivna značenja koja iskazuju povodom toga šta je kvalitet njihovog rada (prikazana kroz interpretativne repertoare značenja kojima se nastavnici koriste kada opisuju situacije kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu) odnose se i na njihov svakodnevni rad (svakodnevna značenja), s tim da u tom kontekstu kvalitet poprima značenje *stremjenja ka izvrsnosti* ili pak postojanja određene skale, te *stepena izvrsnosti* (prikazano u grafiku 1). Tako u okviru avanturističkog repertoara, gde se kvalitet vidi kao nedostižni ideal ka kojem se može samo aproksimativno približavati, značenje kvaliteta rada nastavnika odnosi se na kontinuirani rad na unapređivanju prakse. U tom smislu ekskluzivno i svakodnevno značenje kvaliteta su gotovo ekvivalentni i tiču se samog procesa menjanja prakse, isprobavanja različitih načina rada i pokretanja aktivnosti, odnosno znače *stremjenje ka izvrsnosti u radu*. U intervencijskom interpretativnom repertoaru i repertoaru zasluga situacije je drugačija. Značenje kvaliteta rada nastavnika se odnosi na ispunjenje nekog

---

<sup>56</sup> U samoj temi za opisivanje iskustava u upitniku se nije našla reč „kvalitet“, ali imajući na umu da se ona javlja na više mesta u drugim delovima upitnika, pitanje je da li su se nastavnici pri opisivanju iskustava ipak rukovodili značenjem kvaliteta kao izvrsnosti.

predviđenog, kratkoročnog cilja (rešavanje problema učenika, postizanje dobrog plasmana na takmičenju ili upisu na fakultet), pri čemu se razlika ekskluzivnog i svakodnevnog značenja tiče bilo *stepena uspešnosti* ili stepena izazovnosti cilja (na primer: vrsta i stepen problema sa kojima se suočava, izvesnosti postizanja uspeha na takmičenju). U nekim slučajevima se razlika ogleda i u obuhvatu učenika. Na primer, svakodnevno značenje kvaliteta rada nastavnika može se odnositi na postizanje uspeha u radu sa svim učenicima (u smislu njihovog „boljeg vladanja gradivom“), dok ekskluzivno značenje više „gađa“ pojedinačne učenike i njihov izvrstan plasman na takmičenju (ovo se može prepoznati u iskazima nastavnika koji su dati u prilogu 20).



*Grafik 1. Odnos svakodnevnih i ekskluzivnih značenja kvaliteta rada nastavnika*

### **3.2. NASTANIČKO VIDENJE ELEMENATA I ODLIKA KONTEKSTA KOJI SU U VEZI SA KVALITETOM RADA**

Kako bismo sagledali šta sve nastavnici vide da je u vezi sa kvalitetom njihovog rada, te i šta sve ima doprinos u uspostavljanju načina na koji oni razumeju šta predstavlja kvalitet rada nastavnika, koristićemo se uglavnom uvidima koje smo dobili kroz fokus grupne razgovore sa nastavnicima, budući da je ovoj temi posvećen značajan deo vremena (okvirni vodič za fokus grupne razgovore dat je kao prilog 2). Pored ovoga, koristićemo se i nastavničkim pričama o tome na koji način oni neguju i razvijaju kvalitet sopstvenog rada, koje su nastavnici pisali u okviru ankete (videti temu za pisanje broj 3 u okviru upitnika u prilogu 1).

U okviru fokus grupnih razgovora nastavnici su imali zadatak da individualno naprave mapu pojmova u čijem središtu bi bio pojam „kvalitet rada nastavnika“ (u značenju koje mu oni sami pripisuju), te da u mapu ucrtaju pojmove koji su u vezi sa njihovim shvatanjem kvaliteta, odnosno pojmove koji su uključeni u njihovo shvatanje (njegovi su podelementi). Nakon toga, svaki učesnik u fokus grupnom razgovoru je kratko predstavio i objasnio svoju mapu. U daljem toku rada fokus grupa nastavnici su imali zadatak da naprave još jednu mapu, ali ovog puta zajednički, na kojoj bi upisali sve ono što oni vide da utiče na kvalitet rada nastavnika. U nastavku ćemo nastojati da bolje razumemo nastavnička shvatanja kvaliteta rada nastavnika kroz analizu pojmova koji su se našli na ovim mapama i nekih karakteristika opšte strukture mape, ali i na osnovu načina na koje su nastavnici predstavili svoje mape pojmova i pojedinačne pojmove na njima.

Analizom samih pojmovnih mapa nastavnika (kako onih individualnih, tako i onih zajedničkih) možemo primetiti da one nisu naročito razrađene, kako po pitanju broja pojmova na mapi (u proseku 5-6), tako i u smislu razvijenosti njihove strukture (grananje pojmova od širih na uže, opisi veza i odnosa između pojmova), a što je u instrukciji nastavnicima sugerisano kao mogućnost. Na grananje pojmova nailazimo samo u jednoj individualnoj mapi i u jednoj grupnoj mapi, dok se opisi veza i odnosa između pojmova na mapi javljaju samo u četiri individualne i u jednoj grupnoj mapi pojmova. Ovakva slaba strukturiranost nastavničkih pojmovnih mapa može se tumačiti u svetlu već prethodno razmatrane neosvešćenosti, te i nedovoljne elaborisanosti

koncepta kvaliteta rada nastavnika kod nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Dodatno, ovaj fenomen se može tumačiti i u kontekstu uočene nesigurnosti nastavnika kada ih neko pita o kvalitetu rada. Budući da nastavnici pojam kvalitet često vide kao spoljašnje postavljen (opšta značenja kvaliteta), pitanja o kvalitetu rada se doživljavaju kao situacija provere („preslišavanja”), što rezultira nastojanjem nastavnika da se pokažu u što boljem, „pravom“, svetlu. Ovo je vidljivo i kroz razgovor sa nastavnicima o njihovim mapama, odnosno na osnovu toga na koji način oni objašnjavaju svoje mape pojmova koji su u vezi sa njihovim shvatanjem kvaliteta rada nastavnika. Slično kao kada su pitani da opišu šta za njih predstavlja kvalitet rada nastavnika, i pri objašnjavanju pojmovnih mapa nastavnici izveštavaju da su imali teškoće pri pravljenju mapa, kao i da o tome šta je sve u vezi sa njihovim shvatanjem kvaliteta nisu nikad ranije puno razmišljali, niti ih je neko o tome pitao:

*„Evo, na mojoj mapi nema puno toga. Nisam baš vešta bila ni u smišljanju i toga malo što ima. Ovo mi je kao psihoanaliza, pokušavala sam da se setim šta je sve formiralo moj pojam kvaliteta. Ono što je u okviru škole mi stane u dve reči, pa sam se mislila da li to možda ima neke veze sa detinjstvom, odnosom sa ocem, majkom, i tako to (smeh)... šalim se.... Puno bi mi vremena trebalo da detaljno promislim o tome i da izanaliziram. Nisam puno o tome mislila ranije. Za ovu celu priču danas bi mi trebala priprema ja mislim, kao domaći zadatak. (smeh)“ (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 8)*

*„Osećam se kao loš đak sada, ponovo! (smeh) Mislim, malopre nisam znao šta mi je kvalitet, a tek sad sam se ukočio skroz kada sam pravio mapu. Dugo mi je na mapi stajao samo ovaj glavni pojam [kvalitet rada nastavnika], a ja trljao olovkom nos da se setim kuda dalje... Evo, stavio sam tu nešto više u smislu asocijacija, šta mi je u momentu palo na pamet. Nikad me nisu pitali tako nešto da opišem.“ (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 6)*

Dodatno, kada su nakon pravljenja individualnih mapa o tome šta je sve u vezi sa njihovim shvatanjem kvaliteta nastavnici dobili zadatak da naprave jednu grupnu mapu o tome šta sve utiče na kvalitet njihovog rada, na svim fokus grupnim razgovorima su se mogli čuti komentari: „Pa to smo već pravili maločas...“ i „Ja nemam ništa da dodam na ovu moju prvobitnu.“ O ovome možemo razmišljati u pravcu da je nastavnicima bilo

teško da diferenciraju šta je deo njihovog razumevanja kvaliteta, a šta utiče na sam kvalitet rada. Tako, uvidom i u same mape (individualne i zajedničke), primećujemo da na njima nema velikih razlika što se tiče toga koji su pojmovi na njima prisutni. Imajući na umu ovakvu situaciju, u nastavku ćemo probati da nastavnička objašnjenja mapa (individualnih i grupnih) i pojmova koji su na njima prikazemo integralno. Razgovori sa nastavnicima o mapama i pojmovima koji su se našli na njima pružili su nam relevantne uvide o nastavničkim shvatanjima kvaliteta rada nastavnika i o tome u čemu se ta shvatanja utemeljena.

### ***3.2.1. Pojmovi relevantni za kvalitet rada nastavnika koji se javljaju u mapama***

Analiza pojmova koji su se našli na mapama nastavnika (detaljan prikaz sa frekvencijama i za individualne i za grupne mape nastavnika dat je u prilogu 22) ukazuje na postojanje nekoliko grupa pojmova u pogledu toga na šta se oni odnose (tabela 14).

*Tabela 14. Kategorizacija pojmova na nastavničkim mapama*

<b>Grupe pojmova</b>	<b>Pojmovi</b>
Pojmovi koji se odnose na osposobljenost i motivisanost nastavnika za rad	-kompetencije nastavnika -kompetentnost -stručnost -moja znanja i veštine -poznavanje predmeta -moje obrazovanje -motivacija nastavnika za rad -ljubav prema pozivu
Pojmovi koji se odnose na načine profesionalnog učenja nastavnika	-programi stručnog usavršavanja -stručna literatura -upotreba interneta -dodatno školovanje
Pojmovi materijalne prirode	-tehnička oprema -finansijska situacija u školi

Pojmovi koji se odnose na regulativno-administrativne i opšte društvene aspekte	-administracija -birokratija -zakonska regulativa -status obrazovanja i profesije nastavnik u društvu
Pojmovi koji se odnose na aspekte nastavničkog posla	<u>-nastava</u> [ciljevi ili ishodi nastave, radno iskustvo u nastavi , inoviranje nastave, (inter)aktivna nastava] <u>-takmičenja i konkursi</u>
Pojmovi koji se odnose direktno na različite aktere	<u>-učenici</u> [ocene i uspeh učenika, zadovoljstvo/sreća učenika, motivisanost učenika] -saradnja sa kolegama u školi -porodica

Pojmovi su u tabeli 14 grupisani prema svojoj prirodi, odnosno, prema tome na šta se odnose: na osposobljenost i motivisanost nastavnika za rad, načine profesionalnog učenja, i tako dalje. U pogledu nastavničkog pristupa objašnjavanju pojmova sa mapa u okviru fokus grupnih razgovora oni se mogu grupisati i nešto drugačije. Naime, uočavamo da pri objašnjavanju pojedinačnih pojmova sa svojih mapa (individualnih i grupnih) nastavnici pristupaju iz tri pozicije: *šta konstituše shvatanje kvaliteta, koji su pokazatelji kvaliteta rada nastavnika, šta utiče na kvalitet rada nastavnika*. U nastavku ćemo objasniti značenja pojmova sa nastavničkih mapa shodno tome na koji način ih nastavnici objašnjavaju.

**3.2.1.1. Šta konstituše shvatanja kvaliteta – perspektiva nastavnika.** Pojmovi koje nastavnici opisuju kao one koje konstitušu njihovo shvatanje kvaliteta rada (njihov su sastavi deo ili su imali udela u njihovom razvoju) su oni koji se na različite načine odnose na osposobljenost i motivisanost nastavnika za rad i na različite načine profesionalnog učenja nastavnika. Ovi pojmovi se javljaju na gotovo svim mapama. Bez obzira na to koji su od pojmova u vezi sa osposobljenošću za rad nastavnici upisali u svoju mapu, pristup objašnjavanju tih pojmova je ukazivao na postojanje dve perspektive o tome šta oni znače za nastavnike i njihovo razumevanje kvaliteta rada.

Prva perspektiva tiče se pozicioniranja ovih pojmova u prošlosti i njihovog tumačenja iz ugla kako su doprineli shvatanju kvaliteta koje nastavnik ima ili iz ugla da oni čine sastavne delove tog shvatanja koji su, uslovno rečeno, fiksirani (nisu podložni

menjanju, razvoju). Nastavnici te pojmove opisuju kroz znanja i veštine, ili pak kompetencije, koje poseduju i koje smatraju bitnim za kvalitet svog rada<sup>57</sup>:

*„Najznačajnije mi je znanje koje sam stekla. Mislim da je to važno za kvalitet, šta ja umem da radim. Tu su i seminari usavršavanja koje sam pohađala i razvila dodatne kompetencije za timski rad, inkluziju, upotrebu interneta u učenju.“* (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 9)

*„Prvo, tu mi je moja stručnost. Bez toga nema ni govora o kvalitetu. Prošao sam različite obuke u toku posla i to je isto ostavilo neki trag na ono što je za mene kvalitet moje nastave. Na primer, obuka za konstrukciju testova. To naročito. Ali mi je ipak presudna struka, to je neka osnova za moj rad.“* (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 11)

*„Puno sam naučila na seminarima i kroz samostalno čitanje nekih knjiga. To je oformilo moj pogled na kvalitet rada.“* (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 10)

Druga perspektiva nastavnika kada govore o značenju pojmova koji se odnose na osposobljenost i motivisanost nastavnika za rad i na načine profesionalnog učenja u kontekstu njihovih shvatanja kvaliteta rada nastavnika, više je orijentisana ka budućnosti (razvijanju, unapređivanju, promeni) u odnosu na prethodno pomenutu perspektivu ili bar sadrži naznaku takve orijentacije. Nastavnici ove pojmove na svojim mapama objašnjavaju oslanjajući se, između ostalog, na mogućnosti da nastavnik razvija kvalitet rada, ali i svoje razumevanje toga šta kvalitet jeste:

*„Ja sam evo tu krupno stavila kompetencije, jer mislim da je njihovo stalno poboljšavanje nužno za kvalitet. U tom smislu je meni važno da je nastavnik otvoren za promene. Ja recimo idem na seminare kad god mogu, čak nekad i kada škola ne može da mi to plati, sama dam pare ako mislim da je iole korisno. Zato su mi na mapi i seminari kao veliki pojam. Naravno, nisu svi jednako bitni za kvalitet rada, ali da ne nabrajam sad... A tu je i internet, kad hoću nešto da malo promenim u radu ja na Google i tražim. To mi je možda i*

---

<sup>57</sup> U iskazima nastavnika podvučeni su delovi koji najbolje ukazuju na pristup koji nastavnici imaju u objašnjavanju pojmova. Ovakav način obeležavanja koristićemo i u nastavku odeljka.

*važnije za kvalitet, tako stalno učim nešto novo.*“ (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 13)

*„Upisala sam u mapu programe za nastavnike. To su nam prilike da nešto čujemo novo, a i da vidimo kolege i razmenimo. Za mene, pa i moje razumevanje šta je dobar nastavnik, to ima posebnu važnost, zato sam i podvukla dva puta. U našoj profesiji uvek je nešto novo za naučiti, pa su ti program resurs, prilika. Naravno i sama čitam ono što me zanima u raznim priručnicima i knjigama... Tako se i to moje šta je kvalitet obogaćuje vremenom. Za to je naravno važno da je nastavnik iskreno motivisan za svoj posao. Ako nije, džaba i 100 seminara!“* (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 10)

U kontekstu pojmova koje nastavnici pri objašnjavanju svojih mapa pozicioniraju kao konstitutivne za njihova shvatanja kvaliteta, javljaju se i pojmovi koji se odnose na nastavu (konkretno, radno iskustvo u nastavi) i na neke od aktera školskog života (kolege nastavnike) i aktere izvan škole (porodicu). Pri tom se pojam porodice javlja u smislu prve perspektive (doprinosa uspostavljanju trenutnog shvatanja kvaliteta), pojam kolege u smislu perspektive daljeg razvijanja shvatanja kvaliteta rada nastavnika, dok se pojam radnog iskustva u nastavi javlja u obe pomenute perspektive:

*„Stavila sam porodica, misleći pretežno na mog oca koji je takođe bio nastavnik. Mislim da me je njegovo uopšte životno vaspitanje, a kasnije i praktični saveti o poslu naravno, oformilo takvu kakva sam ja danas. Mislim, imalo je dosta uticaja na moje viđenje kako valja raditi.“* (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 11)

*„Kolege su mi važne. Možda, barem meni, najvažnije ovde na mapi od svega. Najvrednije za kvalitet mi je kad sa kolegama popričam onako usput makar u hodniku o nečemu sa čime se mučim. Tu uvek bude neki savet, smernica... Stalno učimo jedni od drugih, zajedno rastemo, ako se može tako reći.“* (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 15)

*„Učim kroz iskustvo uglavnom. Metoda pokušaja i pogrešaka! (smeh) Isprobaš, vidiš i možda pobediš! To mi je najbolji način da razvijam svoje perspektive i svoju praksu.“* (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 12)



*„Iskustvo koje imam u predavačkom radu mi je najviše markiralo to kakva sam nastavnica danas, a onda i to kako shvatam šta je za mene kvalitetan rad.“*

(Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 12)

**3.2.1.2. Pokazatelji kvaliteta iz perspektive nastavnika.** Pojmovi koje nastavnici objašnjavaju iz pozicije toga šta su pokazatelji kvaliteta rada nastavnika, odnosno na osnovu čega znaju da su „dobri u svom radu“, su nešto raznovrsniji i obuhvataju one koji se odnose na načine profesionalnog učenja nastavnika, one koji se tiču takmičenja i učešća na konkursima, kao i one koji se odnose na nastavu i na učenike. Poslednja dva pojma (odnosno grupe pojmova) se javljaju gotovo u svim individualnim mapama nastavnika. Ovi pojmovi su u nekim mapama nešto drugačije imenovani (nastava kao predavanja, časovi) ili pak nešto konkretnije definisani (umesto samo učenici stoji sreća učenika, zadovoljstvo učenika, uspeh učenika; a umesto nastave nailazimo u nekim slučajevima na rezultati, ishodi nastave ili pak na neke odlike nastave – interaktivna nastava, aktivna nastava). Takođe, u velikom broju individualnih nastavničkih mapa (više od trećine ukupnog broja) nailazimo na takmičenja i konkurse, kako učenika, tako i nastavnika.

Objašnjavanju značenja svih ovih pojmova na mapi, a u kontekstu svojih shvatanja kvaliteta rada nastavnika, primetno je da nastavnici pristupaju iz pozicije pokazatelja kvaliteta (govore o tome na osnovu čega znaju da ostvaruju kvalitet u svom radu), pre nego iz pozicije elaborisanja sopstvenih shvatanja kvaliteta (kako su ti pojmovi u vezi sa njihovim shvatanjem). Na primer, kada govore o pojmu nastava na svojim mapama, nastavnici kažu: „Važno mi je da nastava bude interaktivna, mislim, da interakcije učenika odlikuju moje časove. Kada mi svi učenici učestvuju u radu, tada znam da je to bilo dobro.“ (Transkript, fokus grupa 5, 27.06.2012, str. 14); Ili, kada govore o učenicima: „Kada vidim osmehe na licima mojih učenika, to je meni znak da sam postigla nešto kvalitetno.“ (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 13), „Za kvalitet mog rada je svakako bitan uspeh mojih učenika u savladavanju programa. Njihove ocene najbolje govore i o meni kao nastavniku i mom kvalitetu“ (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 11).

Slična je situacija i kada objašnjavaju značenje pojmova na mapi koji su u vezi sa takmičenjima učenika i konkursima za nastavnike: „*Važni na mapi su mi i uspesi đaka na takmičenjima, ali i moja lična postignuća na nekim konkursima, na primer za ugledni čas koji sam održala. Ti uspesi su mi najbolji znak da ostvarujem kvalitet u radu.*“ (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 16). Ovakva objašnjenja pojmova na mapi od strane nastavnika ne govore puno o tome kakvo je njihovo značenje u kontekstu toga kako oni shvataju šta kvalitet rada nastavnika jeste, iako se mogu posmatrati kao nešto što čini (sastavni je deo ili odlika) tog shvatanja, već govore o tome šta su konkretno pokazatelji kvaliteta rada nastavnika.

U određenom broju slučajeva nastavnici opisuju i pojmove koji se odnose na različite načine profesionalnog učenja iz pozicije pokazatelja kvaliteta rada nastavnika. U ovim slučajevima, za razliku od prethodno pomenutog opisivanja ovih pojmova iz perspektive pojmova koji konstituišu njihovo shvatanje kvaliteta, nastavnici samo pohađanje programa stručnog usavršavanja, angažman u dodatnom formalnom školovanju, samoinicijativno čitanje stručne literature i pretraživanje interneta označavaju kao nešto što pokazuje da je „nastavnik kvalitetan“. Dakle, u objašnjavanju ovih pojmova, koji se tiču načina profesionalnog učenja nastavnika, nastavnici se ne oslanjaju na njihove mogućnosti za razvijanje shvatanja kvaliteta rada nastavnika, niti na mogućnosti razvijanja samog kvaliteta rada, već o njima govore uglavnom iz perspektive trećeg lica kao o nečemu čije postojanje garantuje da nastavnik ostvaruje kvalitet u svom radu. Neki od primera iskaza su u nastavku:

„*Ovi seminari na mapi, to smo stavili misleći najpre da to jeste često kao metod usavršavanja i onda i jeste naravno neki vid uverenja da je nastavnik... hm... dobar. Htela sam da kažem usavršen ili savršen (smeh). Nisu svi seminari jednako dobri, da se razumemo. Ali svi smo pohađali bar neki kvalitetan seminar koji nam je kao svedočanstvo naše kompetencije.*“ (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 15)

„*Ja sam mapi pored seminara upisala i konsultovanje stručne literature. To je jako važno. Nastavnici koji čitaju i uče sami su sigurno dobri nastavnici. Ta inicijativa je dobar indikator za prepoznavanje dobrog, požrtvovanog nastavnika danas.*“ (Transkript, fokus grupa 5, 27.06.2012, str. 14)

**3.2.1.3. Faktori koji utiču na kvalitet – perspektiva nastavnika.** Pojmove koje nastavnici opisuju iz pozicije faktora koji utiču na kvalitet rada nastavnika pronalazimo i na individualnim i na zajedničkim mapama nastavnika. Ovu poziciju nastavnici zauzimaju pri objašnjavanju nekih od pojmova koji su se našli na njihovim individualnim mapama (šta čini moje shvatanje kvaliteta rada nastavnika), dok je kod pojmova sa zajedničkih mapa ovo dominantna pozicija nastavnika, što nije začuđujuće imajući na umu da se od nastavnika u instrukciji i tražila mapa pojmova koji utiču na kvalitet rada nastavnika.

Faktore važne za kvalitet rada nastavnika koji su se našli na mapama bi, na osnovu toga kako ih nastavnici opisuju, ukupno mogli da svrstamo u dve velike grupe: faktore koji se vide kao nešto spolja na šta nastavnik ne može da utiče i faktore koje nastavnici pozicioniraju kao one na koje imaju uticaja (tabela 15).

*Tabela 15. Grupisani faktori koje nastavnici opažaju da utiču na kvalitet rada*

Grupe faktora	Faktori koji utiču na kvalitet rada nastavnika
Faktori kod kojih je ograničena mogućnost uticaja nastavnika	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Status profesije i obrazovanja u društvu</li> <li>- Administracija i zakonska regulativa</li> <li>- Finansijske mogućnosti škole</li> <li>- Tehnička opremljenost škole</li> <li>- Seminari stručnog usavršavanja</li> <li>- Saradljivost i motivisanost kolega i učenika</li> </ul>
Faktori na koje nastavnici mogu da utiču	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrazovanje, kompetencije nastavnika, motivisanost za rad</li> <li>- Čitanje literature i korišćenje Interneta</li> </ul>

U kontekstu faktora kvaliteta koje nastavnici pozicioniraju kao one na koje ne mogu mnogo da utiču, kao dominantni pojmovi na mapama našli su se oni koji se odnose na regulativno-administrativne i opšte društvene aspekte rada nastavnika i obrazovanja uopšte, kao i pojmovi koji se tiču nekih materijalnih aspekata (tehnička opremljenost i opšta finansijska situacija škole). U većini slučajeva ovi pojmovi se pri usmenom objašnjavanju mapa dovode u vezu sa još nekim pojmovima iz grupe koja se tiče aktera školskog života, i to onima koji se odnose na učenike i kolege, a nešto manje

i sa pojmovima iz grupe načina profesionalnog učenja nastavnika (konkretno, programi stručnog usavršavanja). Tako, u svetlu nepogodne finansijske situacije u školama i opšte društvene klime prema obrazovanju i profesiji nastavnika, nastavnici pri objašnjavanju svojih mapa, odnosno toga šta je sve u vezi sa njihovim shvatanjem i šta sve utiče na kvalitet rada, u prvi plan stavljaju nemogućnost da se škole adekvatno tehnički opreme i da se nastavnicima omogući (u materijalnom smislu) pohađanje većeg broja programa stručnog usavršavanja:

*„Meni je bitno za kvalitet da imam tehničke mogućnosti, projektor i sve, da bi radio kvalitetno. Nažalost u školi imamo projektor samo u svečanoj sali i da bi ga dobio na korišćenje treba mi dozvola patrijarha! Puno puta smo se obraćali direktoru da se kupi još opreme, ali izgleda da to nije tako važno pitanje. Jednom prilikom nam je rekao – Pa kako ste do sada radili bez projektora, a sad nikako ne možete bez njega! Posle takve reakcije ja ne vidim kako dalje! Kako s nekim ko ne vidi da je projektor danas neminovan za kvalitet nastave?“ (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 15)*

*„Na naš kvalitet svakako utiču seminari koje pohađamo, dobro ne svi, oni odabrani (smeh). Ali utiče i to što te seminare moramo često da platimo iz svog džepa jer škola nikad nema para za naš kvalitet! U takvim okolnostima i naš kvalitet je ograničen, nažalost u ovom slučaju parama...“ (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 13)*

Pored toga, kao faktore koji utiču na kvalitet rada nastavnici opisuju i pojmove koji se odnose na kolege nastavnike i učenike, konkretnije govoreći - njihovu otvorenost za saradnju, međusobnu podršku, motivisanost za rad. Nastavnici govore da često nailaze na nemotivisanost učenika za školu i učenje kao faktor koji utiče na kvalitet njihovog rada, dok saradnju i podršku kolega nastavnika tek u nekoliko slučajeva opisuju u pozitivnim terminima. Ove pojmove nastavnici pri objašnjavanju često povezuju sa statusom profesije nastavnika i uopšte vrednosti obrazovanja u društvu, u smislu da je to faktor koji značajno utiče na motivisanost učenika za učenje i kolega nastavnika za rad i saradnju:

*„Za moj rad, mislim da bi bio dobar, bitno mi je da su učenici motivisani. Kad oni saraduju, onda uglavnom nema problema. Ipak, s tim se borimo svi*

*mi. Deca danas ne vide poentu u školi, a onda nemaju puno poštovanja ni za nas nastavnike. Mislim da se ta situacija dosta odražava na to kako mi radimo i nažalost malo je toga što možemo sami da promenimo.“ (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 16)*

*„Važna mi je podrška koleginica. Ja imam pozitivnih iskustava u okviru svog aktiva, radimo često zajedno neke stvari ja i koleginica, razmenjujemo, ali ne bih rekla da je to opšti fenomen. Većina nastavnika u školi gleda da završi posao što lakše i što pre i da odu kućama, tako da je spremnost za saradnju prilično minimalna. Zato je i to važan faktor koji utiče na uspešnost našeg rada, ne možeš nekog da nateráš da radi i sarađuje, mora da postoji ta neka inicijalna kapisla i u njima.“ (Transkript, fokus grupa 5, 27.06.2012, str. 14)*

Još neki od pojmova sa mapa koje nastavnici opisuju iz ugla faktora koji utiču na kvalitet njihovog rada odnose se na administraciju i zakonsku regulativu relevantnu za obrazovanje, odnosno na ono što i sami nastavnici u toku razgovora nazivaju birokratijom. I ove faktore, kao i prethodno razmatrane, nastavnici pozicioniraju kao one na koje nemaju mnogo mogućnosti da utiču, odnosno da ih promene:

*„Ovaj ovde krupan krug, administracija, on bi ustvari mogao da bude u centru cele mape, umesto ovog kvalitet rada. Naš posao je čista papirologija često. Planovi, dnevnici, formalne gluposti uglavnom svakodnevno. Kvalitet našeg rada je možda ustvari jednak tome da se napiše super priprema za čas, besprekoran dnevnik... To je važno! Samo papiri. To je začaran krug iz kog nema izlaska.“ (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 16)*

Pojmovi u mapama koje nastavnici opisuju iz pozicije faktora koji utiču na kvalitet rada, a na koje mogu imati uticaja oni sami, javljaju se gotovo isključivo u zajedničkim mapama nastavnika koje su se direktno odnosile na ono što utiče na kvalitet rada nastavnika. Reč je o pojmovima u vezi sa osposobljenošću i motivisanošću nastavnika za rad, kao i o nekim načinima profesionalnog učenja nastavnika. U svim mapama nastavnika osposobljenost i motivisanost nastavnika za rad se javlja u nekoj formi (obrazovanje, stručnost, kompetencije, motivacija, ljubav prema pozivu) kao važna za kvalitet rada nastavnika, odnosno kao jedan od mogućih faktora koji

„doprinosi kvalitetu rada nastavnika“. Pored toga, u grupnim mapama se kao faktor važan za kvalitet rada javlja i nastavničko samoinicijativno čitanje stručne literature i pretraživanje Interneta za dostupnim resursima. Neka od nastavničkih objašnjenja ovih pojmova su u nastavku:

*„Bitno je za kvalitet obrazovanje i kompetentnost profesora, ono iz struke što smo stekli studijama, a i kompetencije koje smo razvili u praksi, kroz stalno učenje i usavršavanje. Mislim pri tom i na seminare i na neke individualne samoinicijativne aktivnosti učenja, kroz knjige, internet, kurseve... To je sve nešto što nastavnik može da uradi za sebe, za kvalitet svog rada, ako želi, manje više bez stega sistema i nekim primoravanjima na koje smo svi već alergični postali.“ (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 14)*

*„Važno je ono što nastavnik zna, ali je možda i važnija motivisanost za rad i generalno da nastavnik voli svoj posao. Ne može jedno bez drugog, zato su oba pojma na mapi i ovako su ukrštena delimično. Ako voliš to što radiš, onda ćeš sam nastojati da budeš što bolji u poslu, prosto je!“ (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 15)*

#### **3.2.1.4. Postupci negovanja i razvijanja kvaliteta rada iz perspektive nastavnika.**

Od nastavnika koji su učestvovali u istraživanju se u okviru upitnika tražilo da opišu konkretne situacije iz sopstvenog iskustva koje se odnose na načine putem kojih oni neguju i razvijaju kvalitet sopstvenog rada. Ipak, tek u 39 od ukupno 210 odgovora nastavnici zaista opisuju konkretan primer negovanja i razvijanja kvaliteta rada, dok su ostali odgovori nastavnika dati više sa nekog opšteg stanovišta pristupu razvijanja kvaliteta rada, a neretko predstavljaju i nabranjanja različitih mogućih načina negovanja kvaliteta rada nastavnika. Iz tog razloga je ovim odgovorima bilo teško pristupiti putem analize narativa, već smo ih analizirali postupkom analize sadržaja, tragajući pri tom načinima negovanja i razvijanja kvaliteta rada koji se javljaju u odgovorima nastavnika (tabela 16). Pored toga, nastojali smo da u odgovorima nastavnika prepoznamo i njihov opšti pristup razvijanju kvaliteta rada.

*Tabela 16. Načini negovanja i razvijanja kvaliteta rada koje nastavnici navode u odgovorima*

<b>Načini negovanja i razvijanja kvaliteta rada</b>	<b>Frekvencija</b>	<b>Procenat</b>
Pohađanje programa stručnog usavršavanja (seminari) i primena stečenih znanja i veština u praksi	72	34,29
Čitanje stručne literature, priručnika, pretraživanje resursa dostupnih na Internetu	45	21,43
Razmena ideja i iskustava sa kolegama	45	21,43
Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi i za nastavu	42	20
Preispitivanje sopstvenih načina mišljenja i rada	25	11,9
Osmišljavanje novih aktivnosti u nastavi	18	8,57
Evaluacija rada u nastavi	9	4,29
Isticanje ljubavi prema pozivu kao ključnog faktora kvaliteta rada nastavnika	5	2,38
Angažman van granica nastave i škole (različiti projekti)	4	1,9
Formalni oblici dodatnog školovanja	2	0,95

Iz tabele 16 vidimo da se u više od trećine odgovora nastavnika kao način negovanja kvaliteta rada javljaju programi stručnog usavršavanja (tkzv. seminari). Nastavnici govore kako kroz upotrebu („isprobavanje“, vežbanje, primenu) znanja i veština koja su stekli na seminarima razvijaju svoju praksu i neguju kvalitet rada. Sledeća dva načina negovanja kvaliteta rada prema učestalosti javljanja u odgovorima nastavnika su čitanje stručne literature i pretraživanje Interneta za relevantnim resursima, kao i razmena iskustava i ideja sa kolegama (navodi ih 45 nastavnika). U 20% opisa se kao način razvijanja kvaliteta rada koji nastavnici navode javlja upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija, i to kako u nastavi (u vidu prezentacija, učeničkog rada na Internetu tokom časova, upotrebe platformi za elektronsko učenje, blogova i socijalnih medija kako bi se podstaklo učenje kod učenika), tako i za nastavu (pronalaženje aktuelnih i zanimljivih informacija u vezi sa temom časa na Internetu prilikom pripremanja za nastavu, izrada multimedijalnih prezentacija i slično).

U nešto manjem broju nastavnici navode da neguju i razvijaju kvalitet svog rada kroz stalno preispitivanje sopstvenog načina mišljenja i načina rada, kao i kroz osmišljavanje novih aktivnosti u nastavi – metoda i tehnika rada. Samo u 9 odgovora

nastavnika se javlja neka vrsta evaluacije kao način negovanja kvaliteta rada, i to: u pet opisa je reč o anketama o radu nastavnika na koje odgovaraju učenici, u tri se radi o opservaciji časova od strane pedagoško-psihološke službe, dok se u jednom opisu radi o poseti prosvetnog savetnika. Najmanje zastupljeni načini negovanja kvaliteta rada koje nastavnici navode su angažman nastavnika van granica nastave i škole (različiti projekti u okviru lokalne zajednice, saradnja sa medijima) i formalni oblici školovanja (u vidu master ili doktorskih studija). U pet odgovora nastavnika se ne govori o nekom konkretnom načinu negovanja kvaliteta rada već se ljubav prema nastavničkom pozivu ističe kao nešto što osigurava kvalitet rada nastavnika.

Ukupno gledano, u odgovorima nastavnika se naziru dva krupna pristupa negovanju kvaliteta rada (ponekad i oba u odgovoru istog nastavnika): pristup koji podrazumeva da ono što doprinosi kvalitetu rada već postoji negde kao ustanovljeno i da se preuzima i primenjuje u praksi kao gotov produkt („recept“) i pristup u kome nastavnici sami kreiraju prilike i produkte koji će imati neki doprinos kvalitetu rada. Načine negovanja i razvijanja kvaliteta rada nastavnika koje nastavnici navode u svojim odgovorima bismo, prema tome koji je pristup za njih tipičan, mogli da razvrstamo na način prikazan u tabeli 17.

*Tabela 17. Pristupi razvijanju kvaliteta rada nastavnika i odgovarajući postupci*

Pristup	Načini razvijanja kvaliteta rada nastavnika
Korišćenje gotovih resursa	– Pohađanje programa stručnog usavršavanja (seminari) i primena stečenih znanja i veština u praksi
	– Čitanje stručne literature, priručnika, pretraživanje resursa dostupnih na Internetu
	– Razmena ideja i iskustava sa kolegama
	– <i>Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi i za nastavu</i>
Kreiranje prilika i resursa	– <i>Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi i za nastavu</i>
	– Preispitivanje sopstvenih načina mišljenja i rada
	– Osmišljavanje novih aktivnosti u nastavi
	– Evaluacija rada u nastavi
	– Angažman van granica nastave i škole



Kako je prikazano u tabeli 17, u odgovorima nastavnika gde se pristup razvijanja kvaliteta rada odnosi na „preuzimanje gotovih recepata“ kao konkretni načini uglavnom se javljaju pohađanje programa stručnog usavršavanja, čitanje stručne literature i pretraživanje interneta, kao i razmena iskustva sa kolegama. U njima se negovanje kvaliteta rada nastavnika vidi u „primeni u praksi onoga što se čulo na raznim seminarima“, „isprobavanju nekih tehnika nastave koje se mogu naći u priručnicima i na različitim sajtovima na internetu“, „učenju caka od iskusnijih kolega o tome koje su tehnike zgodne da se pridobije pažnja učenika“. S druge strane, u pristupu u kome se razvijanje kvaliteta rada nastavnika vidi u kreiranja prilika za razvijanje prakse i pokretanja novih ideja tipični konkretni načini da se to učini, prema odgovorima nastavnika, su na primer stalno preispitivanje načina rada i načina mišljenja, korišćenje evaluacije u nastavi, osmišljavanje novih načina rada u nastavi, kao i angažman nastavnika u širem kontekstu (na različitim projektima, medijima i slično). Takvo negovanje kvaliteta rada podrazumeva proaktivnost nastavnika u radu, odnosno da nastavnik „razmišlja o tome na koji način postupa u radu i da bude samokritičan, da uviđa i prati reakcije oko sebe... a onda i da je spreman da menja“, „ne traži metode koje je neko tamo preporučio kao najbolje, već da ih prilagođava u skladu sa svojim idejama i konkretnom situacijom, da stalno nešto menja i smišlja novo“, kao i da „svoju poziv ne zatvora u kutiju koja se zove učionica, nego da bude vaspitač svuda, da se angažuje i pokreće promene u okolini oko sebe!“.

Kako je već pomenuto, pristupu kreiranja prilika i resursa za razvijanje kvaliteta rada nastavnika pripadaju i postupci koji se odnose na evaluaciju u nastavi. Evaluacije se kao način negovanja i razvijanja kvaliteta rada nastavnika javlja u 9 odgovora nastavnika, i uglavnom se odnosi na evaluacione upitnike o nastavnici/nastavniku koje popunjavaju učenici, kao i na neformalne razgovore sa učenicima o nastavi i radu nastavnika. Nastavnici u svojim odgovorima govore da im evaluacija pomaže u sledećim aspektima: „da spoznam šta bi trebalo menjati u načinu rada“, „da bolje prilagodim rad potrebama mojih učenika“. O tome kako je značenje evaluacije pozicionirano u odnosu na ostale elemente koji su u vezi sa kvalitetom rada nastavnika, biće više reči u narednom poglavlju.

Neki od načina negovanja kvaliteta rada koje nastavnici u svojim odgovorima navode se mogu posmatrati različito u odnosu na to na kakvom pristupu razvijanja

kvaliteta počivaju. Tako, upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi može delovati kao nešto što za nastavnike predstavlja proces osmišljavanja novih načina rada (npr. upotreba multimedijalnih prezentacija u kontekstu gde ranije nije bilo tehničkih mogućnosti za to, upotreba socijalnih mreža i blogova kao podrške učenju učenika naspram tradicionalnih predavanja zatvorenih u školske učionice). Ipak, pitanje je gde je granica između kreiranja nečeg novog i primene onoga što je već negde kao resurs dostupno. U velikom broju odgovora nastavnika gde se upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi javlja kao način negovanja kvaliteta rada, primetno je da se pristupanje razvijanju prakse vidi kao uslovljeno postojanjem adekvatnih tehničkih uslova u školi (računara, štampača, interneta, projektora). Ovakvo gledište približava ove odgovore pristupu „preuzimanja gotovih produkata“, budući da se nastavnici ne postavljaju u proaktivnu poziciju, već statičnu (reaktivnu). Oni ne nastoje da stvore uslove u kojima će moći da razvijaju kvalitet svog rada, ili bar da pronadu načine da se u postojećim uslovima „premoste“ ograničenja, već kvalitet rada, uslovno rečeno, izjednačavaju sa postojanjem adekvatnih uslova rada, odnosno u ovom slučaju postojanja odgovarajuće tehničke opreme kao gotovog resursa koji je moguće pribaviti te na taj način doprineti razvijanju kvaliteta rada nastavnika. Primeri opisa oba pristupa dati su u nastavku:

*„Pravim različite prezentacije od kad imamo projektore u većini učionica. To mi predstavlja zabavu i mislim da je i korisno i za učenike i za mene. Dok tragam za materijalima da obogatim sadržaj prezentacije, često i ja nešto naučim. A učim i tehnički, kako da napravim neku animaciju, kako da to bude prijemčivije deci...“ (Narativ 3/127, nastavnica hemije, gimnazija)*

*„Negujem kvalitet rada tako što koristim prezentacije na projektoru. Učenici to vole, kad ima slika, boja, nešto da mrda... A onda i bolje prate časove. Od kad imamo projektore u školi mislim da je to puno poboljšalo kvalitet nastave. Mislim da je za razvijanje kvaliteta rada nastavnika važna opremljenost škole.“ (Narativ 3/85, nastavnica istorije, gimnazija)*

Za preostale odgovore nastavnika je teško reći kom pristupu odgovaraju. Formalni oblici dodatnog školovanja jesu izraz lične inicijative nastavnika da se dodatno angažuje u domenu svog obrazovanja, ali u pogledu toga kako se taj angažman konkretno

odražava na kvalitet rada nastavnika iz malog broja odgovora nastavnika ne možemo tvrditi da li je reč o razvijanju kvaliteta kroz samorazvoj i osmišljavanje novih načina rada ili kroz primenu gotovih znanja. Jedan od primera opisa dat je u nastavku teksta: „*Na master studijama koje sam nedavno završila naučila sam neke praktične cake koje su mi pomogle da bolje organizujem neke jedinice koje su mi ranije pravile problem.*“ (Narativ 3/59, nastavnica informatike, osnovna škola). Pored ovog odgovora, javlja se još jedan, takođe u malom broju, u kome je teško prepoznati pristup nastavnika razvijanju kvaliteta. U 5 odgovora nastavnika se javlja tvrdnja da je za kvalitet rada nastavnika ključna ljubav prema pozivu, koja ne govori ni o kakvom konkretnom načinu delovanja ovog faktora na razvijanje kvaliteta rada nastavnika.

### **3.2.2. Kako nastavnici doživljavaju kontekst u kome se razvija kvalitet rada**

Uvidi o tome koje pojmove nastavnici opažaju kao relevantne za kvalitet sopstvenog rada i na koji način (integralni prikaz dat je u prilogu 23), daju nam nagoveštaje nastavničkog doživljaja odlika konteksta koje nastavnici smatraju značajnim za kvalitet svog rada, kako u smislu razumevanja kvaliteta rada, tako i u pogledu same prakse negovanja i razvijanja kvaliteta rada. Za razumevanje tih odlika naročito su bili značajni razgovori sa nastavnicima tokom fokus grupa, a koji su bili podstaknuti nastavničkim objašnjenjima mapa, te pojmova koji su se na njima našli i njihovog značenja.

U nastavku ovog poglavlja prikazaćemo kako nastavnici doživljavaju kontekst u kojem rade i nastoje da razvijaju kvalitet svog rada, kao i na koje se načine nastavnici pozicioniraju u kontekstu u pogledu odnosa koji zauzimaju prema razvijanju kvaliteta rada.

Razmatranje ključnih odlika konteksta relevantnih za razumevanje i razvijanje kvaliteta rada nastavnika vraća nas na temu koju smo već prethodno pomenuli u radu, odnosno temu *doživljaja «vlasništva» nastavnika nad konceptom kvaliteta rada nastavnika*. Naime, prethodno smo razmatrali pojavu da se nastavnici u susretu sa pitanjem šta za njih znači kvalitet rada nastavnika distanciraju od ličnog značenja i uglavnom posežu za nekim odrednicama koje bi mogli da označimo kao više *opšte* ili

čak *spoljašnje*. Na primer, kada su upitani o ličnom razumevanju kvaliteta rada, nastavnici se često pozivaju na standarde, propise, Ministarstvo, neka naučna razmatranja ovog pitanja i slično (kao primer, videti isečak transkripta fokus grupnog razgovora u prilogu 19). Polazeći od ovoga, iako inicijalno nije predviđeno u planu razgovora, sa nastavnicima je razmatrano pitanje da li je kvalitet rada nastavnika opštevažeća kategorija koju u načelu propisuje neko spolja ili je pre stvar ličnog razumevanja svakog nastavnika. U različitim fokus grupnim razgovorima nastavnici su različito reagovali na ovakvo pitanje. U jednoj grupi opšta klima među nastavnicima je bila fokusirana oko ideje da je „*dužnost nadležnih [Ministarstva] da kažu šta je to kvalitet za rad nastavnika*“ (deo transkripta fokus grupe 2 u prilogu 20), u jednoj su svi učesnici zastupali ideju da „*svaki nastavnik mora da zna sam za sebe šta i zašto radi, da raščisti čemu teži*“ (deo transkripta fokus grupe 1 u prilogu 20), dok su u preostale tri grupe pronalazile kompromise između odnosa opšteg i individualnog shvatanja kvaliteta rada nastavnika: „*imamo propise šta nam je za raditi, a na svakom je da nađe svoje načine, pa se onda i to viđenje kvaliteta nadograđuje i razlikuje, naravno u granicama regulative*“ (videti delove transkripta razgovora fokus grupe 4 u prilogu 20, kao i iz grupe 5 u prilogu 19). Dakle, tokom razgovora sa nastavnicima javljaju se i *individualna (lična) značenja i elementi, odnosno aspekti, opštih značenja*. Analizom fokus grupnih razgovora došli smo do dva paralelna interpretativna repertoara nastavnika kada govore o ovom pitanju, koja često nisu međusobno isključiva, već su isprepletana (tabela 18).

*Tabela 18. Interpretativni repertoari opštih i individualnih značenja koncepta kvaliteta rada nastavnika*

Repertoar opštih značenja koncepta kvaliteta rada nastavnika	Repertoar individualnih značenja koncepta kvaliteta rada nastavnika
zakon	lična jednačina/formula
propisi	ideja
pravilnici	filozofija
inspekcija	pristup
provera	vizija
kontrola	misija
ministarstvo	različite mere

---

nadležni	lična stvar
viša instanca	lični cilj
dobra praksa	svoj ideal
prototip nastavnika	
kvalitetan nastavnik	
pokazati kako...	
definisati šta...	
utvrditi	
radni zadaci	
standardi	
norme	
jednačina kvaliteta	
direktiva	
očekivanja	
sistem	
birokratski zahtevi	
red	
kriterijumi	
isto za sve	

---

U pogledu konceptualnog razumevanja kvaliteta rada nastavnika u gotovo svim razgovorima sa nastavnicima dominantnu poziciju, iako nije jedino, zauzima *razumevanje koncepta kvaliteta kao opšte, uniformne kategorije koju uspostavljaju više instance*: zakoni, pravila, norme (odnosno za njih nadležna tela: Ministarstvo, različite komisije koje Ministarstvo imenuje i slično). Tako uspostavljeno shvatanje kvaliteta rada nastavnika, kako sami nastavnici opažaju, namenjeno je da služi spoljašnjoj kontroli, proveru, regulaciji rada nastavnika, odnosno celokupnog sistema vaspitanja i obrazovanja. Ovakva značenja uspostavljaju *strukturiranost i regulaciju kvaliteta rada nastavnika* kao odliku konteksta u kome se kvalitet rada nastavnika razvija. Nastavnici pri razgovoru pribegavaju opisivanju opštih značenja kvaliteta rada nastavnika kao determinisanih, dok je kada je reč o ličnim značenjima primetna izvesna distanciranost i bojažljivost nastavnika (iako ovo nije slučaj kod svih nastavnika, niti je u svim grupama bilo jednako prisutno), te se ona čine manje osvešćenim i elaborisanim (o čemu je već bilo reči u prethodnim delovima rada). U pogledu načina konceptualnog uspostavljanja kvaliteta rada nastavnika, te vlasništva nastavnika nad značenjem kvaliteta, nastavnici

pozicioniraju sebe kao potlačene, odnosno kao „tehničke izvršioce propisa“, „poslušne službenike sistema“, koji nemaju prilike da utiču na opšte značenje, niti da paralelno razvijaju svoje lično, jer se osećaju ograničeno i nemoćno u kontekstu u kojem rade. Primer iz jednog fokus grupnog razgovora (grupa 3, 18.06.2012, str. 4) dat je u nastavku (podvučeni su najznačajniji delovi za razumevanje ovakvih pozicija nastavnika prema opštem i ličnom značenju kvaliteta svog rada):

(Voditelj M. S.): „Dobro, sada smo pomenuli različite stvari. Pravilnike, standarde, teoretske ideale, neko je malopre rekao i moja vizija obrazovanja... Dakle, imali smo miks nekih generalnih i načelnih stvari i ličnih stvari. Šta bi tu bila onda konkretno vaša shvatanja kvaliteta rada nastavnika, šta za vas lično to znači? “

(Nastavnica L. H.): „Kako mislite naša lična značenja? Nama je propisano šta i kako radimo, nema puno tu mesta za neke tamo lične hirove, šta mi želimo je manje važno od zakona. Prosto to je tako, regulativa uređuje, a mi je sledimo najbolje što možemo.“

(Nastavnica D. P.): „Ja to ne bi sasvim nazvala hirovima, nekako mi zvuči na to da svako radi šta mu volja. Za neke lične ideje svakako ima uvek mesta, ali je kako kaže koleginica neka opšta norma je izvan i iznad nas i onda se mora poštovati.“

(Nastavnik, R. J.): „Nemamo mi ambicije da menjamo sistem i zakone. To je na granici fantazije, nedostižni svet! (smeh)“

(Nastavnik, M. B.): „To je ustvari naš položaj, društveni status... Poslušni službenici, izvršioци manifesta ministarstva. Te neke lične ciljeve koje imam držim u glavi, za sebe, nije baš da nekog zanimaju, a možda mogu i samo probleme da mi naprave, ne treba svi da ih čuju! (smeh)“

(Voditelj M. S.): „Ko ne bi smeo da čuje? “

(Nastavnik, R. J.): „Pa oni koji daju platu, naravno! (smeh) Šalu na stranu, meni moje ideje nisu tajna nekakva, ali nema ih potrebe deliti sa onima koji za njih i ne pitaju, zar ne? To što je lično je za ličnu upotrebu i lični krug ljudi kojima se veruje.“

(Nastavnica L. H.): „Pa da, kad neko nešto propíše i ozvaniči, lične ideje u vezi toga ostaju za šaputanja po hodnicima.“

Međutim, nastavničko opisivanje konteksta u kome rade kroz odlike strukturiranost i regulacije paralelno prati opisivanje konteksta u terminima nebrige sistema o kvalitetu rada nastavnika, što prethodno opisane odlike konteksta (strukturiranost i regulacija) postavlja kao formalne. Dakle, opažamo da, pored strukturiranosti, nastavnici sistemu u pogledu kvaliteta rada nastavnika pridodaju i prideve formalizovanosti i birokratizovanosti. U tom svetlu kvalitet rada nastavnika se vidi kao odozgo utvrđen i propisan (definisani) u prethodno razmatranom konceptualnom smislu (ono što smo nazvali „opštim značenjima“), dok u proceduralnom pogledu ta strukturiranost ne znači puno, kako kažu nastavnici, već su zahtevi uglavnom formalni i odnose se na administrativne zadatke u kojima nastavnici ne prepoznaju pravu brigu o kvalitetu rada. Iz tog sudara razlika između konceptualnog („deklarativnog“) i proceduralnog („realnog“) pristupa kvalitetu rada nastavnika rađa se nastavnički doživljaj da je ključna odlika konteksta u kojem rade *formalizovana briga sistema o kvalitetu rada nastavnika*. Ovakvu opštu odliku konteksta u kojem rade nastavnici uspostavljaju i kada govore o tome kako ostali subjekti vide kvalitet njihovog rada (prilog 24).

Kako je već prethodno naznačeno, još jedan važan aspekt razmatranja vlasništva nastavnika nad kvalitetom svog rada, pored konceptualnog, mogli bismo da opišemo kao proceduralni ili realni. U toku razgovora sa nastavnicima javljaju se i momenti razumevanja kvaliteta rada nastavnika koji se odnose na to *čija je odgovornost za kvalitet rada ili ko vodi računa, ko brine o kvalitetu rada nastavnika*. U ovom pogledu, mišljenja nastavnika su donekle ujednačenija: *nastavnici dominantno pozicioniraju odgovornost za kvalitet rada nastavnika kao „ličnu stvar“*, odnosno kao nešto što uglavnom zavisi od inicijative samih pojedinačnih nastavnika, budući da na praktičnom nivou prepoznaju nebrigu sistema o kvalitetu rada. Ukupno gledano, nastavnički doživljaj odlika konteksta u kome se razvija kvalitet rada najbolje se prepoznaje u iskazima nastavnika da *kvalitet rada nastavnika na nivou sistema „nije bitan“*, dok na nivou prakse *kvalitet rada nastavnika predstavlja „ličnu stvar“ nastavnika*, u smislu da će oni nastavnici koji to žele sami brinuti o kvalitetu svog rada „za sebe“, a ne zato što su za to dužni, odnosno na to obavezani. S druge strane, oni nastavnici koji nemaju inicijativu prema negovanju kvaliteta svog rada, ne trpe nikakve posledice. U nastavku

je prikazan isečak jednog fokus grupnog razgovora (grupa 4, 22.06.2012, str. 16-17), a podvučeni su najznačajniji delovi za razumevanje ovih nalaza:

(Nastavnica D. D.): „*Mi danas na ovom razgovoru uporno pričamo o kvalitetu, a ustvari je kvalitet našeg rada, realno, prilično nebitan! Stalo je možda Vama zbog nekog svog interesa, ali kako smo malopre i rekli, nas to niko ne pita, to prosto nije važno, nije nikakav prioritet. Ako nije došlo do neke krizne situacije i skandala, sve uredno zapisano u knjige, sve je i dobro. Kvalitet rada nastavnika je tu sasvim leva priča...“*

(Voditelj, M. S.): „*Kad to kažete... na koga mislite? Kome to nije važno?*“

(Nastavnik J. L.): „*Pa nikome!*“

(Nastavnica D. D.): „*Ja sam mislila konkretno na nadležno ministarstvo, direktora... Pa i roditelje na kraju krajeva! Njima su važne ocene, a to kako ja dobro radim ili ne radim, ne tiče ih se ni malo!*“

(Nastavnik A. P.): „*Znate šta je bitno? Bitan je papir. Na papiru ste sve radili, sve ostvarili, sve je super... a ustvari... Papir sve trpi, pa i lošeg nastavnika, a na tom papiru se onda to šta je dobar nastavnik i ne može prepoznati.*“

(Nastavnica R. A.): „*Da, važno je ispuniti formu. Suština nikoga ne zanima.*“

(Voditelj, M. S.): „*Kako to onda sve doprinosi vašem shvatanju kvaliteta rada? Kako se osećate, o čemu onda razmišljate?*“

(Nastavnik J. L.): „*Razmišljam kako ću na pecanje za vikend! (smeh)*“

(Nastavnik A. P.): „*Baš tako. Mislim da kod većine nastavnika to izaziva osećaj da mogu da otaljavaju posao na granici prihvatljivog, snalaze se prosto. Preživeti sistem, to je cilj.*“

(Nastavnica D. D.): „*Nas sistem, birokratija, prosto gura u nemar prema radu. Zaista, ako je meni samoj stalo kako radim, onda ću se nešto i truditi. U protivnom, popuni forme, papire, i nikom ništa. Na papiru, kao i pred Bogom, svi smo mi nastavnici jednaki! (smeh)*“

(Nastavnik J. L.): „*Mi smo kao dužni da unapređujemo nastavu, ali to je samo forma, bez načina da se proveri da li je stvarno tako.*“

(Nastavnica R. A.): „*Bez načina i bez želje! Drugima je nebitno kako radiš, ako si sam odgovoran ti ćeš sebi naći način. Samo lična inicijativa, bez provere, bez nagrade, bez kazne.*“



U svetlu ovih ključnih odlika konteksta koje nastavnici prepoznaju, a koje se odnose na kvalitet rada nastavnika, razumljiv je i jedan od prethodnih nalaza da nastavnici i onda kada su pozvani da opišu svoja iskustva nastoje da se prikažu u dobrom svetlu, te biraju reprezentativne situacije kako bi zadovoljili formu koja se od njih očekuje. Polazeći od formalizovane brige sistema o kvalitetu rada nastavnika kao odlike konteksta, možemo tumačiti i nalaz da su lična svakodnevna značenja kvaliteta rada kod nastavnika uglavnom neosveščena i nedovoljno elaborisana. Posmatrano iz perspektive nastavnika, oni su „*prepušteni sami sebi*“ (viđenje kvaliteta rada nastavnika kao lične stvari nastavnika) i ne postoji sistemska podrška u negovanju kvaliteta rada nastavnika, naročito ne u kontekstu svakodnevne prakse.

Ključna odlika konteksta u kome se razvija kvalitet rada nastavnika (formalizovana briga sistema o kvalitetu), a koja izrasta iz razlika između konceptualnog i proceduralnog, odnosno deklarativnog i realnog, nivoa razumevanja značenja kvaliteta rada nastavnika, ukazuje na *unutrašnju kontradiktornost* tih razumevanja. Ta kontradiktornost odnosi se na: (1) nastavničko viđenje organizovanja i delovanja sistema: velika strukturiranost i težnja ka regulaciji naspram stvarne nebrige o kvalitetu ili svođenja brige o kvalitetu rada nastavnika na formu, i (2) odnosa opštih i ličnih značenja kvaliteta, to jest, uviđanja ili čak potrebe da postoji uniformno određenje kvaliteta rada nastavnika, koje propisuju relevantna tela, naspram viđenja kvaliteta rada nastavnika kao lične stvari nastavnika. Objašnjenja ovih kontradiktornosti od strane nastavnika su nas usmerila na razmišljanje o tome da su one izvorište nastavničkog razumevanja kvaliteta i odnosa nastavnika prema kvalitetu svog rada. Na granicama tih kontradiktornosti javlja se ono što bi mogli da nazovemo *identitet nastavnika* (način na koji se predstavljaju u okviru fokus grupnih razgovora) i to, grubo rečeno, u vidu *inicijativnosti nastavnika povodom negovanja i razvijanja kvaliteta svog rada uprkos nepovoljnim okolnostima ili pak nekog stanja profesionalne apatije i „snalaženja“, „otaljavanja“ posla*. U većini fokus grupnih razgovora nastavnici nastupaju iz pozicije da je potrebno imati proaktivan odnos prema poslu, pa tako i prema kvalitetu svog rada, dok se pozicija apatičnosti prema poslu više pripisuje nastavnicima koji nisu prisutni u grupi («oni»). U nastavku je prikazan isečak jednog fokus grupnog razgovora (grupa 3, 18.06.2012, str. 15-16), a podvučeni su najznačajniji delovi:

(Voditelj M. S.): „Malopre ste pomenuli i neke opšte, propisane stvari u vezi kvaliteta vašeg rada koje vas ograničavaju, kao da ste predmet kontrole neko je rekao, a opet s druge strane da nadležnima nije stalo do kvaliteta. Šta to ona praktično znači za kvalitet vašeg rada? Neko je rekao ko želi on se i trudi, a drugi se pak prilagode sistemu...“

(Nastavnica D. P.): „Neki spavaju, da...“

(Voditelj M. S.): „Šta je tu presudno, da neko radi ovako ili onako?“

(Nastavnica D. P.): „Pa to je nešto unutrašnje. Ljubav prema poslu, predanost, osećanje odgovornosti za učenike, posao... Borba vrednosti unutar čoveka, izazvana tim okolnostima koje se nameću.“

(Nastavnica I. D.): „Ključno je tu koliko smo spremni da dozvolimo i oprostimo sebi. Ja ne bih mogla da dopustim sebi da dolazim na časove i diktiram deci sažvakane lekcije, kao što mnogi rade. Njima lako, deci kobajagi pomažu. To je čist nemar, odrađivanje posla. Ne kažem ja, sistem to ohrabruje na neki način, ili ne sprečava, ali mislim da moraš imati već takav nemaran, negativan stav prema poslu da bi se utopio u sistem bez borbe za vazduh.“

(Nastavnik, M. B.): „Slažem se. To je stvar unutrašnje vrednosti kako reče malopre koleginica. Možda je blisko onom Vašem pitanju da li imamo svoju ideju kvaliteta rada. Kad je neko ima, on korača ka njoj, nalazi puteve i puteljke uprkos svemu.“

(Voditelj M. S.): „Uprkos čemu?“

(Nastavnik, M. B.): „Pa, uprkos tome što su nam regulacije glupave i što je taj kvalitet poslednja rupa na sviralu.“

(Nastavnica D. P.): „Da. Baš to. Neki beže u površnost i mrze to što rade i što su tu. A drugi izgaraju, mrdaju, plivaju, pa koliko god da je bara suva.“

(Nastavnica L. H.): „Naš posao ne uživa bog zna kakve društvene pogodnosti, tako da može da istraje jedino onaj ko je tu jer tu sebe vidi. Ma nikad mi ne bi ni palo na pamet da ovo radim jer je to raditi melem i relaksacija.“

(Nastavnik R. J.): „Dobro, osim raspusta, to je pogodnost. Ali da, slažem se sa koleginicom, imajući na umu sve što nas okružuje, da ne bi skrenuo moraš da si stvarno u tome.“

U prethodno prikazanom delu razgovora sa nastavnicima (grupa 3) primetna je relativna saglasnost učesnika oko ideje o tome da je neophodna inicijativnost nastavnika da kvalitet svog rada razvija. Samo u jednom od razgovora (grupa 2) dolazi do određenih nesuglasica između učesnika u pogledu ovog viđenja. Ono u čemu je i ovaj razgovor sličan prethodnom, jeste da se priča (u ovom slučaju čak bi se reklo mala rasprava) o identitetu nastavnika takođe rađa iz prethodno pomenute kontradiktornosti između strukturiranosti i nebrige sistema o kvalitetu rada nastavnika i između opšteg i ličnog značenja kvaliteta rada nastavnika. Deo transkripta ovog razgovora dat je u nastavku teksta (grupa 2, 07.06.2014, str. 15-16):

(Nastavnica D. A.): „*Ja mislim da se svi mi snalazimo sa ograničenjima odozgo i uopšte sa realnom situacijom. Znae, to je neminovnost...*“

(Voditelj M. S.): „*Na koje načine se to snalazite?*“

(Nastavnica D. A.): „*Razne. Ja imam svoje ideje za ugledne časove, razne akcije... Meni je to važno, da imam osećaj da nešto radim smisleno i korisno i za druge. U tome sam ja pokretač, što se kaže «in charge». Možda nema neke velike podrške, ali niko ne brani moje inicijative.*“

(Nastavnik I. A.): „*Dobro, meni je sad ovo krajnost. Ne kao nešto loše, nego ja vidim svoj posao u učionici na časovima. Imamo program koji izvršavamo, standarde koje moramo da ispunimo, improvizacije su tu ograničene.*“

(Nastavnica D. A.): „*Nisu improvizacije. To su načini da se unapredi kvalitet.*“

(Nastavnik I. A.): „*Ma ti ugledni časovi su opšta farsa! Forsiraju to sada previše... A šta znače, tako jednom u godini, da su svi ostali časovi neugledni? Pravimo specijalne efekte, kao u Holivudu! (smeh)*“

(Nastavnica Đ. D.): „*Ja se ovde slažem sa kolegom. Pravimo cirkus kad su ti ugledni časovi ili kad dolazi inspekcija, a ona vašar ode iz našeg malog grada i vratimo se na staro. Ako imamo propisane programe, standarde, šta sve već, to je za slediti. Draže mi je da znam da sam ispoštovala program, postigla zadate ciljeve, nego da imam jedan čas za koji će me neko potapšati po ramenu, kako je rekao malopre M.*“

(Nastavnica D. A.): „*Nije to jednom. Svakog dana mi nešto isprobavamo i menjamo. To se ne protivi programu! Imam moje načine kako ostvarujem*

*propisano, koji očigledno ministarstvo i ne zanimaju puno, nego je to moja volja i želja da tako baš radim.*“

(Nastavnica A. M.): „*Ja se slažem sa Đ., bitno je kako izgleda naš svakodnevni rad i da to ima neki normalan tok koji ne ide van zakona.*“

Bilo da postoji (makar deklarativno) slaganje u grupi ili ne oko toga da li je potrebno da identitet nastavnika uključuje inicijativnost prema razvijanju kvaliteta svog rada, odnosno oko toga da li je nastavnik više inicijator ili izvršilac zadataka, razgovor o ovoj temi ukazuje da je viđenje nastavnika o kvalitetu rada nastavnika blisko u vezi sa *brigom nastavnika o svom poslu*. Ta briga nastavnika se i u prethodno prikazanim isečcima razgovora javlja u različitim oblicima na više mesta, na primer kao osećanje unutrašnje vrednosti, predanost, odgovornost prema poslu; a ona podrazumeva i samu inicijativnost za razvijanje kvaliteta rada koju smo prethodno pominjali. U jednoj od fokus grupa (grupa 1) se ovaj uvid o razumevanju kvaliteta javlja najeksplicitnije i povezuje se sa nastavničkim opisima situacija kada su ostvarili nešto dobro u svom radu, u smislu da se u njima prepoznaje taj zajednički element kvaliteta rada nastavnika koji smo označili, odnosno koji su sami nastavnici prepoznali, kao brigu nastavnika o svom poslu. Na primer, u opisima situacija iz avanturističkog interpretativnog repertoara mogli bismo da prepoznamo brigu nastavnika o kvalitetu nastave ili o kvalitetu ponude sadržaja koji se nude učenicima (nastava, vannastavne aktivnosti), dok bi se u onima iz intervencijskog repertoara briga pre mogla locirati u domenu dobrobiti učenika. U razumevanju ovog uvida svakako stoji to da se nastavnik poistovećuje sa onim što radi (ili bar da se ne postavlja kao odvojen od svog posla), te da kvalitet ne predstavlja ono što nastavnik (kao subjekt) opaža u svom radu (uslovno rečeno objektu) kao neku spoljašnju karakteristiku tog rada, već da on proizilazi iz samog odnosa subjekta i objekta, odnosno nastavnika i njegovog rada. U nastavku je deo ovog razgovora (grupa 1, 24.05.2012, str. 14-15):

(Nastavnica M. J.): „*Sad bih da kažem Arhimedovsko Eureka, a sve me je strah da će nas to opet vratiti na početak ovog našeg razgovora. A i da ne ispadnem glupa u društvu, kako kažu mladi. (smeh)* „

(Voditelj M. S.): „*Recite, slobodno.*“

- (Nastavnica M. J.): „*Slušam kolege i razmišljam sad... Pa meni izgleda da je kvalitet našeg rada, što ste nas i prvo pitali, direktno proporcionalan našoj brizi i posvećenosti poslu. Ja to ovako matematički, po prirodi. Možda zvuči banalno, sigurno zvuči tako ustvari, ali zar nije tačno?*“
- (Nastavnik V. B.): „*Pa jeste, motivacija je ključna.*“
- (Nastavnica M. J.): „*Ne samo motivacija, nego ono suštinsko, dublje. Neko poistovećivanje s poslom, ne znam kako to da opišem kratko, a jasno. Zanos možda pre!*“
- (Nastavnica Lj. M.): „*Životni poziv?*“
- (Nastavnica M. J.): „*Možda tako nešto. Prosto ne odvajati sebe od posla, u fazonu to je nešto što radim tamo da bi preživio, dobio platu, osiguranje, inače me baš i ne zanima mnogo.,,*“
- (Voditelj M. S.): „*Dakle, odgovornost prema poslu je zapravo briga za kvalitet rada?*“
- (Nastavnica M. J.): „*Baš tako. Stalo mi je da radim dobro. To je srž. Sad, svako se to trudi da ostvari na različite načine, pa to iskustvo neko možda pravi različite naše definicije šta je kvalitet mog rada, ali veže ih sve to jedno isto, da vodimo računa, zbog sebe, da je to što radimo dobro.*“
- (Nastavnik V. B.): „*Meni sada izgleda da je to vidljivo i iz onih naših priča koje smo prvo pomenuli. Na primer, kod mene se vidi briga o učenicima, da se reši problem na koji su naišli. Neko je rekao inoviranje nastave, ili priređivanje predstave, čini mise. Kad sad o tome razmislim kroz ovo što je M. rekla, pa da, jeste, svuda se vidi predanost poslu, ovako ili onako.*“
- (Nastavnica N. J.): „*Meni to stvarno jeste pravi kriterijum da razlikujemo dobrog od lošeg nastavnika, kvalitetan rad od odrađivanja posla.*“
- (Nastavnica M. J.): „*Ma i ne samo to, nisam htela da kažem da je kvalitet kad opazim u svom ili nečijem radu da on, ne znam ni ja, unosi super novine, pravi kreativne neke priredbe i slično. To su neki spoljašnji kvaliteti, da kažem plodovi koje neko vidi i može da ubere. Taj odnos prema poslu, kvalitet ako ćete tako, je ustvari seme iz kog niče stablo! Moj rad je takav kakav jeste, i ja sam takva kakva jesam, zbog tog semena kvaliteta... zbog*“

*toga što mi je stalo do toga što radim. Nije mi kvalitet što opažam da sam uspešna, kreativna, zanimljiva ili šta god već!*“

(Nastavnica N. J.): „*Skroz si me zbunila sad!*“

(Nastavnica L. S.): „*I mene ste izgubili s ovom pričom... Ustvari ja sam negde odlutala slušajući vas.*“

Ukupno posmatrano, u kontekstu u kome nastavnici doživljaju pomanjkanje stvarne brige za kvalitet njihovog rada i u kome se angažmana nastavnika u razvijanju kvaliteta rada posmatra kao „lična stvar“ nastavnika, prethodno razmatrani uvid može upućivati na to da je kvalitet u radu ostvaruju oni nastavnici kod kojih je potreba pokrenuta iznutra (u vidu ljubavi prema pozivu, profesionalne odgovornosti) uprkos lošim, sistemski uspostavljenim, uslovima rada.<sup>58</sup> Ovakav nalaz potkrepljuju i razgovori sa nastavnicima u okviru verifikacionih fokus grupa, gde se kao odlučujući faktor za to da li će se nastavnici zalagati za razvijanje kvaliteta rada ističe *odnos nastavnika prema poslu* koji se često opisuje u terminima predanosti, upornosti i istrajnosti. Pri tom, sistem se posmatra kao nešto što postoji za sebe i nastavnici ga doživljavaju kao besmislenog u kontekstu razvijanja kvaliteta svog rada (postoji zarad forme, a ne stvarne brige o kvalitetu). Prethodno diskutovana gledišta možda najbolje oslikava česta fraza u toku fokus grupnih razgovora da su nastavnici u negovanju kvaliteta svog rada, i u radu uopšte, „*prepušteni sami sebi*“.

### **3.2.3. Odnos nastavnika prema razvijanju kvaliteta rada**

U prethodnim razmatranjima već je bilo reči o činiocima koji mogu imati uticaja na inicijativnost nastavnika prema razvijanju kvaliteta svog rada i uopšte na kvalitet rada nastavnika. Već u pogledu različitih pristupa nastavnika prilikom objašnjavanja pojedinih pojmova sa mapa i postupaka razvijanja kvaliteta svog rada (koji su zbirno

---

<sup>58</sup> Ovakvo razmatranje kvaliteta rada nastavnika javilo se samo u prvoj fokus grupi, dok u kasnijim grupama takvih meta-momenata nije bilo. Takođe, samom istraživaču i voditelju fokus grupnih razgovora je tek kasnije kroz transkribovanje razgovora i njihovu analizu postao nešto upečatljiviji značaj ovog uvida. Smatrali smo značajnim da taj uvid prikazemo sada, uz nadu da može poslužiti kao kontekst za razumevanje daljih nalaza istraživanja.

prikazani u prilogu 23), možemo primetiti da za sve njih, unutar relativno dihotomne podele, postoji jedan opšti zajedničkih kriterijum razlikovanja. Taj kriterijum se tiče onoga što bi mogli nazvati *lokusom kontrole nastavnika nad kvalitetom svog rada* i podrazumeva dve ukrštene dimenzije. Jedna se odnosi na *način na koji nastavnici pozicioniraju činioce koje percipiraju kao važne za kvalitet sopstvenog rada: da li ih vide u njima samima ili izolovano od svog delovanja* (uslovno rečeno, da li su u pitanju unutrašnji ili spoljašnji činioci). Druga dimenzija odnosi se na *viđenje mogućnosti da nastavnik utiče na prilike koje se tiču kvaliteta sopstvenog rada*, i u strogo dihotomnom smislu rekli bismo da nastavnici kvalitet svog rada vide kao statičnu kategoriju, a svoju ulogu u razvijanju kvaliteta kao pasivnu, ili pak da kvalitet svog rada vide u razvojnoj (dinamičnoj) perspektivi, te svoju ulogu u tom procesu postavljaju kao proaktivnu. Kada se ovde dimenzije ukrste dolazimo do svojevrstne matrice za razumevanje identiteta<sup>59</sup> nastavnika (tabela 19). U nastavku će detaljnije biti objašnjeni različiti nastavnički pristupi, odnosno načini na koje se nastavnici pozicioniraju u kontekstu u kojem rade, u pogledu njihovog odnosa prema razvijanju kvaliteta svog rada i uopšte svom poslu.

Kategorije unutar dimenzija prikazanih u tabeli 19 postavljene su kao međusobno oštro omeđene i isključive, iako to u realnosti nisu. Ipak, u razgovoru sa nastavnicima se donekle jasno može uočiti da li oni akcenat stavljaju na jednu ili drugu kategoriju, te su one kategorije koje su pozicionirane kao dominantne predstavljale osnov za razlikovanje pristupa nastavnika kvalitetu svog rada, odnosno njihovih identiteta u kontekstu razvijanja kvaliteta rada. Dakle, za razumevanje identiteta naročito nam je značio razgovor sa nastavnicima o kvalitetu u kontekstu okolnosti u kojima svakodnevno rade. Elemente tih okolnosti (činioce, faktore) su nastavnici već opisivali prilikom objašnjavanja svojih mapa pojmova, a na ovom mestu ćemo prikazati kako nastavnici vide ove elemente u kontekstu njihovih razumevanja kvaliteta svog rada i njihovih pristupa kvalitetu na praktičnom nivou.

---

<sup>59</sup> Termin identitet u ovom radu koristimo u značenju teorija diskursa, a kojim se označava pozicija osoba unutar konteksta: šta bi oni mogli da kažu o sebi unutar dominantnog diskursa? (Parker, 1994).

Tabela 19. Matrica lokusa kontrole nastavnika nad kvalitetom svog rada

		Nastavničko pozicioniranje činioca relevantnih za kvalitet rada nastavnika	
		Više spoljašnji (sredinski, sistemski...)	Više unutrašnji (lični)
		Bunt protiv sistema (3 nastavnika)	Razuman aktivizam (9 nastavnika)
Nastavničko viđenje mogućnosti da utiču na činioce relevantne za kvalitet rada	Velika mogućnost (proaktivna pozicija)	<i>Moramo menjati sistem da bi išta drugo promenili.</i>	<i>Ja mogu da uradim i promenim nešto u svojoj praksi.</i>
		<i>Ja nastojim da sam iznađem načine prevazilaženja izazova i zastoja koji postoje na putu ka kvalitetu mog rada</i>	
		Beznadežni očaj (10 nastavnika)	Indiferentnost (2 nastavnika)
Nastavničko viđenje mogućnosti da utiču na činioce relevantne za kvalitet rada	Mala mogućnost (pasivna, statična pozicija)	<i>Ja sam ograničen okolnostima na koje ne mogu da utičem.</i>	<i>Nemam želje ni mogućnosti da se sam zalažem za kvalitet.</i>
		<i>Čekam da se stvore uslovi za kvalitet mog rada budući da ja ne mogu mnogo da promenim.</i>	

Kako bismo razumeli pristupe kvalitetu rada onih nastavnika koji ključne činioce za kvalitet prepoznaju kao više spoljašnje, potrebno je da prethodno pomenemo, odnosno podsetimo se, koji su to činioci. Spoljašnji činioci koje ovi nastavnici pozicioniraju kao za njih dominantne u kontekstu razvijanja kvaliteta svog rada jesu oni koje bi nastavnici označili kao «sistem», a koji se odnose na zakonsku regulativu i sve ono što je propisano nastavnicima od strane nadležnih (za određeni broj nastavnika to su i takozvani seminari, ugledni časovi, portfolio nastavnika). Drugi važan činilac jeste finansijska situacija škole, te nemogućnost da se obezbedi tehnička oprema, pohađanje programa stručnog usavršavanja, odlasci nastavnika na takmičenja i konkurse. Još jedan činilac koji jedan broj nastavnika u razgovoru pozicionira kao spoljašnji jeste nemotivisanost učenika za rad. Možemo reći da se paralelno uz sve prethodno navedene



činioce javlja i status obrazovanja i profesije nastavnika u društvu kojim nastavnici delimično nastoje da objasne ostale činioce. U pogledu toga kako nastavnici pristupaju ovim spoljašnjim činiocima koje vide kao relevantne za kvalitet rada nastavnika, sa idejom da je na njih moguće da utiču ili ne, dolazimo do uvida o različitim identitetima nastavnika: identitetu «bunta protiv sistema» i identitetu «beznadežnog očajaja». Oba ova identiteta pronalaze svoju poziciju u posmatranju kvaliteta rada nastavnika u terminima strukturiranosti i regulacije «odozgo», ali ono u čemu se njihova pozicija ključno razlikuje jeste u viđenju lične inicijative i proaktivnog odnosa prema razvijanju kvaliteta svog rada. Budući da je dominantno reč o spoljašnjim faktorima, koji su po pravilu manje podložni uticaju nastavnika (koje bi označili kao «loše okolnosti»), nastavnici koji iskazuju inicijativnost to čine iz pozicije bunta prema sistemu, vođeni optimističnom idejom da je potrebno i moguće menjati ga; dok se oni koji ne iskazuju ličnu inicijativu postavljaju u poziciju beznadežnog očajavanja (nemoći) zbog nepovoljnih okolnosti na koje ne vide mogućnost da sami utiču. Ova razlika među nastavnicima u njihovom pristupu razvijanju kvaliteta rada se, na osnovu uvida koje smo dobili kroz razgovor sa nastavnicima, može tumačiti u svetlu njihovih različitih iskustava. Pre svega, moramo reći da je mali broj nastavnika iz fokus grupnih razgovora čiji bi pristup kvalitetu, te identitet u okviru konteksta u kojem rade, označili kao «bunt prema sistemu» (njih 3 od 24). To su nastavnici društveno-humanističkih predmeta, sa do 10 godina radnog iskustva u nastavi, te je njihova optimističnost prema menjanju sistema nešto što se može razumeti. Ipak, veliki broj nastavnika kada govori o ovim spoljašnjim činiocima, naročito sistemu, čini to sa indignacijom, a kada je u pitanju lični odnos prema ovom činiocu (viđenje njegove dominantnosti u kontekstu razvijanja kvaliteta rada, a onda i svoje pozicije u odnosu na njega) veći broj njih pristupa iz pozicije beznadežnog očajaja povodom mogućnosti da se kvalitet njihovog rada razvija (njih 10 od 24). Ovu grupu nastavnika sačinjavaju nastavnici sa različitim brojem godina radnog staža u nastavi, ali je interesantan uvid da je uglavnom reč o nastavnicima iz srednjih stručnih škola. Vrednosti koje izvire iz njihovih iskaza nisu idealističke i reformatorske, kao kod prethodnih koji ih iznose u zanosu, već se tiču egzistencije na granici profesionalnog sagorevanja gde priča o kvalitetu rada nastavnika deluje kao suvišna, „luksuz“. U nastavku će biti prikazan deo transkripta razgovora sa nastavnicima (Transkript, fokus grupa 5, 27.06.2012, str. 15-16) u kom se mogu

prepoznati oba prethodno razmatrana identiteta nastavnika («bunt protiv sistema» i «beznadežni očaj»):

(Nastavnica S. G.): „Kako pristupamo kvalitetu rada? To nam je diktirano odozgo. Nema tu mnogo šta da se varira i izmišlja.“

(Voditelj M. S.): „Šta je tu što bi rekli da je fiksno, a šta promenljivo? Mislim, šta nastavnik može da promeni, da utiče...“

(Nastavnica S. G.): „Pa, ako pričamo o regulativi, onda je za nas nedodiriva. Koliko god da recimo ja smatram da je norma od 120 bodova usavršavanja neumerena i besmislena, ja to nikako ne mogu da promenim. Onda kad to pogledam iz ugla da te seminare moram i sama da platim jer škola nema para, nema para ni za dnevnice recimo za vođenje učenika na takmičenja, to nikad nisam dobila... I šta ja tu mogu da uradim... Ništa, prosto upadnem u stanje besa koje se završi depresijom oko toga gde ću, šta ću, kako ću...“

(Nastavnik I. P.): „Da, slično i ja. Onda u tome nema mesta razmišljanju kako da radim kvalitetno i da budem ja kvalitetna, ovo je čist režim preživljavanja! Sačuvati posao, hleb imati, to je.“

(Nastavnica S. G.): „Nemamo odgovarajuću opremu, deci gotovo više ničim ne možemo da privučemo pažnju, nastavnik je na najnižoj mogućoj lestvici društva... U takvom očajnom okruženju mi možemo samo da gledamo kako da ne puknemo potpuno jer zaista ništa nije u našem području kontrole! Kvalitet rada je tu na mojoj grbači, ali mi je iskreno sasvim sekundaran, da ne kažem da mi je luksuz!“

(Voditelj M. S.): „Kako ovo vide ostali? Mislim da ste svi ranije pomenuli regulativu, finansije i opšti položaj u društvu kao faktore...“

(Nastavnik D. A.): „Sad ću ja opet da ispadnem mladi hipi idealista! (smeh) Razumem da se posle godina u školi možda čovek ukalupi u realnost i reši da čuti i trpi i snalazi se. Evo, malopre mi je koleginica rekla, kako beše, čekaj pa ćeš i ti da vidiš!“

(Nastavnica J. K.): „Ja sam to u šali, znaš ti to D.“

(Nastavnik D. A.): „Ma da, nego meni to baš pokazuje da je iskustvo važno. Ono, verujem da su svi imali neki ideal kada su počinjali, a onda vremenom taj svoj ideal uskladili u sudaru sa realnošću ili ga skroz zaboravili. Ja

*recimo i dalje imam ideju da se mora menjati sistem, da moramo da mi to sami pokrenemo, kao neki bunt, nastavničku neposlušnost! Evo pratim neke silne peticije i diskusije na netu, i to je neki korak... Ne znam, ja još nisam prihvatio ideju da treba da se pomirim sa stanjem i da taljigam tako do penzije, pukao bih po šavovima!“*

(Nastavnik I. P.): „*To je logično. Ali, sve u svoje vreme. (smeh) Treba prvo proći dril, kao i u svakom poslu. Nismo mi očajni uzalud.“*

(Nastavnica S. G.): „*Meni je super kad čujem taj entuzijazam mladih. Možda su u pravu, nadam se da će da istraju samo. Bunt ka sistemu i ka nastavničkom očajanju, ne zvuči to loše, samo smo većina već digli ruke!“*

U razgovorima nastavnici iskazuju da su shvatanja i pristupi kvalitetu rada nastavnika, koja u svojoj osnovi imaju pozicioniranje nastavnika kao «buntovnika» ili «beznadežnih», izgrađena uglavnom kroz iskustvo, odnosno neiskustvo, u radu. Kako je u prethodno prikazanom delu razgovora vidljivo, to građenje značenja, prema mišljenju nastavnika, podrazumevalo je revidiranje početnih ideala u susretu sa stvarnošću ili pak, u manjem broju (u slučaju «buntovnika»), nastojanja da se revidiraju činoci koji oblikuju stvarnost. Pojedini iskazi nastavnika ukazuju i na to da je identitet «beznadežnih» možda ustvari iskustvom revidirani identitet «buntovnika». Neki od iskaza nastavnika koji ilustruju ove uvide dati su u nastavku:

(Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 14):

(Nastavnica D. P.): „*I ja sam nekada, na svom početku karijere, imala ideje da ću sve raditi drugačije od mojih nastavnika, čak da ću promeniti nešto krupno, školski sistem, društvo, mir u svetu (smeh)... ali sam vremenom shvatala da je to što su oni svi radili manje više isto bio ustvari diktat pravila i normi s kojim se i ja teško nosim.“*

(Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 17):

(Nastavnica J. Č.): „*Ovi novi mladi što dolaze se trude da nešto promene, zaista. Kad razgovaram s njima vidim da stvarno veruju da će moći da utiču na više instance, na promene u programu, zakonu, sistemu uopšte... Sete me mojih prvih godina, nego ne bih da im baš rušim visoke kule... Igrala sam se i ja u tom pesku, a onda je došla poplava zvana realnost. Natera čoveka da*

*onda pravi kule dalje od obale. Naučiš iz iskustva da si se zaigrao zabranjene igre...“*

(Voditelj M. S.): *„To je baš slikovito objašnjenje. Hvala. A šta za Vas tu znači obala, ako smem?“*

(Nastavnica J. Č.): *„Pa svi volimo da se igramo kraj obale, da nam talasi kvase stopala. Obala su želje, udobnost, prijatnost. Udaljavanje od obale je onda neko prilagođavanje lošim okolnostima, ali ipak udaljavanje od svojih želja. Nešto dobiješ, a verovatno malo više i izgubiš...“*

Nastavnici koji kao dominantne za kvalitet rada pozicioniraju unutrašnje činioce, to jest, one koji se odnose na njih same i koji su u principu podložni njihovoj kontroli, takođe se u pogledu pristupa negovanju i razvijanju kvaliteta svog rada razlikuju po pitanju inicijativnosti da se u tome angažuju. Činioci koje oni najčešće stavljaju u prvi plan, kada je reč o kvalitetu rada, odnose se mahom na načine profesionalnog učenja nastavnika: pohađanje programa stručnog usavršavanja, čitanje stručne literature, pretraživanje interneta, razmene sa kolegama; ali uključuju i osmišljavanje nastavnih aktivnosti i kreiranje različitih materijala, motivisanje učenika za rad, angažman u vannastavnim aktivnostima i projektima, učešća učenika na takmičenjima i konkursima. Kako već vidimo iz liste, neki pojmovi se javljaju i u kontekstu spoljašnjih i u kontekstu unutrašnjih faktora, s tim da u odnosu na način na koji im nastavnici pristupaju, dobijaju sasvim drugačija značenja za kvalitet rada nastavnika. Na primer, programi stručnog usavršavanja nastavnika («seminari») i takmičenja i konkursi za učenike se kao spoljašnji činioci kvaliteta uvek javljaju zajedno sa činiocima koji se tiču zakonske regulative i finansijske situacije, u smislu da ih oni ograničavaju, dok se kao unutrašnji činioci oni više tretiraju kao nešto na šta nastavnik može suštinski da utiče i kao mogućnosti za negovanje i razvijanje kvaliteta svog rada. Iako je većina prethodno pomenutih činilaca definisana u proaktivnom svetlu (polazeći od toga kako ih sami nastavnici pozicioniraju, kao činioce koji zavise od njih samih), nastavničko viđenje mogućnosti da se ovi činioci „iskoriste“ za razvijanje kvaliteta, naravno, zavisi od pozicije nastavnika na dimenziji inicijativnosti. Ovo nas dovodi do dva identiteta nastavnika koje smo označili kao «razumni aktivista» i «indiferentni». Razumni aktivisti (njih 9 od ukupno 24 nastavnika koji su učestvovali u fokus grupama)

zauzimaju proaktivnu poziciju po pitanju mogućnosti da utiču na činioce koje vide kao važne za kvalitet svog rada. Oni vide mogućnosti i iskazuju spremnost da urade nešto sami po pitanju razvijanja kvaliteta svog rada i to u okviru svoje konkretne prakse i radne sredine, bez velikih intencija ka menjanju sistema (otud i «razumni» u nazivu). Kako su činioci koje oni vide kao važne za kvalitet rada nastavnika unutrašnji, u domenu njihove kontrole, oni uglavnom ne nailaze na veće prepreke u ostvarivanju svog pristupa razvijanju kvaliteta rada. U odnosu na odlike ovog identiteta, indiferentni identitet nastavnika registruje slične činioce kao važne za kvalitet rada, pozicionira ih kao one koji su pod kontrolom nastavnika, ali ne uključuje i inicijativnost nastavnika da zaista utiče na te činioce kako bi unapredio kvalitet svog rada. Ovi nastavnici (dvoje od ukupno njih 24 koliko ih je učestvovalo u fokus grupama) izražavaju indiferentnost prema kvalitetu svog rada i to u smislu da su izgubili želju da se angažuju u razvijanju prakse jer ne vide više mogućnosti da bilo šta smisljeno promene u njoj što bi moglo imati značajnog efekta. Za razliku od «beznadežnih» nastavnika, ovi nastavnici se ne osećaju nemoćno usled toga što su činioci koje vide kao relevantne za kvalitet rada van domašaja njihovog uticaja (spoljašnji), već zato što ne vide u sebi snage da nastave da pokušavaju da daju doprinos razvijanju kvaliteta svog rada. Kroz razgovor sa nastavnicima, iako ih je samo dvoje u kojima smo prepoznali ovakav pristup, dolazimo do uvida da je takva indiferentnost moguća posledica profesionalnog sagorevanja «razumnog aktivizma» nastavnika, odnosno zasićenja u nastojanju da se nešto promeni u praksi usled, verovatno, nezadovoljenih očekivanja. Kako bi bolje razumeli prethodno razmatrana dva identiteta nastavnika unutar konteksta u kojem nastavnici rade, prikazaćemo deo transkripta jednog fokus grupnog razgovora (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 16-17):

(Nastavnica M. J.): „*Ja naravno razumem savršeno kad kolega je maločas rekao da su nam neke stvari nametnute, kao tih 120 bodova za seminare, tona administriranja i slično tome. Ali... Mislim, i pravila su suludo glupa i sve to, ne mogu ja da ih promenim, niti bilo kod od nas ovde... Ali, u mojoj učionici ja sam svoj gazda, što se kaže. (smeh) Mnogo su mi bitnije stvari koje su do mene nego regulativa. Na primer, na stranu seminara, sama proučavam priručnike razne i sajtove onlajn, osmišljam igrice za časove, sve to što mogu sama, bez da me neko prisiljava, nadgleda...“*

- (Nastavnica N. J.): „*Da, ima stvari koje nastavnik može da uradi, ako želi.*“
- (Voditelj M. S.): „*Šta je s tom željom? Od čega ona zavisi?*“
- (Nastavnica N. J.): „*To je individualno verujem. Ja se naravno trudim da idem na seminare, evo nedavno sam ostvarila i ugledni čas. Ali kad pogledam šire, to je samo mala riba u moru. Ne mogu da promenim svet time, pa me to obeshrabri, osećam se da je sve uzalud. Ne znam šta bi moglo drugačije pa da sve to imam nekog boljeg efekta.*“ [identitet beznadežnog očaja]
- (Nastavnica M. J.): „*Pa to zavisi N. od toga gde ciljaš. Meni je cilj da moj rad bude dobar i ja tu činim sve što mogu. Nemam neke težnje da menjam svet.*“
- (Nastavnica N. J.): „*Ja sam možda idealista širokog opsega! (smeh)*“
- (Nastavnica M. J.): „*Pa nije to loše ovako, ali za zdravlje, da ne odlepiš mlada... nisam baš sigurna... (smeh)*“
- (Voditelj M. S.): „*OK. Šta ostali kažu na tu želju da se menja ono što je, da tako kažem, na dohvat ruke?*“
- (Nastavnik V. B.): „*Zasiti se čovek vremenom, oseti zastoj. Ja ovo sada iz perspektive dugogodišnjeg iskustva. Probaš ovo, probaš ono, i ovako i onako, ali kad ne vidiš neke dugoročne promene i kad te niko za trud ni ne pohvali, prosto izgubiš volju. Ne zanima te puno da budeš najbolji, samo da preživiš dan, mesec, godinu...*“
- (Nastavnica L. S.): „*Razumem ovo što kaže kolega. Sigurno je važno da čovek oseti da je postigao nešto da bi se i dalje trudio. Ja sam u ovom timu pokretača (smeh), razmenjujem ideje sa kolegama, trudim se da animiram svoje učenike kako znam i umem, vodim dve sekcije, vodim učenike na takmičenja.... Ali se nekad osetim loše kada mi se baš i ne ispunjavaju očekivanja. Protrese me iskustvo, onako, obema rukama, ali uspevam da se vratim u ravnotežu i guram dalje... pa dokle izdržim! (smeh) Videćemo...*“

Iz prethodno prikazanog dela razgovora vidimo da se indiferentni identitet prepoznaje kod nastavnika sa većim brojem godina radnog iskustva u nastavi i da, na osnovu iskaza nastavnika, potencijalno može značiti profesionalno sagorevanje nastavnika koji su ranije imali proaktivan odnos prema razvijanju kvaliteta svog rada. Neispunjena očekivanja, nesrazmera uloženog truda i postignutih rezultata, rastuće

nepoverenje u mogućnosti i domet sopstvenog delovanja, neadekvatan tretman okoline prema angažmanu nastavnika, uopšte zasićenost takvim načinom rada, neki su od «simptoma» tog profesionalnog sagorevanja, ili kako nastavnici kažu „zastoja“ u poslu, te i formiranja indiferentnog identiteta nastavnika i pasivnog odnosa prema razvijanju kvaliteta svog rada. Slične uvide smo imali i kod prethodno razmatranih identiteta buntovnika protiv sistema i beznadežnog očajavanja i njihovog međusobnog odnosa.

Pored ovoga, možemo govoriti o međusobnom odnosu i interakcijama između još nekih nastavničkih identiteta. Na primer, iskazi nastavnika u toku razgovora naveli su nas na razmatranje odnosa identiteta «beznadežnih» i «razumnih aktivista». Slično kao i za identitet indiferentnih, možemo uvideti da neki od nastavnika izveštavaju da je ono što smo nazvali identitetom beznadežnih moguća «posledica» profesionalnog sagorevanja razumnog aktivizma, a ne samo bunta protiv sistema, o čemu je već bilo reči. Ova interakcija između identiteta razumnog aktiviste i identiteta beznadežnih predstavlja zapravo i najveću promenu u identitetu nastavnika o kojoj oni govore, budući da podrazumeva drastično pomeranje na obe dimenzije relevantne za razumevanje identiteta nastavnika: sa viđenja unutrašnjih činioca kao važnih za kvalitet rada nastavnika na spoljašnje, i sa proaktivnog odnosa prema razvijanju kvaliteta na više pasivni, statični. U nastavku su dati iskazi nastavnice iz fokus grupnog razgovora koji svedoče o ovoj promeni (Transkript, fokus grupa 5, 27.06.2012, str. 17):

(Nastavnica S. G.): *„Ja sam recimo ušla u posao sa idejom da od svoje učionice napravim oazu za sebe i učenike. Stvarno tako nekako. Osećala sam da je to neki moj, lični, prostor, gde mogu da ostvarim svoje zamisli, i da ću u toj oazi dobiti onakve plodove kakve sama posadim. Kasnije sam vremenom sve više shvatala da, nažalost, nije sve do mene i da su neke druge stvari važnije za kvalitet.“*

(Voditelj M. S.): *„Koje su to stvari?“*

(Nastavnica S. G.): *„Pa nabrajali smo to sve više puta. Svi smo u sistemu, u mašini, gde nema puno mesta za egzibicije i maštanja. Iskustvo me je naučilo da je moja moć u menjanju sistemskih loših faktora u našem školstvu, a koja najviše utiču na uspeh dece, skoro pa nikakva!“*

Nastavnici su u okviru fokus grupnih razgovora pitani i o tome šta vide kao svoje najjače snage i najveće slabosti, a šta kao mogućnosti i pretnje u okolini, po pitanju negovanja i razvijanja kvaliteta svog rada<sup>60</sup>. Ovakva analiza pružila nam je dodatne uvide, ili bar nagoveštaje, o tome kako su pojedini identiteti nastavnika razvijani i koja je moguća projekcija njihovog budućeg razvoja, odnosno menjanja. Odgovori koje su nastavnici navodili sumirani su u tabeli 20.

*Tabela 20. SWOT analiza nastavnika u pogledu razvijanja kvaliteta sopstvenog rada*

	<b><i>Pozitivno/od pomoći u razvijanju kvaliteta rada (snage, mogućnosti)</i></b>	<b><i>Negativno/potencijalno štetno u razvijanju kvaliteta rada (ograničenja, pretnje)</i></b>
<b><i>Unutrašnji činioci</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dugo i bogato iskustvo u nastavničkom radu</li> <li>– Stručnost, kompetentnost za rad</li> <li>– Inicijativnost</li> <li>– Otvorenost za promene</li> <li>– Ljubav prema pozivu, unutrašnja motivisanost za prosvetni rad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Nedovoljna kompetentnost u nekim oblastima (inkluzivno obrazovanje, upravljanje odeljenjem, reagovanje u kriznim situacijama...)</li> <li>–Nedostatak motivacije za rad</li> <li>–Sklonost da se „uklopi u šablone“, pre nego da se nešto menja</li> </ul>
<b><i>Spoljašnji činioci</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Relativna autonomija delovanja nastavnika „u učionici“</li> <li>–Dobra iskustva sa pojedinim kolegama iz škole koji su spremni za razmenu ideja i iskustava</li> <li>–Mnoštvo dostupnih resursa u vidu ideja i materijala (naročito na Internetu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Finansijski ograničene prilike za usavršavanje</li> <li>–Nedostatak opreme za rad (projektor, preparati, softver...)</li> <li>–Formalizovanost sistema</li> <li>–Pomanjkanje sistemskih podsticaja i podrške za rad</li> <li>–Nespremnost kolega za saradnju</li> <li>–Nepovoljan status profesije u društvu</li> </ul>

O ključnim pojmovima koji se nalaze u tabeli 20 već smo govorili pojedinačno kao o činiocima koji utiču na shvatanja kvaliteta ili pak na sam kvalitet rada nastavnika, te ćemo na ovom mestu samo sumirati saznanja o njihovom potencijalnom efektu na nastavničko viđenje kvaliteta i pozicioniranje u okviru konkretnog konteksta prakse.

<sup>60</sup> Ovakva vrsta analize se često označava kao SWOT analiza (od početnih slova ključnih reči na engleskom: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats).



Primećujemo da se u okviru unutrašnjih faktora, kako onih povoljnih, tako i onih nepovoljnih za razvijanje kvaliteta rada nastavnika, izdvajaju tri krupna elementa: *osećaj kompetentnosti, motivisanost i inicijativnost nastavnika*. U pogledu spoljašnjih faktora, oni se svi tiču nastavničkog *opšteg doživljaja stepena autonomije koji imaju u svom radu kao i viđenja mogućnosti za razvijanje kvaliteta svog rada*. Međudejstvo svih ovih faktora, kako je već bilo reči prilikom tumačenja identiteta nastavnika, možemo sagledati u kontekstu iskustava nastavnika u konkretnoj praksi, te kroz ono što smo nazvali *procesom revidiranja ličnih ideala i ideja i realnosti*. U tom kontekstu, u prethodim razmatranjima bilo je tumačenja da su pojedini identiteti nastavnika posledica *profesionalnog sagorevanja* nastavnika koji su se prethodno pozicionirali sa drugačijim identitetom (na primer, identitet indiferentnih i beznadežnih kao efekat sagorevanja nastavnika identiteta razumnog aktiviste). Na ovom mestu ćemo na ovu priču nadovezati i moguće projekcije tranzicije identiteta indiferentnih, beznadežnih i buntovnika u identitet razumnog aktiviste takođe kroz proces revidiranja ideala i realnosti, ali koji bi u ovom slučaju mogli označiti kao *profesionalno osnaživanje*. Taj proces, za razliku od sagorevanja koje podrazumeva snižavanje vrednosti neke od ili obe dimenzije (opadanje inicijativnosti u delovanju ili viđenje spoljašnjih činioca kao važnijih za kvalitet u odnosu na unutrašnje), podrazumeva promenu u smislu uviđanja važnosti za kvalitet onih činioca koji su u domenu kontrole samog nastavnika i/ili u smislu veće inicijativnost nastavnika da utiče na te činioce. Ukupno gledano bi rekli da je sagorevanje nastavnika više usmereno na kvadrant pretnji i ograničenja iz okoline i kvadrant ličnih slabosti u SWOT tabeli (tabela 20), dok se osnaživanje odnosi na jačanje stavki iz kvadranta ličnih snaga i kvadranta mogućnosti u sredini. Ovakvo viđenje potkrepljuju i razgovori sa nastavnicima u verifikacionim fokus grupama u kojima oni ističu da je za formiranje identiteta nastavnika u kontekstu prakse u skladu sa ličnim idealima od najveće važnosti neka vrsta *snalažljivosti nastavnika*. Ta snalažljivost, prema viđenju nastavnika, znači nepokolebivost sopstvenih ideala i pristupa rada, beskompromisnost prema uslovima u praksi, te samoinicijativno iznalaženje načina da se sopstveni ideali održe i praktikuju. Suprotno ovome je prilagođavanje nepovoljnim okolnostima i manje ili više eksplicitnim očekivanjima sistema, što znači i revidiranje sopstvenih gledišta i pristupa, uglavnom u smislu snižavanja proaktivnosti (profesionalnog sagorevanja).

Kako smo u prethodnom delu već prikazali iskaze nastavnika koji govore o efektu profesionalnog sagorevanja, ovde ćemo kratko prikazati iskaze koji govore o efektu osnaživanja. Potrebno je napomenuti da se je priča o sagorevanju u kontekstu promena identiteta nastavnika javljala u retrospektivnom vidu, kao osvrt na to kako je profesionalno sagorevanje nastavnika dovelo do revidiranja identiteta, dok se priče o osnaživanju nastavničkog identiteta javljaju gotovo isključivo u vidu projekcija budućnosti, najviše izazvanih, kako sami nastavnici navode, razmišljanjem o pitanju o ličnim snagama i mogućnostima okoline relevantnim za razvijanje kvaliteta rada u okviru SWOT analize. Deo transkripta jednog fokus grupnog razgovora dat je u nastavku (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 17):

(Nastavnica D. P.): *„Mene ova pitanja pomalo navlače na razmišljanje kud dalje, što uglavnom moram da priznam da izbegavam da mislim. Ja bar taj neki zdrav razvoj sebe kao nastavnika vidim u smislu da dajem svoj maksimum u okviru onoga što jeste do mene. [identitet razumnog aktiviste] Za to bih morala sebi da vratim malo samopouzdanja i da u tome imam podršku, da istrajem. Trenutno se osećam zarobljeno, ne vidim mogućnost da nešto promenim sama.“*

(Voditelj M. S.): *„Zašto ne?“*

(Nastavnica D. P.): *„Zato što mnogo stvari nije do mene. Uslovi su katastrofalni, sve je formalizovana do besvesti. Tu ne bih mogla da očekujem nagradu za svoj trud, podršku, čak bih možda dobila i prekor što se, hajd tako da kažem, pravim pametna.“ [identitet beznadežnog očajaja]*

(Voditelj M. S.): *„Malopre ste rekli da bi vam pomoglo da imate neku podršku, na šta ste konkretno mislili?“*

(Nastavnica D. P.): *„Podršku u smislu nekog podsticaja za rad. Pa počevši od pohvale do veće plate, što da ne! (smeh) Dobro, znam da je ovo već bajka, ali recimo nagradu u smislu pohađanja nekog seminara besplatno po izboru ili dolazak na neki studijski boravak u inostranstvo. To bi sigurno doprinelo da se osetimo i lepo kao nastavnici, ali bi istovremeno i koristilo kao neko usavršavanje.“*

Bilo da se identiteti menjaju kroz procese profesionalnog sagorevanja ili osnaživanja, u toku fokus grupnih razgovora *nastavnici kao poželjne najčešće opisuju karakteristike identiteta razumnog aktiviste*, odnosno ovaj identitet pozicioniraju kao model, ideal ka kome bi trebalo težiti. Neki od iskaza nastavnika koji oslikavaju ovo dati su u nastavku:

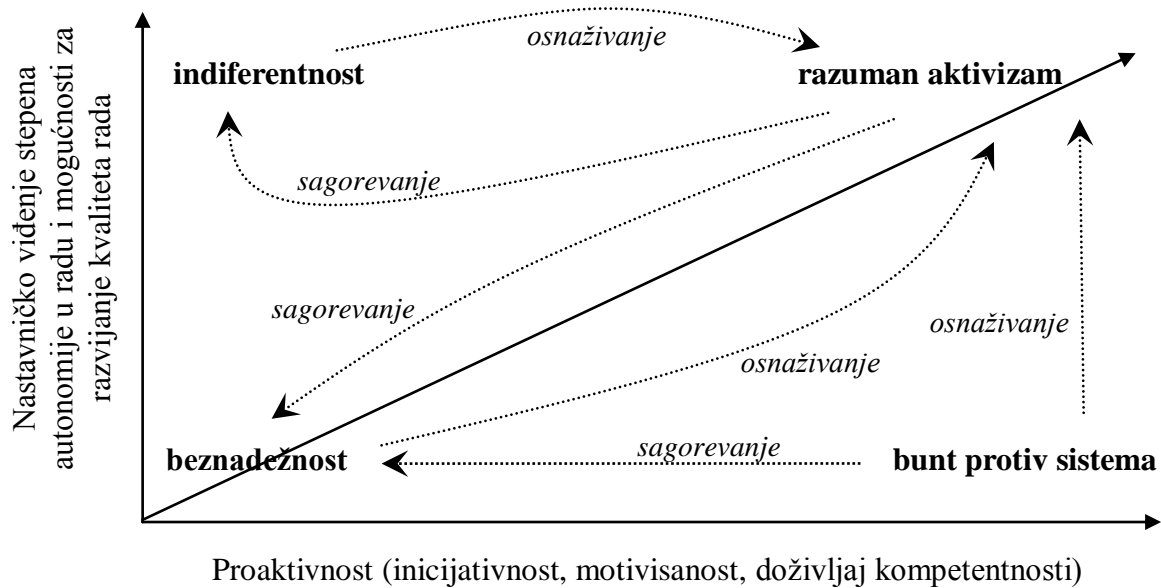
*„Koliko god da nam je školstvo stegnuto, meni deluje da je najbolje gledati raditi najbolje ono što se može, što je do nas.“*

*„Moje viđenje je da je zdravo fokusirati se na sebe, šta je u mom dometu da mogu da promenim. Kada gledamo samo ono što nas ograničava možemo samo da se patimo i nerviramo.“*

*„Treba se baviti svojim dvorištem. Ko nađe mir i zadovoljstvo u tome, doprineće i okolini malo po malo.“*

*„Meni se čini da svi pomalo nekad očajavamo kako nam neko tamo ne da da radimo i kako je sistem loš, a ustvari guramo pod tepih to što sami nismo voljni da pravimo promene.“*

Ukoliko bi dimenzije koje smo identifikovali kao važne za razumevanje nastavničkih identiteta posmatrali kao koordinatni sistem, vrednosti ka kojima ordinira identitet razumnog aktivizma jesu one koje trasiraju uzlaznu putanju, odnosno, on podrazumeva vrednosti visoke autonomije u delovanju i visokog nivoa proaktivnosti nastavnika. Ostala tri identiteta nastavnika («indiferentni», «beznadežni» i «buntovnički») podrazumevaju nisku vrednost na jednoj ili pak na obe dimenzije: viđenja autonomije nastavnika u radu (koji su faktori ključni za kvalitet rada, kolike su prilike za razvoj) i proaktivnost nastavnika. U tom kontekstu razumljivo je to što se promene identiteta o kojima nastavnici saopštavaju u toku razgovora kreću uglavnom od ili ka identitetu razumnog aktiviste, dok su međusobne interakcije između preostalih identiteta ograničene (ili bar nastavnici o njima ne govore). Koordinatni sistem identiteta nastavnika sa prikazanim mogućim interakcijama između različitih identiteta u vidu procesa profesionalnog sagorevanja nastavnika ili osnaživanja prikazan je u grafiku 2.



Grafik 2. Procesi menjanja identiteta nastavnika

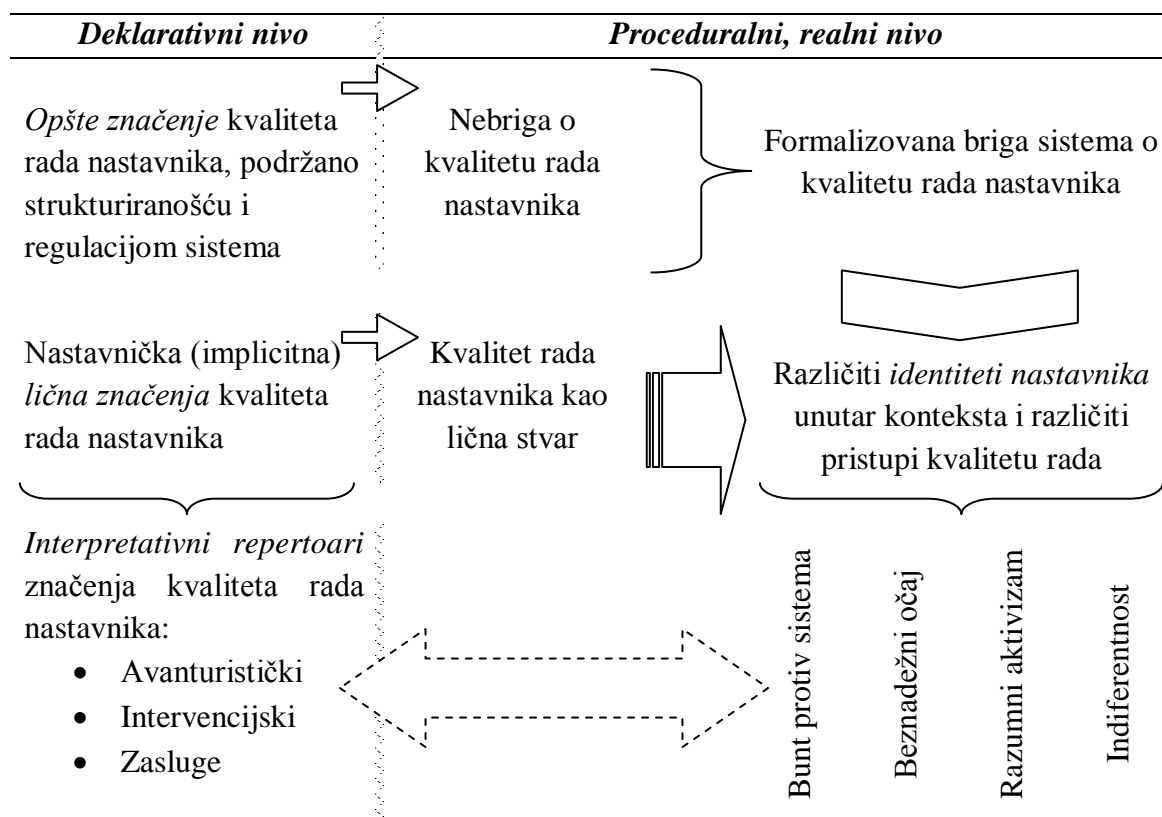
\* \* \*

U ovom delu rada govorili smo o nastavničkom doživljaju odlika konteksta koje su u vezi sa negovanjem i razvijanjem kvaliteta rada, kao i o načinima na koje se nastavnici, u toku razgovora, pozicioniraju unutar tog konteksta (ono što smo označili kao identitete nastavnika). Odlike konteksta u kojem nastavnici rade, a koje su važne za razvijanje kvaliteta rada nastavnika, rađaju se iz razlike koje su najuočljivije u razumevanju kvaliteta i odnosu prema kvalitetu na dva nivoa: deklarativnom i realnom. Ove razlike bi mogli da opišemo u terminima tenzija. Naime, na konceptualnom nivou možemo govoriti o postojanju opštih i ličnih značenja kvaliteta rada nastavnika, pri čemu su opšta, uniformna značenja podržana visokom strukturiranošću sistema obrazovanja (doživljena su kao otelotvorena u zakonima, pravilnicima, standardima, opštem pristupu nastavnicima), dok su lična značenja nastavnika mahom implicitna, neosveščena i nedovoljno elaborisana<sup>61</sup>. Na proceduralnom, ili kako nastavnici kažu «realnom», nivou nastavnici ne opažaju pravu brigu sistema o kvalitetu rada nastavnika,

<sup>61</sup> Za njima smo tragali u nastavničkim opisima situacija kada su ostvarili nešto dobro u svom radu, a čija nam je analiza otkrila tri interpretativna repertoara značenja kojima se nastavnici koriste kada govore o kvalitetu svog rada: avanturistički, intervencijski i zasluge. Sami nastavnici iskazuju viđenje da su situacije koje su opisali ekskluzivne i izuzetne, ali da o značenjima koje one nose za razumevanje kvaliteta možemo govoriti i u kontekstu svakodnevnog rada nastavnika, i to u smislu kretanja ka, ili pak različitog stepena, izuzetnosti.

te sam kvalitet pozicioniraju kao „ličnu stvar“ nastavnika (od samog nastavnika zavisi koliko će se truditi da radi «dobro»). Dakle, na nivou deklarativnog prevladava viđenje kvaliteta kao opšte kategorije koja je sistemski propisana i regulisana, dok se na nivou realnog susrećemo sa viđenjem kvaliteta kao lične stvari nastavnika. Ova dva viđenja možemo posmatrati kao paralelno egzistirajuće, pri čemu oni u sudaru deklarativnog i realnog zajednički grade opštu odliku konteksta koji smo označili kao *formalizovanu brigu (sistema) o kvalitetu rada nastavnika*. Uprkos tome što nastavnici jednoglasno govore o ovakvom doživljaju ključnih odlika konteksta koje su važne za razvijanje kvaliteta rada, imamo situaciju da nastavnici na različite načine razumeju kvalitet svog rada i različito pozicioniraju svoj identitet u tom kontekstu. U nastavku je prikazana šematska struktura odlika konteksta koje su u vezi sa razvijanjem kvaliteta rada nastavnika (prikaz 6), gde su označena i nastavnička lična značenja kvaliteta rada i njihovi identiteti unutar konteksta u kojem rade.

*Prikaz 6. Odlike konteksta značajne za razvijanje kvaliteta rada nastavnika i različiti identiteti nastavnika u tom kontekstu*



Različite pozicije, odnosno identitete, nastavnika u kontekstu nastojali smo da razumemo kroz razgovor sa nastavnicima, identifikujući ključne dimenzije za razumevanje odnosa nastavnika prema kvalitetu svog rada. Jedna od dimenzija odnosi se na nastavničko viđenje toga koji su činioci najznačajniji za kvalitet njihovog rada, te da li veći značaj pridaju spoljašnjim ili unutrašnjim činiocima (koji su, po pravilu, više «pod kontrolom» nastavnika). Ova dimenzija je kroz dalji razgovor sa nastavnicima označena kao nastavnički doživljaj autonomije u svom delovanju, te i mogućnosti da se razvija kvalitet rada nastavnika. Druga važna dimenzija tiče se proaktivnosti nastavnika u razvijanju kvaliteta svog rada, odnosno nastavničkog viđenja mogućnosti da utiču na činioce koje percipiraju kao važne za kvalitet svog rada. Ukrštanjem ove dve dimenzije dobijamo matricu za razumevanje i razlikovanje identiteta nastavnika koje smo uspeli da prepoznamo u toku fokus grupnih razgovora (identitet razumnog aktiviste, identitet beznadežnog očaja, identitet indiferentnosti i identitet bunta protiv sistema). Karakteristike nastavničkih identiteta, kojima se oni pozicioniraju u kontekstu, kao i moguće interakcije između ovih identiteta iz perspektive prošlosti i perspektive budućnosti, već su opisane prethodno u tekstu. Tipični iskazi nastavnika koji najbolje ilustruju različite identitete nastavnika dati su u prilogu 25.

Razmatranje različitih identiteta nastavnika, njihovih karakteristika i načina na koje su izgrađeni i na koje funkcionišu, kao i prethodnih i mogućih odnosa između različitih identiteta nastavnika, ukazuje na značaj radnog iskustva nastavnika, ali i konteksta u kojem nastavnici rade. Za načinima građenja značenja kvaliteta rada nastavnika može se tragati u dodiru ličnih početnih ideala i realnosti (stanja u praksi, tretmana prema nastavnicima). Ti procesi odvijaju se posredstvom radnog iskustva koje nastavnici stiču u školi i njihovog odnosa prema tim iskustvima, u smislu revidiranja ideja o kvalitetu rada i svoje pozicije u procesu negovanja i razvijanja kvaliteta svog rada.<sup>62</sup> Revidiranje kao «rezultat» može imati sagorevanje ili osnaživanje nastavnika, pa tako i promene u identitetu nastavnika u smislu njihovog drugačijeg razumevanja kvaliteta, pogleda na činioce koji su bitni za kvalitet, kao i pristupa razvijanju kvaliteta rada. Na osnovu onoga što su nam nastavnici saopštavali, mogli smo da uvidimo da su oni prepoznavali promene u svojim ranijim pristupima kvalitetu uglavnom kao efekte

---

<sup>62</sup> To revidiranje bismo mogli da označimo i kao svojevrsni proces «pregovaranja značenja», u smislu pregovaranja ličnih značenja i značenja koja se nameću u realnosti, praksi (ono što nastavnici doživljavaju kao opšte odlike konteksta u kojem rade u pogledu razvijanja kvaliteta rada).

profesionalnog sagorevanja, dok su razmišljajući o budućnosti projekcije razvoja identiteta uključivale efekat osnaživanja i to uglavnom ka identitetu razumnog aktiviste. Ukupno gledano, na osnovu iskaza nastavnika tokom razgovora, uviđamo da su prošle promene podrazumevale nešto što bi označili kao sudar ideala i realnosti, te iskustvom izazvano revidiranje ideala i pristupa radu, dok buduće projekcije zahtevaju veću autonomiju nastavničkog delovanja i više systemske podrške kako bi se ostvarile. Ovo se potvrđuje i kroz analizu razgovora sa nastavnicima u okviru verifikacionih fokus grupa, u kojima su nastavnici posebno istakli važnost opšte klime i sistema vrednosti koji vladaju u kontekstu, potvrđujući pri tom nebrigu sistema o kvalitetu rada nastavnika kao opštu odliku konteksta. U sklopu toga, nastavnici naročito naglašavaju nedostatak systemske podrške za razvijanje kvaliteta rada, ali često i podrške aktera na koje su najviše upućeni u radu (kolege, stručna služba škole, roditelji učenika).<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Ovakvo viđenje već smo komentarisali, naročito u kontekstu SWOT analize (tabela 21).

### 3.3. NASTAVNIČKA VIĐENJA EVALUACIJE RADA NASTAVNIKA

Kako nastavnici razumeju evaluaciju svog rada nastojali smo da saznamo koristeći se podacima do koji smo došli na različite načine: (1) kroz skalu procene učestalosti i korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika, (2) kroz nastavničke opise situacija evaluacije sopstvenog rada i (3) putem fokus grupnih razgovora sa nastavnicima. Nastavnici su u okviru upitnika imali zadatak da procene u kojoj meri su izlistani načini evaluacije učestali u praksi, kao i u kojoj meri su oni korisni ili bi mogli biti korisni nastavnicima (ukoliko se sa njima nisu susretali u praksi) za razvijanje kvaliteta rada. Pored toga, nastavnici su mogli da napišu i svoje komentare u vezi sa načinima evaluacije sa liste<sup>64</sup>, a imali su mogućnost i da dopune listu. Ove nastavničke procene i komentari pružaju nam osnovu za razumevanje nastavničkog viđenja evaluacije rada nastavnika, bilo da su određeni načini evaluacije česti u praksi ili ne. Nastavnici su u okviru upitnika imali i zadatak da opišu jedno konkretno iskustvo kada su kroz evaluaciju svog rada dobili pomoć i podršku za svoj rad. Instrukcija je bila takva da se od nastavnika tražio opis jednog pozitivnog iskustva evaluacije i to u smislu njene funkcije unapređivanja rada, te osnaživanja nastavnika. Alternativno, ukoliko ne mogu da se prisete nekog pozitivnog iskustva, nastavnicima je predloženo da opišu neko tipično iskustvo i svoj odnos prema njemu (videti instrukciju za pisanje na temu broj 3 u okviru upitnika u prilogu 1). Načini na koje nastavnici doživljavaju evaluaciju svog rada u praksi, naročito u smislu mogućnosti koje evaluacija pruža za razvijanje kvaliteta rada, kao i putevi da se praksa evaluacija unapredi, bile su značajne teme i u okviru fokus grupnih razgovora sa nastavnicima.

Prikaz dobijenih nalaza biće organizovan tako što ćemo prvo razmatrati kako nastavnici vide različite načine evaluacije u pogledu njihove učestalosti u praksi i njihove korisnosti za razvijanje kvaliteta rada, da bismo potom prikazali kako nastavnici doživljavaju one načine evaluacije u kojima su doživeli neki vid podrške za svoj rad, kao i teškoće koje prepoznaju u različitim načinima evaluacije sopstvenog rada. Ovi nalazi predstavljaju osnov za dolaženje do uvida o tome kako nastavnici razumeju

---

<sup>64</sup> U upitniku (prilog 1) su nastavnici imali instrukciju da mogu pisati komentare kako u vezi načina evaluacije rada nastavnika sa kojima su se susretali u praksi (na koji se način oni obično obavljaju, kako ih doživljavaju, da li im pomažu u unapređivanju svog rada i na koji način ili ne), tako i u vezi načina evaluacije koje ne procenjuju kao česte u praksi (da li bi bio koristan i zbog čega).



evaluaciju i kakav je njihov odnos prema evaluaciji, imajući na umu kontekst u kojem nastavnici rade.

### ***3.3.1. Nastavničko viđenje učestalosti i korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika***

Iako su nam načini dolaženja do podataka o evaluaciji rada nastavnika bili različiti i sa delimično drugačijim fokusom pitanja, te su i sami podaci koje smo dobili donekle drugačiji, nastojaćemo da ih u ovom prikazu integrišemo. Kada govorimo o tome kako nastavnici opažaju različite načine evaluacije u smislu njihove učestalosti u praksi i korisnosti za razvijanje kvaliteta rada nastavnika, možemo se osloniti pre svega na podatke koje smo dobili kroz skalu procene. Ipak, o tome koje načine evaluacije nastavnici vide kao korisne možemo govoriti i na osnovu nastavničkih opisa situacija kada su kroz evaluaciju dobili podršku za svoj rad, dok o njihovoj učestalosti u praksi uslovno možemo zaključivati i na osnovu toga to u kom broju nastavničkih opisa se oni javljaju. Pre nego što integralno prikažemo i uporedimo ove nalaze, reći ćemo nešto o podacima koje smo dobili na oba načina pojedinačno, kroz skalu procene i kroz nastavničke opise iskustava evaluacije.

U okviru *skale procene* nastavnici su procenjivali različite ponuđene načine evaluacije rada nastavnika u pogledu njihove učestalosti u praksi i korisnosti za razvijanje kvaliteta rada. Rang lista načina evaluacije rada nastavnika prema tome koliko su oni učestali u praksi i koliko su korisni nastavnicima za razvijanje kvaliteta sopstvenog rada, kao i aritmetička sredina i standardna devijacija za svaki od odgovora dati su u prilogu 26. Procenjivane načine evaluacije rada nastavnika mogli smo uslovno svrstati u kategoriju čestih<sup>65</sup> ili retkih i u kategoriju korisnih ili malo korisnih prema tome da li je aritmetička sredina odgovora svih nastavnika za dati način evaluacije i datu

---

<sup>65</sup> Podatke o učestalosti različitih načina evaluacije možemo posmatrati kao relativne, i to u dva smisla: (1) u odnosu na ostale načine evaluacije koje su nastavnici procenjivali i opisivali, (2) ali i u pogledu toga što se, prema komentarima nastavnika, i oni načini evaluacije koji su na taj način pozicionirani kao česti zapravo javljaju retko (na primer, nastavnici komentarišu da se opservacije časova od strane stručne službe i/ili direktora škole, iako se prema procenama nastavnika nalaze na drugom mestu po učestalosti, ne događaju više od jednom godišnje).

vrstu procene manja ili veća od hipotetičke sredine skale za procenu (3) koja je ponuđena nastavnicima u upitniku (petostepena skala). Na primer, ako je aritmetička sredina za određeni način evaluacije po pitanju njegove učestalosti manja od 3, on je svrstavan u kategoriju retki, a ako je veća u kategoriju česti načini evaluacije rada nastavnika u praksi. Rezultat ovakvog razvrstavanja prikazan je u tabeli 21.

*Tabela 21. Matrica načina evaluacije rada nastavnika prema nastavničkim procenama njihove učestalosti u praksi i korisnosti za razvijanje kvaliteta rada*

		<b>KORISNOST</b>	
		<b>Korisno</b>	<b>Malo korisno</b>
<b>UČESTALOST</b>	<b>Često</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spontane diskusije između samih nastavnika o kvalitetu njihovog rada</li> <li>- Opservacije časova od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole i naknadni razgovor</li> <li>- Procenjivanje rada nastavnika putem prosečnog uspeha učenika na predmetu koji nastavnik predaje</li> </ul>	
	<b>Retko</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opservacije časova od strane drugih nastavnika i naknadni razgovor</li> <li>- Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa</li> <li>- Namensko testiranje učenika iz predmete oblasti nastavnika</li> <li>- Individualne ili grupne diskusije nastavnika o kvalitetu rada sa pedagoško-psihološkom službom i/ili direktorom škole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opservacije časova od strane prosvetnog savetnika i naknadni razgovor</li> <li>- Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja učenika putem anketa</li> <li>- Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja kroz diskusiju na sastancima</li> <li>- Upitnici za samoprocenu nastavnika o kvalitetu svog rada</li> <li>- Razgovor o portfoliju nastavnika sa direktorom škole i/ili pedagoško-psihološkom službom</li> <li>- Zajedničko pregledanje planova rada nastavnika od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole sa nastavnikom</li> <li>- Pregledanje planova rada i priprema nastavnika od strane prosvetnog savetnika</li> <li>- Individualni razvojni planovi nastavnika i razgovor u kojoj meri su ostvareni</li> </ul>

Kako vidimo iz tabele 21, kao najučestalije među navedenim načinima evaluacije rada nastavnika u praksi nastavnici procenjuju: spontane diskusije između samih nastavnika, opservacije časova od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole i procenjivanje na osnovu prosečnog uspeha učenika na datom predmetu. Najmanje zastupljeni u praksi, prema procenama nastavnika, su procenjivanje od strane roditelja putem anketa, upitnici za samoprocenu nastavnika, razgovor o različitoj pedagoškoj dokumentaciji sa pedagoško-psihološkom službom i direktorom škole, posete časovima od strane prosvetnih savetnika i namensko testiranje učenika iz određene oblasti. Primećujemo da su načini evaluacije rada nastavnika koji su procenjeni kao česti u praksi raznovrsni po metodu evaluacije, ali da svi uglavnom uključuju aktere iz samog školskog kolektiva (kolege nastavnici, stručna služba, direktor), dok načini evaluacije koji su retki u praksi podrazumevaju više formalne načine evaluacije (opservacije, testiranje, upitnike i analizu različite dokumentacije) i uključuju i aktere izvan škole (prosvetni savetnici, roditelji), ali i način evaluacije koji se odnosi na samoprocenu nastavnika.

U pogledu toga koje načine evaluacije nastavnici procenjuju kao korisne za unapređivanje svog rada iz tabele u prilogu 26 vidimo da skoro polovina opcija ima aritmetičku sredinu procena veću od hipotetičke sredine skale (njih 7 od ukupno 15), te prema prethodnoj kategorizaciji spada u korisne. Kao najkorisniji načini evaluacije rada nastavnika procenjene su spontane diskusije između samih nastavnika, opservacije časova od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole, kao i od strane kolega nastavnika, učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa, prosečne ocene učenika i namensko testiranje učenika iz predmetne oblasti nastavnika. Najmanje korisnim načinima evaluacije nastavnici smatraju razgovore o pedagoškoj dokumentaciji (planovima rada, razvojnim planovima, portfoliu) sa stručnom službom, direktorom škole ili prosvetnim savetnikom, procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja učenika putem anketa ili kroz diskusije na roditeljskim sastancima, upitnike za samoprocenu nastavnika, kao i opservacije časova od strane prosvetnih savetnika. Primećujemo da se kao korisni procenjuju oni načini evaluacije koji su manje formalni (na primer, spontane, neformalne diskusije, anketiranje učenika) kao i oni koji uključuju unutarškolske aktere (kolege nastavnike, učenike, stručnu službu i direktora škole). Međutim, ovde nailazimo i na neke načine evaluacije koji su formalne prirode

(namensko testiranje, opservacije). S druge strane, kao manje korisne nastavnici procenjuju one načine evaluacije rada nastavnika koji su formalni (pregledanje dokumentacije, različite ankete, opservacije), naročito ukoliko oni podrazumevaju aktere koji su izvan kolektiva škole (prosvetni savetnici, roditelji učenika). Kao malo korisni procenjeni su i načini evaluacije koji uključuju same nastavnike kao evaluatore, odnosno samoevaluatore. Detaljnije o obrazloženjima ovakvih procena nastavnika biće reči dalje u tekstu.

Posmatrajući kvadrante u tabeli 21, možemo primetiti da se u jednom broju slučajeva procene toga koliko su određeni načini evaluacije rada nastavnika učestali u praksi i koliko su korisni za razvijanje kvaliteta rada nastavnika poklapaju u smislu da je sve ono što je procenjeno kao često istovremeno viđeno i kao korisno, kao i da su neki načini evaluacije koji su procenjeni kao retki u praksi istovremeno procenjeni od strane nastavnika i kao relativno malo korisni za razvijanje kvaliteta rada.

Nastavnici u vezi načina evaluacije koje su procenjivali navode brojne komentare (107 od 210 nastavnika je iskoristilo tu priliku), pri čemu u nekima od njih opisuju na koje načine su određeni načini evaluacije korisni za razvijanje kvaliteta rada (makar potencijalno, ukoliko sa njima nisu imali do sada iskustva), ali i daju opšte komentare i kritike na račun načina sprovođenja različitih načina evaluacije. Kritike nastavnika ćemo prikazati kasnije u tekstu, a u ovom delu navešćemo kategorije komentara koje nastavnici navode u vezi načina na koji su im različiti načini evaluacije korisni u razvijanju kvaliteta svog rada.<sup>66</sup> Najčešći komentari nastavnika u vezi korisnosti različitih načina evaluacije odnose se na dobijanje smernica i saveta za dalji rad, sticanje uvida o svojoj praksi, osećanja zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad, kao i na dobijanje pohvala i priznanja. Na ovom mestu nećemo komentarisati dodatno ove nalaze, budući da ćemo to učiniti u kasnijem delu gde sumiramo podatke koje smo dobili iz različitih izvora. Grupisani komentari nastavnika o korisnosti različitih načina evaluacije koje su procenjivali u okviru skale procene dati su u prilogu 27.

Što se tiče *opisa situacija evaluacije* u kojima su dobili podršku za svoj rad, opisi koji su nastavnici dali su slabije narativno oblikovani u odnosu na prethodno analizirane

---

<sup>66</sup> Ovi podaci ne reprezentuju viđenja svih nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, budući da je reč o iskazima pojedinačnih nastavnika ili grupa nastavnika koji su bili voljni da u okviru upitnika daju komentare u vezi različitih načina evaluacije rada nastavnika.

opise situacija u kojima su nastavnici osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu. Jedan deo njih bi se mogao posmatrati kao narativ, iako bi se u većini tih slučajeva radilo o „minimalnom narativu“ koji uključuje opis ključnog događaja (vrste, odnosno, načina evaluacije) i ukazuje na neku vrstu značenja priče za naratora (najčešće u smislu efekata koje je situacija „proizvela“, odnosno vrste podrške koju su nastavnici dobili kroz evaluaciju, o čemu će više biti reči dalje u radu). U velikom broju odgovora (61) nastavnici se nisu usmerili na detaljno opisivanje jednog konkretnog za njih značajnog iskustva evaluacije, već su nastojali da nabroje više kraćih, nedovoljno elaborisanih, primera načina evaluacije rada nastavnika sa kojima su imali iskustva. Imajući to na umu, sadržaj najvećeg broja nastavničkih opisa analizirali smo prema tome koji način evaluacije rada nastavnika je u pitanju i kakvu vrstu podrške su nastavnici tim putem dobili. *Načini evaluacije koje nastavnici opisuju* prikazani su u tabeli 22.

*Tabela 22. Načini evaluacije iz priča nastavnika<sup>67</sup>*

<b>Načini evaluacije</b>	<b>Frekvencija (N=210)</b>	<b>Procenat</b>
Opservacije časova od strane školskog pedagoga/psihologa	37	17,6
Opservacije časova od strane direktora škole	31	14,8
Uspeh učenika na takmičenjima, konkursima...	28	13,3
Pohvale i saveti kolega... (neformalni razgovori)	26	12,4
Reakcije učenika (neverbalne)	25	11,9
Mišljenje učenika, uglavnom kroz neformalne razgovore	24	11,4
Reakcije i komentari šire javnosti...	20	9,5
Javna pohvala na nastavničkom veću	18	8,6
Ankete sa učenicima	16	7,6
Poseta prosvetnog savetnika časovima	10	4,8
Mišljenje roditelja, kroz ankete ili neformalne razgovore	7	3,3
Polaganje ispita za licencu	7	3,3
Uspeh na postdiplomskim studijama	3	1,4
<i>Negativno iskustvo ili nema pozitivnog iskustva</i>	11	5,2
<i>Uopšten odgovor o evaluaciji ili nejasan odgovor</i>	17	8,1

<sup>67</sup> Kako se u nekim nastavničkim odgovorima javlja više opisa situacije evaluacije, zbir svih frekvencija prevazilazi broj nastavnika koji su učestvovali u anketi, a procenat je prikazan u odnosu na ukupan broj nastavnika koji su učestvovali u istraživanju (N=210).

Iz tabele 22 vidimo da 17 nastavnika nije napisalo neko konkretno iskustvo evaluacije. Većina tih odgovora bili su načelne tvrdnje o evaluaciji i unapređivanju kvaliteta rada, dok su se dva odgovora nastavnika odnosila na primere ocenjivanja rada učenika te možemo pretpostaviti da je postojalo i nerazumevanje pitanja, odnosno instrukcije za opisivanje iskustva, kod nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Budući da se instrukcija nastavnicima za opisivanje iskustava odnosila na načine evaluacije koji su im bili podrška u radu, odnosno, koji predstavljaju neko za njih pozitivno iskustvo, možda je dobro prvo pomenuti one odgovore (njih 11 od ukupno 210) u kojima nastavnici eksplicitno navode da nisu imali do sada u praksi pozitivno iskustvo evaluacije rada, ili pak koji opisuju neko negativno iskustvo (5 opisa). U načelnim negativnim odgovorima o evaluaciji sa kojom su se susretali u praksi nastavnici govore uglavnom u terminima toga da ta evaluacija nema suštinsku funkciju u unapređivanju kvaliteta rada nastavnika i osnaživanju nastavnika, već da je njena funkcija u nekoj vrsti birokratizacije nastavničke delatnosti. Primeri odgovora nastavnika dati su u nastavku:

*„Svaka evaluacija mog rada je meni ukazivala da ja bivam na neki način kažnjena jer imam vrlo odgovoran stav prema svom poslu. Nikog nije briga za vašu kreativnost, predanost poslu i decu, već samo da se pogledaju papiri i da se napiše još koji papir. Kao da taj papir može da pokaže i dokaže ko je dobar nastavnik, a po pravilu je loš eto onaj koji nema napisanu pripremu i popunjene sve rubrike u dnevniku i slično. Mene aktuelni sistem prosto gura u nekakav nehaj, u površan odnos prema poslu, jer svako drugačije ponašanje bude na neki način sankcionisano.“* (Narativ 2/39, nastavnica francuskog jezika, osnovna škola)

*„Uglavnom se forsira forma i administracija u nastavi, kvalitet nastave je zaista nebitna stvar. Ovo ne važi samo za evaluaciju našeg rada, već i generalno je takav odnos prema nastavničkom poslu u našim školama. Bitno je naškrabati neke dokumente, a šta se stvarno radi i kako se radi to zaista nikog ne zanima.“* (Narativ 2/41, nastavnica informatike, srednja stručna škola)

Nekoliko nastavnika (njih 5) govori o konkretnom iskustvu evaluacije sopstvenog rada koji su okarakterisali kao negativan primer. U tri odgovora se radi o poseti

prosvetnih savetnika, u jednom o opservaciji časova od strane stručne službe škole i u jednom slučaju o anketama sa učenicima. Posetama časova od strane prosvetnih savetnika se upućuju kritike na račun relativnosti ovakvog načina evaluacije rada nastavnika, i to u smislu da nije moguće valjano proceniti rad nastavnika na osnovu jednog časa i pregledanja dokumentacije, ali i u pogledu kompetentnosti savetnika za predmetnu oblast nastavnika (odnosno toga što časove ne posećuju savetnici stručni za dati predmet) i njihovih kriterijuma procenjivanja kvaliteta časa. Pored toga, jedna od kritika je zajednička za opservacije od strane prosvetnih savetnika i stručne službe škole, a odnosi se na povratnu informaciju, odnosno na to što ona često izostaje ili je „tipska“, jednaka za sve, te i beskorisna u pogledu unapređivanja kvaliteta rada nastavnika. U vezi anketa sa učenicima javlja se pitanje njihove objektivnosti. Detaljnije o nastavničkim komentarima u vezi ovih načina evaluacije govorićemo i dalje u tekstu, a nekoliko iskaza nastavnika koji ove načine evaluacije opisuju u negativnom svetlu kao za njih najupečatljivija iskustva evaluacije data su u prilogu 28.

Što se tiče pozitivnih iskustava nastavnika u vezi sa evaluacijom rada, iz tabele 22 primećujemo da se kao najčešće opisivani načini evaluacije rada nastavnika javljaju opservacije časova i to od strane aktera iz školskog kolektiva, odnosno stručnih saradnika ili direktora škole (u ukupno 68 opisa), dok se kolege nastavnici ne javljaju ni u jednom opisu koji se odnosi na opservacije časova. Opservacije časova se javljaju kao način evaluacije rada nastavnika još i u kontekstu poseta prosvetnih savetnika (u 10 opisa). Kolege nastavnici se javljaju jedino u opisima u kojima se radi o neformalnim diskusijama o kvalitetu nastave, razmenama saveta i ideja (u 26 opisa). Nastavnici se, uz direktore škola i stručne saradnike, javljaju i u opisima koji se odnose na pohvale na nastavničkom veću (18 opisa).

Česti akteri u opisima situacije evaluacije rada nastavnika su i učenici. Ovi načini evaluacije podrazumevaju kako one formalne prirode (različite ankete i upitnici, u 16 opisa), tako i na neke manje formalne načini evaluacije – razgovor sa učenicima (24 opisa) ili praćenje neverbalnih reakcija učenika (25 opisa).

Roditelji učenika se kao evaluatori rada nastavnika javljaju u malom broju opisa (ukupno 7), pri čemu samo u jednom opisu oni procenjuju rad nastavnika kroz anketu (u organizaciji škole), dok se u ostalim slučajevima radi o neformalnim razgovorima

roditelja sa nastavnikom o kvalitetu njegovog rada (uglavnom u smislu pohvala koje roditelji upućuju nastavniku).

U ostalim situacijama evaluacije rada nastavnika koje opisuju nastavnici, a koje su prikazane u tabeli 22, teško je zaključiti o tome ko je tačno u ulozi evaluatora, ali i o kakvom se tačno načinu evaluacije radi. Ipak, može se uvideti da je u njima uglavnom reč o formalnim, spoljašnjim oblicima evaluacije. Među njima se najviše javljaju takmičenja i konkursi na kojima učestvuju učenici (28 opisa), kao i priznanja koja nastavnici dobijaju od različitih institucija, organizacija, udruženja i slično (20 opisa). Polaganje ispita za licencu nastavnika kao situaciju evaluacije rada navodi svega 7 nastavnika, i to po prilici onih koji su na početku svoje nastavničke karijere, dok troje nastavnika o evaluaciji svog rada govori kroz svoj uspeh u toku formalnih oblika školovanja (postdiplomske studije).

Ukupno gledano, na osnovu opisa iskustava evaluacije koje su nam nastavnici dali, došli smo do nalaza da su načini evaluacije kroz koje su oni dobili pomoć i podršku za svoj rad u najvećem broju opservacije časova (78 opisa), različiti razgovori i diskusije (53), takmičenja učenika (28), ankete (20) i praćenje reakcija (25). U pogledu aktera koji su bili uključeni u proces evaluacije rada nastavnika u najvećem broju opisa nailazimo na stručnu službu škole (55), direktora škole (49), učenike (65), kolege nastavnike (44), aktere iz lokalne zajednice, medije i slično (20), prosvetne savetnike (10), a u najmanjem broju opisa se javljaju roditelji učenika (7).

*Vidove podrške koje su nastavnici dobili kroz evaluaciju možemo posmatrati kao efekte u nastavničkim opisima situacija. U tabeli 23 prikazani su vidovi podrške koji su prepoznati u opisima, a sličnu klasifikaciju dobili smo i analizirajući komentare nastavnika u vezi sa načinima evaluacije koje su procenjivali na skali (prilog 27).*

Kako su nastavnici imali instrukciju da opišu iskustvo evaluacije sopstvenog rada u kome su dobili podršku za svoj rad, nije zanemariv broj opisa u kojima podaci o podršci koji su dobili izostaju (u petini ukupnog broja opisa), uprkos tome što se opis nekog negativnog iskustva u vezi sa evaluacijom ili ekspliciranje da nema pozitivnih iskustva javlja u samo 11 slučajeva. Čest je slučaj (u 92 od ukupno 210 opisa) da se u jednom opisu situacije javlja više efekata, odnosno da je jedan način evaluacije pružio više različitih vidova podrške nastavnicima. U 60 opisa nastavnici govore o dva vida



podrške koje su dobili kroz evaluaciju (u 22 opisa to su osećaj zadovoljstva i osećaj osnaženja za dalji rad), dok se u 32 opisa javlja tri i više vidova podrške (kombinacije su raznovrsne, a najčešća uključuje prethodna dva vida podrške uz još i neku vrstu priznanja ili pohvale – javlja se u 14 opisa nastavnika).

*Tabela 23. Vidovi podrške koje su nastavnici dobili kroz evaluaciju njihovog rada*

<b>Vid podrške koji su nastavnici dobili</b>	<b>Frekvencija</b>	<b>Procenat (N=182)<sup>68</sup></b>
Lični osećaj zadovoljstva	92	50,5
Oснаženje za dalji rad	78	42,9
Priznanja i pohvale	50	27,5
Dolaženje do uvida/učenja o sopstvenoj praksi, putevima za poboljšanje	28	15,4
Pomoć u smislu smernica i saveta korisnih za dalji rad	28	15,4
Materijalne nagrade	9	4,9
<i>Ne navode ili nejasan odgovor</i>	52	28,6

Iz tabele 23 vidimo da se u najvećem broju opisa situacija evaluacije rada nastavnika kao efekat, odnosno vid podrške, javlja osećaj ličnog zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad (u svakom drugom opisu). U nešto manjem broju, ali i dalje značajnom (oko četvrtine ukupnog broja opisa), nastavnici dobiti od evaluacije opisuju u terminima priznanja i pohvala koje za svoj rad dobijaju od različitih aktera koji su uključeni u situacijama evaluacije rada nastavnika (učenici, roditelji, stručna služba i direktor škole, kolege nastavnici, prosvetni savetnici, nastavnička udruženja i različite druge organizacije). Sticanje uvida o svom radu i putevima za njegovo unapređivanje i dobijanje smernica i saveta za dalji rad od strane različitih uključenih aktera javljaju se u jednakom broju opisa (u oko 15% ukupnog broja opisa). Kao o efektu opisane situacije, odnosno vidu podrške koji su dobili kroz evaluaciju svog rada, nastavnici najmanje govore o materijalnim nagradama (javlja se u 9 slučajeva, odnosno u manje od 5% ukupnog broja nastavničkih opisa). Ukršteni podaci o načinima evaluacije koje

<sup>68</sup> Ukupan broj odgovora, odnosno nastavnika koji su popunili upitnik (N=210), umanjen za broj opisa koji su se odnosili na negativan primer evaluacije ili su bili uopšteni ili nejasni. Budući da se u jednom opisu javlja uglavnom više od jednog efekta (vrste podrške) zbir procenata za sve stavke prevazilazi 100, odnosno zbir svih frekvencija nije jednak ukupnom broju odgovora uključenih u analizu.

nastavnici opisuju i vrstama podrške koji se u njima javljaju dati su u prilogu 31, a biće detaljnije komentarisani kasnije u tekstu.

Posmatrajući navedene vidove podrške koju su nastavnici dobijali kroz evaluaciju (tabela 23) iz ugla njihove prirode, uočili smo mogućnost da se oni grupišu u krupnije kategorije: (1) *emocionalna podrška*, gde spadaju osećanja zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad, (2) *kognitivno-praktična podrška*, odnosno, dolaženje do uvida o svom radu i dobijanje smernica i saveta koji su usmereni na razumevanje prakse od strane nastavnika i na dobijanje ideja za menjanje prakse, (3) *dokazno-materijalna podrška*, to jest, priznanja, pohvale i materijalne nagrade koje služe da se kvalitet rada koji nastavnik ostvaruje dokumentuje i ozvaniči. Naravno, između svih ovih vidova podrške, čak između različitih kategorija, postoje veze i interakcije. Kako smo već rekli, osećanje zadovoljstva i/ili osnaženost za dalji rad se javljaju u većini nastavničkih opisa, te paralelno sa nekim drugim vidovima podrške. Stoga možemo reći da dolaženje do uvida o svom radu, dobijanje smernica za dalji rad, dobijanje pohvale ili nagrade, dovode do osećanja zadovoljstva i osnaženost za rad kod nastavnika. Gledano po kategorijama zbirni broj vidova podrške koji se javljaju u opisima nastavnika je sledeći: emocionalni (javljaju se na ukupno 170 mesta), kognitivno-praktični (56) i dokazno-materijalni vidovi podrške (59). O tome koji su vidovi podrške zastupljeni u različitim načinima evaluacije rada nastavnika biće reči dalje u tekstu.

\* \* \*

Poređenjem podataka dobijenih kroz nastavničke opise iskustava evaluacije rada sa podacima koje smo dobili na osnovu nastavničkih procena učestalosti u praksi i procena i opisa korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika, uviđamo podudarnosti u pogledu toga koji su načini viđeni kao učestali u praksi i na koje načine ih nastavnici doživljavaju korisnim za razvijanje kvaliteta rada. Međutim, uviđamo i neke upečatljive razlike koje ćemo u nastavku, sumirajući nalaze, detaljnije razmotriti u kontekstu njihovog značenja za nastavničko razumevanje evaluacije sopstvenog rada. Pre svega, razmotrićemo koji se i kakvi načini evaluacije sve javljaju u procenama i opisima nastavnika, potom koji su od tih načina evaluacije rada nastavnika doživljeni

kao česti u praksi i kao korisni, pa do toga na koje su načine ti različiti načini evaluacije korisni nastavnicima za razvijanje kvaliteta rada.

*Razlike u načinima evaluacije rada nastavnika koji se javljaju u različitim odgovorima nastavnika. Za početak, razmotrićemo podatke dobijene kroz skalu procene i opise iskustava nastavnika u pogledu toga koji se načini (metodi) evaluacije javljaju i ko su sve uključeni akteri u ovim načinima evaluacije. Sažet prikaz podataka dat je u tabeli 24 (detaljniji podaci nalaze se u priložima 29 i 30).*

*Tabela 24. Načini evaluacije i uključeni akteri u evaluaciji – poređenje podataka dobijenih skalom procene i iz nastavničkih opisa situacija<sup>69</sup>*

Izvor podataka		
	Skala procene	Opisi situacija/iskustava
<b>Aspekti poređenja</b>		
Načini (metode) evaluacije	Neka vrsta razgovora	Opservacije časova
	Opservacije časova	Neka vrsta razgovora
	Ankete	Uspeh učenika ( <u>takmičenja</u> )
	Uspeh učenika ( <u>ocene, testiranje</u> )	<u>Praćenje reakcija</u>
	<u>Pregledanje dokumentacije</u>	Ankete
Uključeni akteri	<i>Kolege nastavnici</i>	<i>Učenici</i>
	Pedagog i psiholog škole	Pedagog i psiholog škole
	Direktor škole	Direktor škole
	<i>Učenici</i>	<i>Kolege nastavnici</i>
	Roditelji	<u>Šira javnost</u>
	Prosvetni savetnik	Prosvetni savetnik
	<u>Sam nastavnik (samoprocena)</u>	Roditelji

<sup>69</sup> *Legenda:* U tabeli su kurzivom označeni oni načini evaluacije rada nastavnika i uključeni akteri koji su u dobijenim podacima pozicionirani na različite načine (javljaju se značajno češće ili ređe u odnosu na drugi izvor), dok su podvučeni oni koji se javljaju jedino u podacima dobijenim kroz jedan od izvora.

*Napomena:* Stavke u tabeli su poređane prema njihovoj zastupljenosti u opisima nastavnika, odnosno nastavničkim procenama njihove učestalosti u praksi, tako da su prve na listi one koje imaju najveću frekvenciju, a poslednje one sa najmanjom.

Primećujemo da se opservacije časova (od strane direktora, pedagoga i/ili psihologa škole, nešto ređe i prosvetnih savetnika) i neformalni razgovori (sa kolegama nastavnicima, ali i učenicima u podacima dobijenim kroz opise situacija) javljaju kao dva najzastupljenija načina (metoda) evaluacije rada nastavnika koja nastavnici procenjuju kao korisne, odnosno sa kojima imaju pozitivnih iskustava (pozicioniraju se isto u podacima dobijenim na različite načine). Ankete sa učenicima i diskusije sa roditeljima učenika su, takođe, slično pozicionirane u podacima – u odnosu na ostale načine evaluacije nisu naročito zastupljeni u praksi.

U pogledu uključenih aktera najveća razlika u pozicioniranju tiče se kolega nastavnika i učenika. Kako je označeno u tabeli 24, načini evaluacije rada nastavnika koji uključuju kolege nastavnike (konkretno neformalne, spontane diskusije) su procenjeni kao najučestaliji i najkorisniji na skali procene, dok se u opisima iskustava nastavnika javljaju ređe (u ukupno 26 opisa) u odnosu na neke druge načine evaluacije i uključene aktere (na primer, opservacije časova kao način evaluacije, a stručna služba i direktor škole i učenici kao akteri). S druge strane, u opisima situacija nastavnika se značajno češće kao akteri evaluacije rada nastavnika javljaju učenici (u 65 opisa), dok se načini evaluacije koji uključuju učenike nisu našli među najčešćim i najkorisnijim prema procenama nastavnika na skali. Na osnovu komentara i razgovora sa nastavnicima, a koji će kasnije biti i detaljnije prikazani, možemo naslutiti da moguće tumačenje ovakve razlike u dobijenim podacima leži u tome što nastavnici vide svoje kolege kao potencijalni resurs, pomoć u evaluaciji rada (a načini evaluacije na skali procene i jesu postavljeni kao potencijalni, nešto što teorijski postoji kao način evaluacije rada nastavnika), ali da im iskustvo pokazuje da kolege obično nisu spremne za takav angažman i takvu vrstu saradnje. Što se učenika tiče, u odnosu na teorijski definisane načine evaluacije u skali procene, možemo primetiti da su nastavnici pri opisivanju svojih iskustava više navodili neke načine evaluacije koji su „intuitivni“, manje sistematični, i koji se tiču pokazatelja kvaliteta rada za nastavnike (na primer, verbalni komentari ili neverbalne reakcije učenika). Ovakvi načini evaluacije se nisu nalazili na listi za procenu u upitniku, niti su ih nastavnici na listu sami dodavali, ali oni jesu nešto što nastavnici prepoznaju kao evaluaciju svog rada koja je prisutna u praksi i koja im je od koristi za razvijanje kvaliteta svog rada.

O tome koje su najupečatljivije razlike u podacima možemo govoriti iz dve perspektive. Prva se odnosi na razmatranje toga koji se načini evaluacije često javljaju u opisima iskustava nastavnika, dok na listi za procenu načina evaluacije rada nastavnika nisu bili prisutni, niti su ih sami nastavnici često dodavali (iako je to bilo omogućeno i savetovano u upitniku), ili obratno – koji su načini evaluacije na skali procenjeni kao relativno česti i korisni, a nisu se našli među opisima iskustava nastavnika. Druga perspektiva tiče se mogućih razlika u razumevanju načina evaluacije rada nastavnika u pogledu toga kako su oni „teorijski zamišljeni“ u relevantnoj literaturi (koja je bila osnov za pravljenje liste načina evaluacije ponuđenih u skali procene), a kako ih sami nastavnici opisuju. Ove razlike otvaraju nam prostor za razmatranje pitanja kako nastavnici razumeju šta je uopšte evaluacija njihovog rada.

Primećujemo da se jedino u opisima iskustava nastavnika javljaju načini evaluacije koji uključuju učenike kao aktore ili pak dolaženje do nekih podataka o učenicima (neformalni razgovor sa učenicima, neverbalne reakcije učenika, uspeh učenika na takmičenjima i konkursima). Ovi načini evaluacije su ujedno i najčešći u nastavničkim opisima. Dodatno, tu su još neki načini evaluacije koje nastavnici opisuju, ali koji se i u opisima nastavnika ne javljaju često (u manje od 10% ukupnog broja opisa): reakcije i komentari šire javnosti, javne pohvale na nastavničkom veću, polaganje ispita za licencu i uspeh na postdiplomskim studijama. Kako je ukupan broj opisa u kojima se javljaju takmičenja na kojima učestvuju učenici, neverbalne reakcije učenika i neformalni razgovori sa učenicima kao načini evaluacije veliki (77 od ukupno 210), ove razlike u dobijenim podacima ćemo dodatno razmotriti u nastavku teksta.

Uspeh učenika na takmičenjima i konkursima se, slično kao i ocene i uopšte postignuće učenika, u radovima koji se bave razmatranjem različitih načina evaluacije rada nastavnika posmatraju kao nešto što nije prevashodno namenjeno proceni kvaliteta rada nastavnika i u čemu nije moguće „izolovati“ uticaj nastavnika zbog mnogobrojnih drugih faktora koji u takvom dobrom postignuću i uspehu učenika mogu imati udela (kako je već razmatrano u teorijskom delu rada). Bez obzira što se prethodno pomenute sumnje mogu pripisati svim načinima evaluacije rada nastavnika koji se oslanjaju na postignuće učenika, oni se ne mogu svrstati u «isti koš». Istraživačka orijentacija u kojoj se statističkim postupcima nastoji otkriti veza između promene u postignuću učenika (u principu na standardizovanim testovima znanja) i nekih karakteristika nastavnika i

njihovog rada je i danas aktuelna u brojnim razvijenim zemljama. Razlika ovakvog pristupa (koji smo u skali procene označili kao namensko testiranje znanja učenika) u odnosu na prosuđivanje na osnovnu prosečne ocene učenika na predmetu ili uspeha učenika na takmičenjima i konkursima se tiče, pre svega, namene same procedure i njene sistematičnosti - da li je postignuće učenika „usputni podatak“ ili se dolaženje do podataka o postignuću planski i sistematično organizuje u svrhu evaluacije rada nastavnika? Što se tiče pak učešća učenika na takmičenjima, možemo reći da to nije postupak direktno namenjen proceni kvaliteta rada nastavnika. U takvim situacijama neka vrsta komisije vrednuje postignuće učenika na nekom testu ili drugoj vrsti izvedbe, ali takvo vrednovanje ne podrazumeva i razmatranje doprinosa nastavnika tom postignuću. Imajući na umu da nastavnici o toj situaciji govore kao o situaciji evaluacije sopstvenog rada možemo, uslovno rečeno, smatrati da se vrednosni sud komisije da je učenik ostvario izvanredan rezultat na takmičenju prikazuje kao sud da je nastavnik zaslužan za takav rezultat i da ga to čini „dobrim nastavnikom“. Međutim, sam postupak evaluacije rada nastavnika je i dalje u ovom slučaju nejasan, ukoliko uopšte kao takav postoji. Sa druge strane, nastavnici mogu posmatrati uspeh učenika na takmičenju kao podatak i kao jedan od mogućih pokazatelja uspeha u svom radu, bez obzira na to što ne postoji čvrst osnov za tvrditi da je uspeh učenika bilo kako povezan sa time na koji način je nastavnik radio sa tim učenikom ili sa karakteristikama rada nastavnika uopšte. Ipak, to nije dovoljno da bi sam postupak nazvali evaluacijom rada nastavnika.

Slična je situacija i što se tiče neverbalnih reakcija učenika i neformalnih razgovora sa učenicima kao načinima evaluacije rada nastavnika. Podaci dobijeni na ove načine se, za razliku od podatka da je učenik postigao uspeh na takmičenju, donekle mogu direktnije i konkretnije povezati sa načinom rada nastavnika. Pored toga, sam postupak prikupljanja podataka i procenjivanja kvaliteta rada nastavnika je u izvesnom smislu eksplicitniji – učenici ili drugi akteri ih verbalno saopštavaju nastavniku ili pak nastavnik o njima zaključuje na osnovu posmatranja neverbalnih ekspresija učenika (iako i dalje izvor argumenata za te verbalne iskaze ili neverbalne ekspresije nije vidljiv). Iako u ovim opisima možemo prepoznati da nastavnici, uslovno rečeno, prate učeničko viđenje svog rada (obraćaju pažnju na neformalne komentare učenika, registruju neverbalne signale koje učenici izražavaju), retko pronalazimo sistematičnost

kao odliku procesa dolaženja do podataka (u smislu sistematskog praćenja reakcija i komentara, njihovog beleženja, analize njihovog značenja).

Polaganje ispita za licencu i uspeh na postdiplomskim studijama se javljaju u malom broju nastavničkih opisa načine evaluacije rada. Iako obe ove situacije traže da nastavnik u njima pokaže neku vrstu kompetentnosti (u principu, znanje iz određenih oblasti), pitanje je da li su to zaista procedure koje su namenjene evaluaciji rada nastavnika. Možemo reći da je situacija nešto blaža u pogledu ispita za licencu koji uključuje i držanje časa koji posmatra i procenjuje komisija. Ipak, u opisima ovih načina evaluacije rada nastavnici u fokus postavljaju obezbeđivanje dokaza o kvalitetu svog rada, odnosno kvalifikacijama, te je sama procedura evaluacije u drugom planu. Što se tiče komentara i pohvala na nastavničkom veću i komentara šire javnosti kao načinima evaluacije koje nastavnici navode, njima bi se iz ugla savremenih pedagoških teorijsko-metodoloških pristupa evaluaciji takođe mogla pripisati nesistematičnost. U opisima ovih situacija evaluacije često nije sasvim jasan postupak na osnovu koga se daje procena i informacija o radu nastavnika, već je fokus takođe na povratnoj informaciji (ovde u vidu pohvale, komentara).

Ovo otvara vrata za razmatranje nedostatka još jedne ključne odlike evaluacije u velikom broju opisa koje su dali nastavnici, a što smo posebno zapazili tragajući za razlikama u samom razumevanju različitih načina evaluacije. Naime, neki načini (metode) evaluacije rada nastavnika se nalaze i na skali procene i među opisima nastavnika, ali se oni suštinski različito shvataju na nivou toga kako se očekivan način njihove realizacije i njihova svrha vidi u relevantnoj literaturi i kako ih sami nastavnici opisuju (što je vidljivo i na osnovu toga kakvu vrstu podrške nastavnici prepoznaju u njima - videti priloge 27 i 31). Razlike smo uočili naročito što se tiče sledećih načina evaluacije: diskusije sa kolegama nastavnicima, razgovori sa roditeljima na roditeljskim sastancima i opservacije časova od strane prosvetnih savetnika. Ovi načini evaluacije se u literaturi pozicioniraju kao sistematični postupci koji su u funkciji dolaženja do relevantnih uvida o radu nastavnika koji bi mogli koristiti samouvidu nastavnika i razvijanju prakse. S druge strane, u nastavničkim opisima ovih situacija evaluacije sam proces dolaženja do podataka je često zamagljen i stavljen u drugi plan, dok je u fokusu dobijanje procene, odnosno povratne informacije, i to naročito u vidu pohvale i

priznanja, dok aspekt učenja o praksi i razvijanja prakse najčešće izostaje. Tako, na primer, diskusije sa kolegama nastavnicima se u literaturi postavljaju kao prilike za razmenu ideja i iskustava, sticanje uvida o svom radu i dobijanje saveta, dok je u nastavničkim opisima i komentarima akcenat na dobijanju pohvala od kolega<sup>70</sup>. Slično je i sa razgovorima sa roditeljima na roditeljskim sastancima, koje nastavnici ne komentarišu i pozicioniraju kao prilike da se dođe do relevantnih podataka za unapređivanje prakse, već kao situacije u kojima dobijaju pohvale na račun svog rada. Iako u oba prethodna slučaja razgovor može biti relevantan metod evaluacije, on u opisima nastavnika tipično nije predstavljen kao način da se prikupe relevantni podaci o radu, već je prosto medij, platforma, u okviru koje nastavnici primaju neku informaciju o svom radu (najčešće pohvalu, lepu reč). Slično važi i za opservacije časova od strane prosvetnih savetnika koje se, iako u literaturi podrazumevaju sistematičnu proceduru dolaženja do podataka o radu nastavnika i davanja procene o kvalitetu rada, u opisima i komentarima nastavnika svode na dobijanje priznanja i pohvala od strane prosvetnih savetnika (viđenje korisnosti u kontekstu unapređivanja rada je vrlo ograničeno), dok samu proceduru evaluacije kritikuju (predstavljaju je kao irelevantnu i formalnu, dok je sva pažnja na proceni koju dobijaju kao pokazatelju da su dobri nastavnici).<sup>71</sup>

Prethodna razmatranja navode na razmišljanje o tome na koji način nastavnici razumeju evaluaciju sopstvenog rada, kao i tome kakav je odnos tih razumevanja sa shvatanjima zastupljenim u literaturi. Kako smo već rekli, jedna od ključnih razlika koja se da naslutiti u ovim shvatanjima tiče se toga šta je u fokusu. Nastavnici su pri opisivanju situacija bili usmereni na dobijanje procene/povratne informacije i na to šta su za njih pokazatelji da je njihov rad „kvalitetan“ (pa se tako ističu: uspesi učenika na takmičenjima, osmesi ili neki drugi izrazi zadovoljstva učenika na času, lepe reči nakon časa ili u različitim drugim prilikama, kao i pohvale od strane kolega ili nekih drugih aktera iz školskog i izvanškolskog konteksta). S druge strane, naučna razmatranja evaluacije uopšte, pa i evaluacije rada nastavnika, u fokusu imaju postupke evaluacije (postupke prikupljanja podataka, pa i donošenja suda, odnosno procene), te se u njima

---

<sup>70</sup> Ovo ne isključuje da nastavnici o ovom načinu evaluacije rada nastavnika (ali i ostalim) govore i u terminima učenja o praksi i razvijanja prakse, ali u ukupnoj slici to su izuzeci ili se pak o tome govori u smislu potencijalne koristi (kako bi trebalo da bude, a ne kao nešto što su doživeli).

<sup>71</sup> S druge strane, kada govore o opservacijama stručne službe i/ili direktora škole ili kolega nastavnika, onda je situacija drugačija - u fokusu je dobijanje sugestija koje su rezultat procesa evaluacije, odnosno, sam proces se ne zanemaruje, iako i u vezi njega nastavnici iznose kritike.



najčešće govori o različitim vrstama sistematskog posmatranja i praćenja, anketa, skala procene, analize različitih dokumenata ili produkata rada. S tim u vezi je podatak da razmatranim načinima evaluacije koje nastavnici opisuju nedostaje sistematičnost u pogledu postupka prikupljanja relevantnih podataka o radu nastavnika i davanja procene. U opisima su ovi postupci najčešće stavljeni u drugi plan kao manje značajni za proces evaluacije, a i onda kada su u fokusu opisa, to je obično u kontekstu kritike. Takođe, iz opisa situacija se ne uočava da su ti postupci planski već više usputni, a u nekim slučajevima je i pitanje da li uopšte postoje. Druga ključna razlika odnosi se takođe na to što je nastavnicima u fokusu dobijanje procene/informacije o radu, ali u ovom slučaju postavlja se pitanje svrhe i funkcije takvih načina evaluacije. U svim prethodno razmatranim načinima evaluacije uočavamo da se ističe dobijanje pohvale ili priznanja za svoj rad, kao i osećanje zadovoljstva (naročito u kontekstu načina evaluacije koji uključuju učenike), ponosa i osnaženosti za dalji rad. Prema savremenim pedagoškim razumevanjima evaluacije, ona nema nikakvog smisla ako nije u funkciji (samo)uvida o radu i razvijanja prakse. U tom smislu, prethodno razmatrane načine evaluacije ne možemo posmatrati pravim primerima evaluacije rada nastavnika.<sup>72</sup>

Ukupno gledano, veliki broj načina evaluacije rada nastavnika koje oni sami opisuju je više „intuitivan“, „usputan“, u odnosu na one koji se mogu pronaći u relevantnoj pedagoškoj literaturi. *Nastavnici kao evaluaciju svog rada pre opisuju situacije u kojima dobijaju neku vrstu procene/povratne informacije o radu (u smislu dokaza kvaliteta rada) i u kojima ističu pokazatelje kvaliteta koji ih naročito čine zadovoljnim, nego li sistematične postupke koji su i planirani i organizovani kao načini evaluacije rada nastavnika čija je svrha u učenju u praksi i razvijanju prakse.* Na osnovu ovoga može se pretpostaviti da nastavnici imaju drugačije razumevanje

---

<sup>72</sup> I u toku samih fokus grupnih razgovora sa nastavnicima, iako u malom broju, javljaju se i eksplicitni komentari nastavnika koji dobijanje podrške u vidu pohvala i priznanja predstavljaju kao suštinu samog procesa evaluacije rada nastavnika, a u nameri da se preuveliča značaj takve vrste podrške za nastavnike ili pak da se evaluacija predstavi kao besmislena za razvijanje kvaliteta rada. Jedan od njih dat je u nastavku: (Nastavnik D. A.): „Znate na šta mene podseća priča o evaluaciji nastavnika? Znate onu foru... Napravio majstor ormar i odvezao ga do kupca. Gospođa ga domaćinski ponudi kafom i rakijicom. Pije tako majstor, naizmenično jedno i drugo, i gleda u ormar, pa kaže onako zamišljeno i ponosno - Gledam, snajka, i čudim se, zar je moguće da sam ja napravio ovako lep ormar! Kaži, nije li lep?! (smeh) E to je i naša evaluacija! Svede se na hvalospev, samom sebi najčešće, a ima i tog skoro pa očajničkog traženja potvrde od drugih.“ (Transkript, fokus grupa 5, 27.06.2012, str. 21).

evaluacije, kao i da drugačije doživljavaju evaluaciju svog rada u praksi ili je drugačije praktikuju, u odnosu na to kako je evaluacija koncipirana u stručnoj literaturi.

U skladu sa prethodnim razmatranjima, sve načine evaluacije rada nastavnika koje su nastavnici procenjivali, komentarisali i/ili opisivali kao svoja iskustva možemo, imajući na umu važne odlike evaluacije zastupljene u relevantnoj literaturi, kao i to kako ove načine evaluacije sami nastavnici pozicioniraju kroz svoje opise i komentare, razvrstati u dve krupne kategorije: *sistematične* i *manje sistematične* („usputne“). U skladu sa prethodnim razmatranjima manje sistematični načini evaluacije rada nastavnika bi bili: učešća i plasman učenika na takmičenjima, praćenje neverbalnih reakcija učenika, neformalni razgovori sa učenicima, razgovori sa kolegama nastavnicima (dobijanje pohvala od kolega), razgovori sa roditeljima učenika na roditeljskim sastancima, opservacije časova od strane prosvetnih savetnika, reakcije i komentari šire javnosti, javne pohvale na nastavničkom veću, polaganje ispita za licencu i uspeh na postdiplomskim studijama. Ovom kategorizacijom korist ćemo se u prikazima i tumačenjima rezultata i dalje u radu.

*Učestalost i korisnost različitih načina evaluacije rada nastavnika.* U nastavku ćemo prikazati kako su različiti načini evaluacije, koje su nastavnici procenjuju na skali i koje su opisivali kao svoja iskustva evaluacije, pozicionirani u pogledu njihove učestalosti u praksi i korisnosti za razvijanje kvaliteta rada nastavnika (tabela 25). Imajući na umu da integracija podataka znači proširivanje liste načina evaluacije rada nastavnika (videti prilog 30), podatke smo radi preglednosti prikazali rukovodeći se time koja je metoda evaluacije rada nastavnika u pitanju, te i koji su uključeni akteri, dok su kategorije prema učestalosti i korisnosti načina evaluacije rada nastavnika već uspostavljene u prethodnim prikazima.

Tabela 25. Kategorije načina evaluacije rada nastavnika prema učestalosti i korisnosti – ukrštanje metoda i aktera<sup>73</sup>

<b>Kategorije prema učestalosti i korisnosti</b>			
<b>Metode evaluacije rada nastavnika</b>	<i>Česti u praksi i korisni načini evaluacije</i>	<i>Retki u praksi, ali (potencijalno) korisni načini evaluacije</i>	<i>Retki u praksi i malo korisni načini evaluacije</i>
<i>Opservacije časova</i>	- <u>Stručna služba i direktor škole</u>	- <u>Kolege nastavnici</u>	-Prosvetni savetnici
<i>Razgovor</i>	-Kolege nastavnici i učenici (neformalni),	- <u>Stručna služba i direktor škole (formalni)</u>	-Roditelji učenika
<i>Ankete</i>	/	- <u>Učenici</u>	- <u>Roditelji učenika, Sam nastavnik (samoevaluacija)</u>
<i>Analiza dokumentacije</i>	/	/	- <u>Stručna služba i direktor škole (portfolio, planovi rada, razvojni planovi nastavnika)</u> , - <u>Prosvetni savetnici (planovi rada)</u>
<i>Praćenje reakcija</i>	-Učenika	/	/
<i>Javne pohvale</i>	-Učenici (kroz neformalne razgovore) -Stručna služba i direktor škole, kolege nastavnici (nastavnička veća) -Šira javnost		-Roditelji (kroz razgovore na sastancima)
<i>Postignuće učenika</i>	-Učenika (ocene, plasman na takmičenjima i konkursima)	- <u>Učenika (testiranje iz predmetne oblasti nastavnika)</u>	/

<sup>73</sup> *Legenda:* U tabeli su podvučeni oni načini evaluacije koje smo, prema tome kako ih nastavnici opisuju, označili kao sistematične.

Na osnovu podataka prikazanih u tabeli 25, primećujemo da su *načini (metode) evaluacije koje nastavnici vide kao najčešće u praksi*: opservacije časova, neke vrste razgovora/diskusije (uglavnom neformalne prirode - spontane i usputne razgovore i razmene, ali i javne pohvale), praćenje reakcija učenika, kao i oni načini evaluacije koji se oslanjaju na uspeh učenika kao pokazatelj kvaliteta rada (plasman na takmičenjima i konkursima, ocene i opšti školski uspeh). Dakle, uviđamo da dominiraju oni načini evaluacije koje smo označili kao manje sistematične (intuitivne, oslonjene na pokazatelje kvaliteta). Kao malo zastupljeni u praksi dominiraju sistematični načini evaluacije: neki oblici opservacija časova, ankete, analiza pedagoške dokumentacije i formalni oblici razgovora (koji u većini slučajeva predstavljaju i deo načina evaluacije putem analize dokumenata), kao i testiranje znanja učenika. *Načini evaluacije koje nastavnici opažaju kao korisne za razvijanje kvaliteta svog rada*, osim prethodno nabrojanih, su još i neki koji se prema viđenju nastavnika ne sprovode često u praksi i koji su sistematične prirode: opservacije časova, ankete, nešto formalniji oblici razgovora (grupne diskusije školskog kolektiva), kao i testiranje znanja učenika iz predmetne oblasti nastavnika. *Kao manje korisni za razvijanje kvaliteta* ocenjeni su načini evaluacije koji su istovremeno ocenjeni kao retki u praksi. U ovoj kategoriji našli su se uglavnom sistematični metodi evaluacije: ankete, opservacije časova i analiza i diskusija pedagoške dokumentacije. Pri tom se može reći da su oni sistematični načini evaluacije rada nastavnika koji se tiču analize različite vrste dokumentacije (planove rada, pripreme za časove, individualne razvojne planove, portfolio nastavnika) od strane različitih aktera gotovo isključivo pozicionirani kao retki u praksi i ne mnogo korisni za razvijanje kvaliteta rada. Pored ovih, nailazimo i na nešto manje sistematične načine evaluacije rada nastavnika koji podrazumevaju razgovore, i to sa roditeljima.

Dakle, vidimo da se *pojedini načini (metodi) evaluacije rada nastavnika u odgovorima nastavnika pozicioniraju istovremeno kao česti i kao retki u praksi, i kao korisni i malo korisni za razvijanje kvaliteta rada*, naročito, na primer, različite ankete i razgovori/diskusije, kao i opservacije časova. Na osnovu toga možemo reći da *nastavnici ne procenjuju određene metode evaluacije rada nastavnika same po sebi kao česte ili korisne, već da viđenje njihove zastupljenost u praksi i (potencijalna) korisnosti za razvijanje kvaliteta rada zavise od još nekih činilaca*. Kako bi razmotrili neke od mogućih činilaca, napravićemo osvrt i na to kako su različiti akteri uključeni u procese

evaluacije rada nastavnika pozicionirani unutar nastavničkih procena učestalosti i korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika.

Što se tiče uključenih aktera u evaluaciji rada nastavnika, *u načinima evaluacije koji su procenjeni kao česti i kao (potencijalno) korisni imamo dominantno aktere iz samog školskog kolektiva*, u najvećem broju su to učenici (podrazumevajući tu i one nesistematične načine evaluacije koji se oslanjaju na uspeh učenika kao pokazatelj kvaliteta rada), stručna služba i direktor škole, ali i kolege nastavnici. *U načinima evaluacije koji su procenjeni od strane nastavnika kao retki i malo korisni nailazimo uglavnom na aktere izvan školskog kolektiva: prosvetni savetnici i roditelji*. Primetno je da u domenu načina evaluacije koji su procenjeni kao retki ali (potencijalno) korisni imamo uglavnom slične aktere kao i kod čestih i korisnih načina evaluacije («unutarškolski akteri»), dok se kod onih koji su procenjeni kao manje korisni, pored uglavnom izvanškolskih aktera, javljaju i akteri iz školskog kolektiva (stručna služba, direktor) ali isključivo u okviru načina evaluacije koji se tiče pregledanja i analize neke vrste dokumentacije (portfolia, planova rada, razvojnih planova nastavnika). Među načinima evaluacije koje su nastavnici pozicionirali kao retke i malo korisne kao akteri se javljaju i sami nastavnici (u kontekstu samoevaluacionih upitnika). Dakle, *načelno iste metode evaluacije bivaju različito procenjene od strane nastavnika u pogledu njihove korisnosti za razvijanje kvaliteta rada zavisno od toga koje aktere uključuju kao evaluatore ili pak izvore podataka*. Kako se da uočiti na osnovu tabele 25, opservacije časova se vide kao koristan način evaluacije kada ih obavljaju akteri iz školskog kolektiva (kolege nastavnici, stručna služba i/ili direktor škole), dok se u slučaju kada ih obavlja prosvetni savetnik kao spoljašnji (izvanškolski) evaluator vide kao malo koristan metod evaluacije. Slično je i sa razgovorom i anketama kao metodama evaluacije rada nastavnika, uz razliku što se oni vide kao korisni kada uključuju i učenike pored prethodno nabrojanih aktera školskog kolektiva, a kao malo korisni kada uključuju roditelje učenika. Iz perspektive toga koji su akteri pozicionirani dualno u pogledu toga kako nastavnici vide korisnost evaluacije u kojima su oni uključeni, najizraženiji su stručna služba i direktor škole. Ovi akteri se u kontekstu načina evaluacije koji su ocenjeni kao česti u praksi (opservacije časova, razgovori) pozicioniraju i kao korisni za razvijanje kvaliteta rada, dok se u načinima evaluacije koji

podrazumevaju analizu pedagoške dokumentacije pozicioniraju kao retki u praksi i ujedno i malo korisni za razvijanje kvalitet rada nastavnika.

Na osnovu podataka dobijenih kroz oba izvora, jasno prepoznajemo da su, prema viđenju i procenama nastavnika, česti i korisni načini evaluacije oni koji uključuju unutarškolske aktere (učenike, stručnu službu, direktora, kolege nastavnike) i podrazumevaju, pored opservacija časova kao sistematičnog načina evaluacije, u najvećem broju slučajeva neke manje sistematične načine evaluacije - neku vrstu razgovora (u principu manje formalnog), kao i uspeh učenika i praćenje reakcija učenika. Pored toga, u ovoj kategoriji se tipično nalaze i oni načini evaluacije koji su u određenoj meri javni: pohvale na nastavničkom veću i komentari i reakcije šire javnosti (medija, različitih institucija i organizacija i slično). Dodatno, kao ne tako česti, ali i dalje korisni ili potencijalno korisni, načini evaluacije javljaju se još neki sistematični načini evaluacije rada nastavnika koji uključuju unutarškolske aktere: ankete sa učenicima, opservacije časova od strane kolega nastavnika, razgovori sa stručnom službom i/ili direktorom škole i namensko testiranje znanja učenika. Kao retki u praksi i ne mnogo korisni načini evaluacije rada nastavnika uglavnom se pozicioniraju oni koji uključuju aktere van škole i koji predstavljaju sistematične procedure, a naročito one koji podrazumevaju pregledanje i analizu dokumentacije (portfolio, planovi rada) i to bez obzira na to koju vrstu aktera kao evaluatora uključuju. Manje sistematični načini evaluacije koje nastavnici procenjuju malo korisnim za razvijanje kvaliteta uključuju aktere izvan školskog kolektiva, odnosno roditelje (u kontekstu razgovora) i prosvetne savetnike (u kontekstu dobijanja povratne informacije na osnovu posete časovima).

*Vidovi podrške koje nastavnicima pružaju različiti načini evaluacije rada nastavnika.* Prethodno u tekstu smo već pomenuli vrste podrške koje nastavnici navode da osećaju u različitim načinima evaluacije rada nastavnika. U ovom delu rada ukrstićemo načine evaluacije sa odgovarajućim im vrstama podrške, shodno tome kako su ih nastavnici opisali i komentarisali u okviru skale procene. U nastavku je prikazana objedinjena tabela<sup>74</sup> (tabela 26), pri čemu su radi preglednosti razgraničene metode

---

<sup>74</sup> Tabele u kojima su ovi podaci ukršteni prikazani su i pojedinačno za ove različite izvore podataka. Za prikaz napravljen na osnovu komentara nastavnika u okviru skale procene videti prilog 30, uz ograničenje da se ne radi o obuhvatim podacima. Za prikaz na osnovu nastavničkih opisa situacija evaluacije sopstvenog rada videti prilog 36.

evaluacije i odgovarajući im akteri (grupisani kao unutarškolski i izvanškolski). Ovo smo smatrali korisnim i iz razloga što se prethodno pokazalo da razmatranje samih metoda, bez podataka o uključenim akterima, nije dovoljno za sticanje potpunijeg uvida o nastavničkom doživljaju evaluacije sopstvenog rada. Vidovi podrške su, takođe radi preglednosti, prikazani grupisano, prema prethodno definisanim kategorijama (detaljnija tabela data je u prilogu 32).

Tabela 26. Tipične vrste podrške koje nastavnici doživljavaju u različitim načinima evaluacije rada nastavnika

Načini evaluacije			Vrste podrške		
Metode	Akteri		E	KP	DM
<i>Opservacije časova</i>	Iz školskog kolektiva	<u>Stručna služba i direktor</u>		X	
		<u>Kolege nastavnici</u>	*	*	
	Izvanškolski	Prosvetni savetnik			X
<i>Razgovor</i>	Iz školskog kolektiva	<u>Stručna služba i direktor</u>	*		
		Kolege nastavnici		*	X
		Učenici			X
	Izvanškolski	Roditelji učenika			X
<i>Ankete</i>	Iz školskog kolektiva	<u>Učenici</u>		X	
		<u>Sam nastavnik</u>			
	Izvanškolski	<u>Roditelji</u>			
<i>Analiza dokumenata</i>	Iz školskog kolektiva	<u>Stručna služba i direktor</u>		*	*
	Izvanškolski	<u>Prosvetni savetnik</u>			*
<i>Uspeh učenika</i>	<i>(ocene učenika, plasman na takmičenjima)</i>		X		
	<i>(namensko testiranje)</i>			*	*
<i>Praćenje reakcija</i>	Iz školskog kolektiva	Učenici	X		

<i>Javne pohvale</i>	Iz školskog kolektiva	Stručna služba, direktor, kolege nastavnici			X
	Izvanškolski	Šira javnost			X

Legenda: E – podrška emocionalne prirode, KP – podrška kognitivno-praktične prirode, DM – podrška dokazno-materijalne prirode. U tabeli je znakom X obeleženo koja je vrsta podrške je pozicionirana kao tipična u načinima evaluacije rada nastavnika, dok je zvezdicom označena vrsta podrške koja se javlja kao potencijalna.

Iz podataka prikazanih u tabeli 26 i u prilogu 31, vidimo da se u većini načina evaluacije rada nastavnika koje su nam nastavnici opisali javlja više od jedne vrste podrške. Ipak, na osnovu opisa i komentara nastavnika, možemo govoriti o tome da su za neke načine evaluacije karakteristični određeni vidovi podrške, dok su neki vidovi podrške proporcionalno zastupljeni u opisima svih načina evaluacije (kao na primer već prethodno pomenuta emocionalna vrsta podrške). Podrška kognitivno-praktične prirode (dolaženje do uvida o svom radu, dobijanje smernica i saveta) je najzastupljenija u evaluaciji rada nastavnika kroz opservaciju časova od strane stručne službe škole i putem anketa sa učenicima (u njima se javlja u više od polovine broja slučajeva). U manjem broju (između trećine i polovine broja slučajeva, videti prilog 31) podrška iz kognitivno-praktičnog domena se javlja i u opservacijama časova od strane direktora škole. Vrste podrške dokazno-materijalne prirode su najzastupljenije (u više od polovine broja opisa) u načinima evaluacije kao što su razgovori sa učenicima, opservacije časova od strane prosvetnog savetnika i javne pohvale na nastavničkom veću i od strane šire javnosti. Nešto manje (u više od trećine slučajeva, ali manje od polovine) se javljaju i u razgovorima sa kolegama nastavnicima i razgovorima sa roditeljima učenika. Što se tiče vrsta podrške emocionalne prirode situacija je nešto specifičnija. Budući da su ove vrste podrške zastupljene u više od polovine opisa svih načina evaluacije rada nastavnika, način da označimo za koje načine evaluacije je ova vrsta podrške tipična bio je putem analize toga da li je za neke od načina tipična i neka i druga vrsta podrške ili pak isključivo podrška emocionalne prirode. Uvidom u podatke (prilog 32) primećujemo da se jedino kod uspeha učenika i praćenja reakcija učenika ni jedna druga vrsta podrške ne javlja u više od trećine slučajeva, te je u tom smislu podrška emocionalne prirode najtipičnija za ove dve vrste evaluacije rada nastavnika.



### ***3.3.2. Nastavničko viđenje načina evaluacije koje doživljavaju kao korisne za razvijanje kvaliteta svog rada***

U ovom odeljku prikazaćemo i razmotriti različite načine evaluacije rada nastavnika rukovodeći se komentarima koje su nastavnici u upitniku davali u vezi načina njihove organizacije i njihove korisnosti za razvijanje kvaliteta rada (komentare u okviru skale procene, u sklopu opisa iskustava evaluacije, i u toku fokus grupnih razgovora). Ova razmatranja biće usmerena na to da se prikaže nastavničko viđenje načina evaluacije koje oni vide kao korisne za razvijanje kvaliteta svog rada (iskustveno ili potencijalno). Prikaz će biti organizovan prema različitim vrstama podrške koje nastavnici doživljavaju u evaluaciji svog rada. Ovakav prikaz procena i komentara nastavnika o načinima evaluacije rada nastavnika koristiće nam da potom podatke o pojedinačnim načinima evaluacije sumiramo u ukupnu sliku nastavnika o evaluaciji.

***3.3.2.1. Načini evaluacije u kojima su nastavnici doživeli kognitivno-praktičnu podršku.*** Dobijanje neke vrste uvida o sopstvenoj praksi i putevima za njeno unapređenje se kao vid podrške u načinima evaluacije koje nastavnici opisuju javlja nešto češće<sup>75</sup> onda kada se kao evaluatori javljaju učenici (bilo da oni izražavaju svoje mišljenje o radu nastavnika kroz neverbalne signale, neformalne razgovore ili putem različitih anketa). Dobijanje smernica i saveta za dalji rad od strane drugih aktera se kao vid podrške nešto učestalije javlja u opisima koji se odnose na situaciju opservacije časova nastavnika od strane pedagoga i/ili psihologa škole (javlja se u 12 od ukupno 37 opisa), kao i od strane direktora škole (u 8 od 31 opisa), a nešto manje i u posetama časova od strane prosvetnih savetnika (u 3 od 10 opisa). Imajući to na umu, može se reći da su, bar u pogledu neke vrste praktične stručne pomoći u radu i učenja u praksi, najkorisniji načini evaluacije rada nastavnika koji u ulozi evaluatora imaju aktere iz konkretnog školskog okruženja: učenike, stručnu službu škole (pedagoga i psihologa) i direktora škola, a da se kao najzastupljeniji metod evaluacije pozicioniraju opservacije časova. Neki od primera nastavničkih opisa različitih situacija evaluacije u kojima se

---

<sup>75</sup> Možemo reći da ovaj vid podrške ne dominira u opisima nijedne vrste evaluacije, odnosno javlja se najviše u oko četvrtini slučajeva, kako je prikazano u tabeli u prilogu 36.

javlja podrška ovakve vrste dati su u prilogu 34. U nastavku ćemo prikazati komentare koje nastavnici najčešće navode u vezi načina evaluacije u kojima su doživeli kognitivno-praktičnu podršku.

Vidovi podrške kognitivno-praktične prirode se najviše susreće u opisima nastavnika koji podrazumevaju evaluaciju rada kroz opservaciju njihovih časova od strane stručne službe i/ili direktora škole. Ipak, za ovaj način evaluacije nastavnici navode različite, i pozitivne i negativne, komentare. Pre svega, nastavnici različito gledaju na kvalitet povratne informacije koju dobijaju. Jedan broj nastavnika navodi da je ovaj način evaluacije veoma koristan jer im pruža konkretnu povratnu informaciju, predstavlja priliku za razmenu mišljenja i ideja, kao i da su sugestije i saveti koje dobijaju od stručne službe i direktora škole dobar osnov za unapređivanje daljeg rada. Drugi nastavnici pak smatraju da je povratna informacija često obojena pristrasnim komentarima, kao i da je, budući da je reč o jednom času, uglavnom površna i samo formalna. Veliki broj nastavnika iskazuje pozitivno mišljenje o tome da njihov rad vrednuje neko iz njihovog školskog kolektiva – stručna služba, direktor, kolege nastavnici (pozivajući se pri tom na uglavnom neprijatna iskustva takozvane „prosvetne inspekcije“ i polaganja ispita za licencu), kao i na to da ih kolege dobro poznaju i znaju i opšte prilike za rad u školi, te mogu da pruže adekvatne i konkretne povratne informacije. Prema mišljenju drugih nastavnika, bilo bi bolje da opservacije obavlja neko spoljašnje stručno lice (stručno u smislu poznavanja predmetne oblasti i posedovanja višegodišnjeg iskustva rada u nastavi odgovarajućeg predmeta).

Komentari koji se odnose na to na koji način se ova vrsta evaluacije rada nastavnika sprovodi govore nam da su posete časovima uglavnom najavljene, i to neposredno pre posete, mada se u nekoliko slučajeva govori i o nenajavljenim posetama. Sugestija nekolicine nastavnika povodom ovoga jeste da bi bilo korisno imati plan poseta časovima istaknut unapred, poželjno na početku polugodišta, kako bi one izazivale manje stresa kod nastavnika. O učestalosti ove vrste evaluacije u praksi, iako se prema procenama nastavnika u odnosu na ostale načine evaluacije nalazi u kategoriji čestih, možemo reći da nijedan nastavnik ne navodi da je više od jednom godišnje imao posetu stručne službe i/ili direktora škole svom času. S tim u vezi, nastavnici sugerišu da bi opservacije časova trebalo obavljati češće kako bi se omogućilo da se stekne objektivnija slika kvaliteta rada nastavnika i kako bi one zaista ostvarivale svoju

funkciju unapređivanja prakse. U pogledu povratne informacije, u većem broju komentara nastavnici navode da ona sledi odmah nakon časa u vidu kraćeg razgovora (u svega nekoliko slučajeva nastavnici navode da su komentare o času dobili u pisanoj formi), dok je o kvalitetu povratne informacije već prethodno bilo reči. Neki od karakterističnih komentara u vezi ovog načina evaluacije su:

*„Poseta jednom času ne znači ništa! Kada su u pitanju stručni predmeti problem još može biti ako opservaciju vrši osoba koja nije stručna za oblast, već ocenjuje samo pedagoški aspekt. Kroz pedagoški aspekt može se profesoru ukazati na neke propuste ili greške, ali ne i na sve. Ono što najviše tu izostaje jeste rok za korekciju i eventualna ponovljena kontrola, a moram reći i da su povratni komentari nekad uopšteni i samo forma. Time se kod nastavnika stvara utisak da ne treba ništa menjati, da je opservacija samo formalnost i ne zadire u suštinu načina rada pojedinca. Opservacija treba da bude redovna praksa, a ne sporadična pojava koja se primenjuje samo kada su u pitanju početnici - pripravnici ili kada postoje primedbe od strane učenika.“* (Komentar u upitniku, r.br.24, nastavnica programiranja, srednja stručna škola)

*„Direktor i pedagog, kao i kolege iz Tima za vrednovanje i samovrednovanje su ljudi koji imaju uvid u moj rad kontinuirano, pa me njihove posete ne onespokovljavaju, već motivišu da na času, kada su oni moji gosti, budem još bolja i kreativnija, a i deca su opuštenija, jer se radi o poznatim ljudima. Uvek dobijem neki konstruktivan savet od njih, ali i podršku da tako i dalje nastavim da radim. Jedina mana je što su te posete jednom u godinu dana, ako ne i ređe... Trebalo bi ih češće praktikovati.“* (Komentar u upitniku, r.br. 61, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa je još jedan način evaluacije koji je procenjen kao koristan za razvijanje kvaliteta rada, naročito u smislu kognitivno-praktične vrste podrške koju pruža nastavnicima. U nešto manjoj meri ova vrsta podrške se prepoznaje i u drugim načinima evaluacije koji uključuju učenike (neformalni razgovori sa učenicima i praćenje neverbalnih reakcija učenika), ali su u njima ipak više zastupljeni drugi vidovi podrške. Nastavnici u svojim komentarima ankete sa učenicima kao način evaluacije rada nastavnika razmatraju na dva načina – u

smislu anketa koje osmišljava i distribuira neko iz škole (najčešće pedagog i/ili psiholog) ili, u nešto manjem broju slučajeva, u smislu anketa koje sam nastavnik daje svojim učenicima kako bi saznao učeničko mišljenje o nekim aspektima svog rada. U komentarima i opisima situacija gde nastavnici ankete sa učenicima posmatraju kao vid samoevaluacije prisutni su jedino afirmativni iskazi u vezi sa njihovom korisnošću i viđenje da su učenici „*jedini pravi procenjivači rada nastavnika*“, kao i da je nastavnicima mišljenje učenika uvek najvažnije. Ovi nastavnici smatraju da im podaci dobijeni putem ovakvih anketa mogu pokazati šta učenici vide kao slabije, a šta kao jake strane njihovog rada, kao i da mogu sadržati sugestije učenika za dalji rad koje im mogu poslužiti kako bi unapredili svoj način rada na časovima i pristup učenicima uopšte. S druge strane, nastavnici koji daju negativne komentare o evaluaciji rada nastavnika kroz anketiranje učenika navode da su odgovori učenika često neobjektivni i pod uticajem trenutnog raspoloženja, ocene koje imaju iz datog predmeta ili opšteg odnosa prema konkretnom nastavniku ili nastavnicima i školi uopšte. Dodatno, nešto manji broj nastavnika smatra da učenici načelno „*nisu kompetentni da procenjuju rad nastavnika*“, odnosno da evaluacija koja se oslanja na mišljenje učenika ne može da pruži relevantne podatke za procenjivanje kvaliteta rada nastavnika jer, kako kažu, „*učenici ne znaju šta to sve uopšte znači kvalitet nastave i nastavnika*“. Ipak, u nekim stvarima se slažu nastavnici koji iznose pozitivne i negativne komentare u vezi sa ovim načinom evaluacije rada nastavnika. Pre svega, postoji slaganje da ankete moraju biti anonimne, kao i da je ove ankete potrebno dobro osmisliti kako bi one zaista imale funkciju pomoći nastavnicima da unaprede svoj rad. Neki od komentara nastavnika dati su u nastavku teksta:

*„Kad bi učenici putem anonimne ankete komentarisali rad nastavnika, bilo bi dobro pročitati šta učenici misle, ali uvek imati u vidu i to da učenici u svoju procenu unose i ono što tu ne pripada. Da li bi učenik bio objektivan kad bi nastavniku koji mu je jučer dao jedinicu dao ocenu - loš nastavnik? Ili, ako je nastavnik danas oprostio učeniku koji nije znao, rekavši: Nauči to za sutra. Da li bi taj učenik bio objektivan, kad bi rekao: To je dobar nastavnik.“*  
(Komentar u upitniku, r.br. 4, nastavnica engleskog jezika, osnovna škola)

*„Ovo je najrealnija procena ukoliko je anketa anonimna. I ja to sama na kraju godine obavim, tako da uvek oslušnem njihov ugao gledanja, koja su*

*njihova razmišljanja, želje i primedbe, kako bih mogla da korigujem svoj rad i da časove učinim zanimljivim i korisnim i da deca rado dolaze na nastavu a ne da to doživljavaju kao opterećenje. Mišljenje učenika je najvažnije, jer oni su stalni svedoci toga kako mi radimo.“ (Komentar u upitniku, r.br. 12, nastavnica istorije, gimnazija)*

Ukupno gledano, kao najbolja za učenje o praksi i razvijanje prakse pozicioniraju se dva sistematična načina evaluacije: opservacije časova od strane stručne službe i/ili direktora škole i ankete sa učenicima. Posmatrano iz ugla aktera zastupljenih u evaluaciji rada nastavnika, uviđamo da su to unutarškolski akteri koji imaju autoritet (zasnovan na stručnosti i/ili hijerarhijskoj poziciji: stručna služba, direktor škole), kao i oni do čijeg mišljenja je nastavnicima stalo (tipično su to najviše učenici).

**3.3.2.2. Načini evaluacije u kojima nastavnici osećaju dokazno-materijalnu podršku.** Priznanja i pohvale (bilo u smislu nekih zvaničnih dokumenata ili verbalnih iskaza) se kao vid podrške najčešće javljaju u opisima evaluacije kroz neformalne razgovore sa učenicima, diskusije sa kolegama nastavnicima (bilo individualne ili na nastavničkom veću), komentare šire javnosti i javne pohvale, razgovore sa roditeljima učenika, ali i posete prosvetnih savetnika časovima. Materijalne nagrade se kao vid podrške javljaju u onim opisima nastavnika koji se odnose na komentare šire javnosti, a nešto manje i u onima gde je evaluacija rada nastavnika opisana u terminima javne pohvale na nastavničkom veću i uspeha učenika na takmičenjima i konkursima. Ukupno gledano, možemo primetiti da dokazno-materijalnu podršku nastavnici doživljavaju najviše kroz načine evaluacije koje smo označili kao nesistematične, intuitivne. Neki od nastavničkih opisa situacija evaluacije rada nastavnika u kojima se javljaju dokazno-materijalni vidovi podrške dati su u prilogu 36. U nastavku ćemo prikazati komentare koje nastavnici iskazuju u vezi načina evaluacije rada nastavnika u kojima su doživeli dokazno-materijalne vidove podrške za svoj rad.

Opservacije časova od strane prosvetnih savetnika su jedan od načina evaluacije za koji nastavnici u svojim opisima u prvi plan stavljaju dokazno-materijalnu vrstu podrške, ali ćemo na ovom mestu napraviti i kratak osvrt na to zbog čega se ovaj način

evaluacije ne vidi kao koristan za razvijanje prakse u kognitivno-praktičnom smislu. Sa evaluacijom rada nastavnika kroz opservaciju časova od strane prosvetnih savetnika, sudeći po procenama i komentarima, dobar deo nastavnika se nije susreo u dosadašnjem radu. Nastavnici koji su imali iskustva sa ovim načinom evaluacije govore o njemu kao o birokratskoj stvari kojoj se pristupa površno i koja pruža vrlo uopštene, a često i banalne, povratne informacije nastavniku. U prilog ovome govori i to što se evaluacija rada nastavnika na ovaj način obavlja retko (tek nastavnici sa više od 5 godina iskustva su imali prilike da se susretnu sa njom) i što je ograničena na samo jedan čas nastavnika za koji se nastavnici obično dobro spremaju, te ona, prema mišljenju nastavnika, ne može da pruži realnu sliku o kvalitetu rada. Nastavnici karakterišu prosvetne savetnike kao nestručne i to u dva smisla: najčešće nisu stručnjaci u oblasti koju nastavnik predaje, a često nemaju ni dovoljno nastavnog iskustva da bi, prema viđenju nastavnika, predstavljali profesionalni autoritet, ali i nekoga ko može zaista da ima ulogu savetnika nastavnicima. Stoga, oni smatraju da bi se kroz opservacije časova mogle dobiti prave smernice i savete za rad, kada bi prosvetni savetnici bili zaista stručni. Nastavnici u komentarima kritikuju i sam pristup savetnika evaluaciji jer su usmereni na traženje nečega što je loše u radu nastavnika usled čega su ove situacije za same nastavnike vrlo stresne. Neki od slikovitih komentara nastavnika u vezi sa opservacijama časova od strane prosvetnih savetnika dati su u prilogu 35.

Imajući na umu ovakve kritike, nastavničko viđenje koristi od opservacija časova od strane prosvetnih savetnika bazira se na potrebi nastavnika da imaju dokaz, «potvrdu», kvaliteta svog rada, odnosno toga da su «dobri nastavnici». Kako su opservacije časova od strane prosvetnih savetnika tipičan primer spoljašnje evaluacije, ne čudi što nastavnici u njima dominantno vide takvu vrstu podrške, budući da se za potvrđivanje uspešnosti rada važnom smatra visoka hijerarhijska pozicija onoga ko je u ulozi evaluatora (u ovom slučaju - prosvetni savetnik). Stoga, u komentarisanoj ovog načina evaluacije nastavnici u prvi plan stavljaju povratnu informaciju koju dobijaju od savetnika, dok se sam postupak evaluacije kritikuje. Jedan od tipičnih iskaza nastavnika dat je u nastavku teksta:

*„Ja te posete inspektora recimo vidim kao test provere sposobnosti. Nije mi prijatno, naravno, ali to stavim kao izazov sebi, iako sam potpuno svesna da je besmislica. Ne znam, dobijem pohvalu za svoj rad od raznih ljudi, roditelja,*

*kolega, učenika.. ali taj papir sa mišljenjem inspektora mi je nekako najbolji dokaz, što se kaže – za u ram i na zid!“* (Komentar u upitniku, r.br. 170, nastavnica francuskog jezika, osnovna škola)

Dobijanje pohvala se kao podrška doživljava i u evaluaciji rada nastavnika kroz neformalne razgovore sa učenicima (što je i jedan od najčešćih načina evaluacije koje nastavnici opisuju u svojim pričama). Nastavnici komentarišu da kroz razgovore sa učenicima dolaze i do nekih uvida o aspektima svog rada, međutim, među komentarima su ipak najzastupljeniji oni koji naglašavaju podršku nastavnicima dobijenu ovim putem u smislu pohvala (često usputnih) od strane učenika koje nastavnicima predstavljaju pokazatelj/dokaz kvaliteta rada. Jedna od primera opisa nastavnika dat je u nastavku:

*„Često pitam svoje učenike kako im odgovara moj režim rada i uvek mi prijaju reči hvale koje mi oni upute. Bude tu i nekih sitnih kritika ponekad, ali mi i takav iskren odnos i te pohvale pokazuju da sam na dobrom putu.“*  
(Narativ 2/170, nastavnica francuskog jezika, osnovna škola).

Neki od načina evaluacije koje su nastavnici dodali na listu u okviru skale procene kao one koji postoje u praksi i koje oni vide kao korisne za razvijanje kvaliteta svog rada takođe obuhvataju učenike kao aktere, a to su: razgovori sa bivšim učenicima i glasanje učenika za omiljeni predmet. Oba ova načina evaluacije tiču se povratnih informacija/pokazatelja koji govore o tome kako učenici vide rad nastavnika ili kako ga doživljavaju iz perspektive nakon školovanja, kao i o tome kakav je uspeh bivših učenika u daljem školovanju i životu uopšte (troje nastavnika kao najbolji način da se „pokaže uspešnost“ nastavnika navodi praćenje uspeha učenika u daljem školovanju). Jedan od primera dat je u nastavku: *„Kada vam bivši đak kaže «položio sam taj predmet na fakultetu vrlo lako, jer samo to naučio kod Vas»“* (Komentar u upitniku, r.br. 200, nastavnica matematike, gimnazija).

Pored razgovora sa učenicima, pohvale su zastupljen vid podrške i u evaluaciji rada nastavnika kroz razgovore sa kolegama koji je procenjen i opisan kao jedan od najčešćih u praksi. Komentari nastavnika su da se takve diskusije javljaju spontano gotovo svakodnevno, kao i to da im takve diskusije predstavljaju usputnu priliku za

razmenu i upoređivanje iskustava sa kolegama. Međutim, jedan broj komentara odnosi se i na razmatranje razloga zbog kojih ovakve diskusije nisu plodotvornije. Većina tih komentara poziva se na sujetu i nespremnost drugih kolega nastavnika da razgovaraju o slabijim stranama svog rada i da čuju kritike drugih o svom radu. Zanimljivo je da se u velikom broju komentara koji se odnose na poteškoće u vezi sa spontanim diskusijama između nastavnika o tim razgovorima govori u terminima kritike, dok se u komentarima koji su afirmativni prema mogućnosti ovog načina evaluacije više govori u terminima sugestija, saveta, razmena ideja, ali i dolaženja do uvida o karakteristikama svog rada i putevima za njegovo unapređivanje. Iako se u opisima ovih načina evaluacije i komentarima u vezi njih javlja i podrška kognitivno-praktične vrste (u ne više od trećine opisa), o podršci dokazno-materijalne prirode možemo govoriti kao o nešto više zastupljenoj. Dakle, nastavnici razgovore sa kolegama posmatraju ne samo kao prilike za razmenu ideja, već i kao prilike za razmenu komplimenata i pohvala. Neki primeri komentara nastavnika su:

*„Svaka ptica svom jatu leti. Kolege s kojima se družim i sa kojima saradujem dele mnoga razmišljanja kao i ja, te priči nikad kraja, uz razmenu lepih reči, naravno, neku vrstu bodrenja jedni drugih. Ali nema nas mnogo, bar ja mislim. Veoma je bitna atmosfera u kolektivu, aktivu... Ako nije dobra, takve diskusije mogu da budu veoma destruktivne i da drmaju sujetu nastavnika jer puno kolega ne voli da čuje kritiku na račun svog rada, čak ni dobronamernu! Samo pohvale se važe.“* (Komentar u upitniku, r.br. 81, nastavnica ruskog jezika, osnovna škola).

*„Svakodnevno pričam sa kolegama i o deci i o radu i o planovima za rad tako da je ovo najčešći oblik evaluacije koji se dešava, jer razmena iskustva sa kolegama je neprocenjiva. Ovo je najbolji način jer je najprirodniji za našu profesiju. Razmena iskustva kroz priče sa časa i anegdote - to je najbolji savet, upakovan u vic uz kafu. A naravno svako od nas voli da čuje od kolega ono «svaka čast!» Mi tim pričama pokazujemo šta najbolje umemo da radimo i vapimo da se to svima dopadne i da nas pohvale. Takva smo profesija.“* (Komentar u upitniku, r.br. 47, nastavnik srpskog jezika, osnovna škola).



Pored ovih spontanih razgovora sa kolegama, nastavnici kao još jedan od načina evaluacije svog rada opisuju javne pohvale na nastavničkim večima u kojima učestvuju kolege nastavnici, ali tipično i još neki akteri iz školskog kolektiva – stručna služba škole i direktor. Dodatno, kao o načinu evaluacije u kome je tipična dokazno-materijalna vrsta podrške nastavnicima u opisima nastavnika se pozicioniraju i reakcije i komentari aktera iz šire javnosti (mediji, različite institucije i organizacije i slično), s tim da se u njima osim podrške u smislu pohvala javljaju i zvanična priznanja i materijalne nagrade. Zajedničko za ove načine evaluacije rada nastavnika (pohvale na nastavničkom veću i komentari šire javnosti) koje su nam nastavnici opisivali kao svoja iskustva jeste da su u određenoj meri javni i da uključuju veći broj različitih aktera. U sklopu komentara ovih načina evaluacije nastavnici iskazuju potrebu za nekom vrstom prepoznavanja njihovog zalaganja i rada, kako od strane aktera i školskog kolektiva, tako i od strane aktera iz šire sredine:

*„Za mene ja važna evaluacija mog rada bila pohvala od direktora koju sam dobila nedavno na veću. Bila sam ponosna naravno, i to mi je bila motivacija da i dalje dajem sve od sebe u svom poslu. Mislim da je važno da neko prepozna vaš trud. Jedna obična lepa reč može da znači mnogo!“* (Narativ 2/128, nastavnica matematike, osnovna škola).

*„Kada sam prošle godine dobila priznanje i simboličnu nagradu od jedne lokalne nevladine organizacije za svoj aktivistički rad na polju ekološkog osveščivanja omladine, mislim da sam se osećala najsrećnije ikada u svojoj karijeri profesora! Kasnije su na veću u školi kolege pomenule taj moj uspeh i to prepoznavanje mog rada i pohvale direktora su mi isto jako značili.“* (Narativ 2/101, nastavnica biologije, srednja stručna škola).

U skladu sa prethodno pomenutom potrebom nastavnika da različiti akteri prepoznaju njihov rad su i komentari nastavnika koji se odnose na načine evaluacije rada nastavnika koji uključuju roditelje učenika kao aktore (razgovori sa roditeljima, a nešto ređe i ankete). Oba ova načina evaluacije su, sudeći po procenama i opisima nastavnika, retka u praksi i nisu od velike koristi za unapređivanje kvaliteta rada. Stoga su i komentari koje nastavnici daju u vezi ovih načina evaluacije uglavnom negativni uz poneku sugestiju kako ih poboljšati. Ako pogledamo komentare koje nastavnici navode

u vezi evaluacije rada nastavnika kroz razgovor na roditeljskim sastancima, primećujemo da se u najvećem broju njih oni postavljaju u poziciju razrednog starešine na čijem roditeljskom sastanku roditelji daju komentare u vezi rada drugih nastavnika (te se o ovome govore kao o „ogovaranju“ nastavnika). Gotovo ni u jednom od komentara se ne govori eksplicitno o tome da roditelji u tom kontekstu procenjuju konkretno njihov rad. Najveći broj komentara odnosi se na diskreditovanje roditelja kao mogućih evaluatora rada nastavnika. Nastavnici navode da roditelji nisu dovoljno informisani o radu nastavnika jer su jedine informacije koje imaju posredne, odnosno ono što čuju od svoje dece. Takve informacije su, prema viđenju nastavnika, često površne i reflektuju ocenu koju učenik ima kod određenog nastavnika. Ipak, kako komentarišu nastavnici, budući da roditelji veruju svojoj deci, često na roditeljskim sastancima budu pristrasni, te brane učenike i negativno komentarišu i kritikuju nastavnike (tipično one kod kojih učenici imaju slabe ocene ili koji se smatraju strogim i zahtevnim). Dodatno, nastavnici komentarišu i da kvalitet nastave nije česta tema na roditeljskim sastancima i uopšte u razgovorima sa roditeljima jer njih jedino zanimaju ocene učenika, eventualno se nešto više govori ukoliko se radi o nekom problemu ili organizaciji ekskurzija i različitih manifestacija. Ukupno gledano, roditelji su u kontekstu evaluacije rada nastavnika okarakterisani kao subjektivni, pristrasni i nedovoljno informisani o radu nastavnika („*sve gledaju samo kroz ocenu svoje dece i ono što im učenici prenesu o svojim nastavnicima, a u šta veruju bez rezerve*“). Još neki od tipičnih komentara nastavnika dati su u nastavku:

*„Na roditeljskim sastancima roditelji često iznose komentare na račun pojedinih nastavnika, gotovo uvek onih kod kojih njihova deca imaju slabe ocene, koji se smatraju "strogim" i slično. Evaluacija postane ogovaranje onih koji nisu prisutni, gde se iznose i neproverene stvari, dezinformacije i slično. A i uopšte, sve je na tim sastancima površno i svodi se na servisne informacije – ocene, novac...“* (Komentar u upitniku, r.br. 4, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola).

*„Uglavnom se na roditeljskim sastancima pokrene ova tema ali u negativnom kontekstu što nikad ne daje pravu sliku niti o tom nastavniku niti o njegovom načinu rada. Ogorčeni roditelji veoma često nisu objektivni, a u masi jedan drugom daju jaku podršku. Pride mislim da su i*

*nekompetentni da procenjuju naš rad jer nemaju celu sliku. Njihove procene i komentari se baziraju jedino na informacijama koje dobijaju od dece. Roditelji bezrezervno veruju deci, često su spremni sve da učine za svoje dete i ne sagledavaju da time čine i detetu lošu uslugu - uče ga da ne treba da poštuje nastavnike, što je zaista tužna slika prosvete danas.“ (Komentar u upitniku, r.br. 24, nastavnica programiranja, srednja stručna škola).*

Tek u nekoliko slučajeva se razgovori na roditeljskim sastancima i ankete sa roditeljima o kvalitetu rada nastavnika komentarišu kao dobra prilika za evaluaciju sopstvenog rada. U tim komentarima nastavnici naglašavaju da je moguće i da je korisno govoriti o kvalitetu rada nastavnika na roditeljskim sastancima ali jedino ukoliko su roditelji spremni da govore otvoreno, ali i da argumentuju svoje stavove, što podrazumeva i određenu atmosferu poštovanja i uvažavanja. Što se anketa tiče, nekolicina nastavnika izražava mišljenje da ove ankete i uopšte mišljenje nastavnika mogu biti od koristi za unapređivanje prakse, ali da je, kako bi se to postiglo, potrebno voditi računa o tome kakva pitanja će se naći u toj anketi, da li će roditelji moći da procene ono što ih se pita, kao i o tome da se osigura objektivnost roditelja u odgovaranju. Ipak, u nekim komentarima nastavnika se susrećemo i sa stavom da to što bi ovakve ankete za procenu kvaliteta rada nastavnika bile anonimne ne bi puno doprinelo iskrenom i otvorenom iznošenju procena u vezi sa radom nastavnika jer roditeljska strepnja da će njihove procene i komentari uticati na budući odnos nastavnika prema učeniku i u tom slučaju prevladava (neki od komentara nastavnika dati su u prilogu 37). Ukupno gledano, iz komentara nastavnika često nije jasno na koji način percipiraju da bi im razgovori ili ankete sa roditeljima mogli biti korisni za razvijanje kvaliteta rada (koja vrsta podrške je u pitanju), dok u opisima iskustava evaluacije rada nastavnika na ovaj način, iako ih je relativno malo (ukupno 7 opisa), prepoznajemo da se govori isključivo o podršci u vidu pohvala koje im roditelji upućuju: „*Roditelji na sastancima hvale moj rad, naročito kao razrednog starešine, što mi puno znači*“. Dodatno, u komentarima u vezi ovih načina evaluacije nastavnici naglašavaju potrebu da roditelji prepoznaju njihov trud i rad:

*„Mislim da su roditelji skloni da na nas gledaju kao otprilike na vozača gradskog autobusa. Tu smo da ih uslužimo, uđeš, izađeš, ne moraš ni dobar*

*dan, ni hvala, da kažeš. To što im učimo decu je nevažno. Nedavno sam tako vozaču rekla «Hvala, prijatan dan!» i gospodin se nasmejao. I meni bi značilo da mi roditelji tu i tamo kažu hvala, samo da osetim da poštuju to što radim, ništa više.“ (Komentar u upitniku, r.br. 131, nastavnica psihologije i građanskog vaspitanja, gimnazija).*

Ukupno gledano, načini evaluacije rada nastavnika koji su relativno česti u praksi i u kojima je podrška nastavnicima tipično u dokazno-materijalnom domenu, uglavnom uključuju nesistematične načine evaluacije i neformalne razgovore kao metod, dok su akteri raznovrsni: unutarškolski (učenici, kolege nastavnici, stručna služba škole, direktor), ali i vanškolski (roditelji učenika, prosvetni savetnici, šira javnost - mediji, različite institucije i organizacije i slično). Takođe, ova vrsta podrške karakteristična je za one načine evaluacije koji su javni: pohvale na nastavničkom veću, komentari i reakcije šire javnosti.

### ***3.3.2.3. Načini evaluacije u kojima nastavnici osećaju emocionalnu podršku.***

Kako smo već prethodno pomenuli, osećanje zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad su vidovi podrške (koju smo označili kao emocionalnu) koje nastavnici navode u većini svojih opisa bez obzira na vrstu evaluacije rada nastavnika o kojoj se u tim opisima radi. Ipak, osećanje zadovoljstva se kao vrsta podrške nastavnicima javlja u većem broju u opisima situacija (u više od polovine slučajeva) koji podrazumevaju učenike kao evaluatore (neverbalne reakcije učenika, razgovor sa učenicima i anketiranje učenika), kao i u onima u kojima je opisan način evaluacije javan i uključuje šire polje aktera, naročito izvan same škole (pohvale nastavnika na nastavničkom veću, komentari šire javnosti, posete časovima od strane prosvetnih savetnika). Što se tiče osećanja osnaženosti za dalji rad, i ono se kao vid podrške nastavnicima javlja u većini opisa, ali ipak nešto češće (u više od polovine slučajeva) u opisima opservacije časova od strane stručne službe škole, direktora i prosvetnih savetnika, kao i u situacijama evaluacije koje uključuju kolege nastavnike (spontane diskusije i pohvale na nastavničkom veću). Dakle, možemo uslovno reći u situacijama koje uključuju aktere koji nose neku vrstu profesionalnog ili pak hijerarhijskog autoriteta. Neki od primera opisa situacije

evaluacije rada nastavnika u kojima su nastavnici doživeli emocionalnu dati su u prilogu 33. U nastavku teksta prikazaćemo komentare nastavnika u vezi ovih načina evaluacije rada nastavnika.

Kako je već ranije pomenuto, opisi u kojima se govori o uspesima učenika na različitim takmičenjima i konkursima, uz nešto manje izraženo i onima koji se odnose na neverbalne reakcije učenika, podrazumevaju uglavnom osećanja zadovoljstva i osnaženost za dalji rad kao vidove podrške koje nastavnici navode da su dobili kroz evaluaciju svog rada, odnosno, u njima ostali vidovi podrške nisu naročito izraženi i zastupljeni, te se u njima ovakva emocionalna podrška pozicionira kao dominantna. U nastavku su dati neki od tipičnih primera:

*„Učešće i uspeh moje učenice na republičkom takmičenju iz hemije. Bila sam neizmerno ponosna i srećna. To me je motivisalo da svoj rad još više unapredim i nastavim sa ovakvim uspesima i u buduće.“* (Narativ 2/195, nastavnica hemije, osnovna škola)

*„Na jednom seminaru, koji se sastojao od radionica, ja sam došla na ideju da stečeno znanje primenim na svom času. Igru asocijacija sam primenila da bi obnovili južnu Evropu koja se uči u 6. razredu. Deca su bila oduševljena jer za njih je to bilo nešto novo. Gledajući njihove osmehe i vedre okice, mogla sam i ja samo da budem zadovoljna urađenim.“* (Narativ 2/137, nastavnica geografije, osnovna škola)

Nalaz o tome da je u evaluaciji rada nastavnika kroz učešće učenika na takmičenjima i putem praćenja neverbalnih reakcija učenika gotovo isključiv vid podrške emocionalne prirode možemo posmatrati iz više perspektiva, a jedna od njih se tiče pozicije ova dva načina evaluacije u odgovorima nastavnika. Kako smo prethodno već razmatrali, učešća učenika na takmičenjima i praćenje njihovih neverbalnih reakcija javljaju se kao načini evaluacije jedino u opisima iskustava nastavnika, te se mogu posmatrati kao nešto što nastavnici intuitivno doživljavaju kao vrstu evaluacije rada u smislu određenih pokazatelja uspešnosti rada (dobar plasman njihovih učenika na takmičenju, osmeh na licu učenika i slično). Imajući takav nalaz na umu, situaciju da se u ovim načinima evaluacije javljaju gotovo isključivo vidovi podrške emocionalne prirode možemo tumačiti u svetlu toga da oni za nastavnike imaju značaj i značenje

nečega što im pruža profesionalnu satisfakciju budući da je, kako govore nastavnici u okviru fokus grupnih razgovora, „prava evaluacija“, u smislu dolaženja do konkretnih podataka važnih za poboljšanje rada (najčešće u formi smernica i saveta), retka u praksi. Ovaj nalaz komentarišaćemo više u kasnije u radu, u delu gde ćemo sumirati nalaze o evaluaciji rada nastavnika i napraviti osvrt na njihov odnosa sa nastavničkim shvatanjima kvaliteta, a na ovom mestu prikazaćemo samo jedan kratak izvod iz jednog od fokus grupnih razgovora sa nastavnicima koji ilustruje ovakvu perspektivu (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 18):

(Nastavnica R. A.): *„Najviše mi je važno to koliko učenika izvedem na takmičenje, to mi je skoro pa i jedini kriterijum da radim dobro i iskreno mislim da na to i ostali polažu najviše pažnje. Neko krupno vrednovanje našeg rada skoro da i ne postoji.“*

(Nastavnik J. L.): *„Imamo posete časovima od direktora i pedagoga. Ja prosvetnog savetnika još nisam imala, ali znam da su starije kolege i to imale...“*

(Nastavnica R. A.): *„Dobro, dobijemo neke smernice kada budu posete našim časovima, ali su te prilike isto retke, to sam htela ustvari da kažem.“*

(Nastavnica D. D.): *„I meni su zato takmičenja bitnija evaluacija. Ako ništa drugo, napunim baterija za dalji rad time što uvidim da sam ostvarila nešto. Budem srećna za uspeh svojih učenika, jer to računam kao i svoj uspeh kao nastavnika. Kada vidim kako se oni raduju uspehu, to mi je znak da sam i ja uspela i da mogu da budem zadovoljna. Ovo važi i generalno, ne samo za takmičenja.“*

(Nastavnik J. L.): *„Da, tako ne dobijemo neke bog zna kakve ideje za unapređivanje rada, samo se osetimo dobro što smo na dobrom putu.“*

Način evaluacije rada nastavnika koji je na skali procene procenjen kao relativno čest u praksi i koristan za razvijanje kvaliteta rada, a koji je prema prirodi podataka na koje se oslanja (uspeh učenika) blizak načinu evaluacije kroz uspeh učenika na takmičenjima i konkursima, jeste procenjivanje na osnovu prosečnog uspeha učenika na predmetu/predmetima koje nastavnik predaje. Nastavnici govore da kroz ovaj način evaluacije svog rada doživljavaju uglavnom podršku u vidu zadovoljstva i osnaženosti

za dalje, a dosta manje se susrećemo da tim da nastavnici navode da sami koriste podatke o ocenama učenika kako bi pratili svoj rad i unapređivali ga (6 komentara)<sup>76</sup>. Ipak, veliki je broj komentara nastavnika (preko 60) koji se odnose na neadekvatnost prosečne ocene kao podatka za prosuđivanje o kvalitetu rada nastavnika. Ovi podaci su donekle protivurečni sa načinom na koji nastavnici pozicioniraju uspeh učenika na takmičenjima kao način evaluacije/pokazatelj kvaliteta rada nastavnika. Naime, uspeh na takmičenjima se u odgovorima nastavnika predstavlja kao ultimativni pokazatelj kvaliteta rada nastavnika, dok se o uspehu učenika u terminima školskih ocena kao načinu evaluacije rada nastavnika govori često i u vidu kritika. Odgovor na ovu protivurečnost se može pronaći u tome na koji način nastavnici vide upotrebu podataka dobijenih ovim načinom evaluacije. Nastavnici koji u komentarima govore o nedostacima procenjivanja rada nastavnika kroz prosečnu ocenu učenika na njegovom predmetu, ovaj način evaluacije razmatraju u kontekstu da se neko drugi služi podatkom o prosečnoj oceni učenika kako bi prosuđivao o kvalitetu rada određenog nastavnika. U tom smislu, nastavnici naglašavaju da su ocene učenika neadekvatan pokazatelj kvaliteta rada nastavnika jer su relativne – zavise od mnogih činilaca koji mogu imati uticaja na uspeh učenika, ali i činilaca koji se tiču načina ocenjivanja nastavnika. S druge strane, onda kada se sami koriste podatkom o uspehu učenika kao pokazateljem kvaliteta svog rada, te nečim čime su zadovoljni i čime se ponose, ovakve kritike se ne iznose. Slična je situacija i sa uspehom učenika na takmičenjima kao pokazateljem kvaliteta rada nastavnika, a kako uspeh na takmičenjima za razliku od prosečne ocene uvek znači neku pozitivnu vrednost (dok prosečna ocena može biti i niska, nezadovoljavajuća), razumljivo je i zbog čega se takmičenja pozicioniraju od strane nastavnika kao ultimativni pokazatelji kvaliteta rada. Pored toga, ovakva situacija se može tumačiti i iz perspektive ranije razmatranih značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu svog rada, a koja ukazuju na to da su ona usmerena na izuzetnost i

---

<sup>76</sup> Na primer: „Ovim putem nastavnik može uporediti sopstvena očekivanja i postignuća i steći uvid koliko je njegov rad bio efikasan. Nastavnik vidi napredovanje učenika ili gde treba da obrati pažnju da bi uspeh bio veći.“ (Komentar u upitniku, r.br. 203, nastavnica engleskog jezika, osnovna škola), „Meni je najbolji pokazatelj mog načina rada kad izvedem statistiku ocena na kraju svakog ciklusa koji realizujem. Te izvučem zaključak u kojoj meri sam sebe angažovala da dovedem učenike do ishoda i ispunjenja predviđenih standarda“ (Komentar u upitniku, r.br. 46, nastavnica fizičkog vaspitanja, osnovna škola).

ekskluzivnost, čemu takođe više leži procenjivanje rada kroz uspeh na takmičenjima, nego kroz prosečnu ocenu učenika.

U nešto manjem broju komentara nastavnika navodi se i da procenjivanje kvaliteta rada nastavnika putem prosečne ocene učenika ne pruža nikakvu povratnu informaciju nastavniku o tome koje aspekte svog rada treba da unapredi. U kontekstu toga se može tumačiti i nalaz da je emocionalna vrsta podrške od strane nastavnika doživljena kao dominantna u ovim načinima evaluacije. Neki od tipičnih komentara nedostataka evaluacije rada nastavnika kroz prosečne ocene učenika na predmetu dati su u nastavku:

*„Uspeh učenika uopšte ne pokazuje kvalitet nastavnika! Ne možemo se uvek osloniti na te podatke, jer ocene ne zavise samo od nastavnika. Plus, i da je to moguće, prosečna ocena ništa ne kaže o tome zašto smo tu i šta raditi dalje, možemo samo njome da se kitimo. Ja sam naravno srećan kada učenici imaju dobre ocene na mom predmetu, ali na sreći se i završava korist od ocena. Moram još i da kažem da sam primetila da kolege nekad dobar uspeh koriste kao lovorike svog rada, a kad je loš kažu kako deca ne uče i lenja su.“*  
(Komentar u upitniku, r.br. 57, nastavnica informatike, osnovna škola).

**3.3.2.4. Načini evaluacije rada nastavnika koji su potencijalno korisni za razvijanje kvaliteta rada.** Kao načini evaluacije rada nastavnika koji su potencijalno korisni za razvijanje kvaliteta ističe se njih četiri: opservacije časova od kolega nastavnika, namensko testiranje znanja učenika iz oblasti koje nastavnik predaje, razgovor sa stručnom službom i/ili direktorom škole i analiza neke vrste pedagoške dokumentacije (bilo od strane stručne službe i direktora škole ili prosvetnih savetnika). Svi ovi načini evaluacije procenjeni su od strane nastavnika kao retki u praksi, a neki od njih (naročito oni koji se odnose na analizu dokumentacije) su procenjeni i kao malo korisni za razvijanje kvaliteta rada u formi kakva se tipično susreće u praksi. Ipak, i za neke o njih nastavnici u komentarima navode moguće načine da se oni učine korisnim za razvijanje kvaliteta rada.

Kao potencijalno korisne načine evaluacije u domenu **emocionalne vrste podrške** možemo uočiti individualne i grupne razgovorima o kvalitetu rada sa stručnom službom i/ili direktorom i opservacije časova od strane kolega nastavnika. Za oba ova načina



evaluacije nastavnici ističu da bi ih trebalo organizovati češće i brižljivije, budući da u njima pre svega vide mogućnost da se okupe, razmenjuju i međusobno podrže. U pogledu razgovora sa stručnom službom i/ili direktorom škole nastavnici govore da se za to često koriste prilike kada se nastavnici, uglavnom srodnih predmeta, okupe da pričaju o nekim drugim problemima, te je priča o kvalitetu rada samo uzgredna, nikada nije posebna tema niti joj se posvećuje značajno vreme i pažnja. Tako, jedan deo nastavnika govori o ovim diskusijama generalno kao o „gubljenju vremena“, dok drugi smatraju da bi ih samo trebalo bolje organizovati. Kao naročit (mogući) problem u vezi sa ovim načinom evaluacije rada nastavnici navode da kolege često nisu otvorene za sugestije, niti za to da sa ostalima u kolektivu dele svoje brige. Usled toga se jedina potencijalna korist od razgovora o kvalitetu sa stručnom službom i direktorom škole vidi u nekoj vrsti podrške, bodrenja.

Što se tiče opservacija časova od strane kolega nastavnika, većina komentara nastavnika je jedinstvena u svom pozitivnom odnosu prema ovakvom načinu evaluacije rada nastavnika i u mišljenju da je potrebno posete časova između kolega organizovati češće (stiče se utisak da se ove posete dešavaju isključivo u periodu pripravnništva nastavnika, održavanja uglednih časova ili u cilju uspostavljanja korelacije između predmeta). Kao i prethodni, i ovaj način evaluacije podrazumeva saradnju sa kolegama unutar školskog kolektiva, te se komentari nastavnika u pogledu njegovih mogućnosti za razvijanje kvaliteta rada uglavnom odnose na spremnost kolega da otvoreno i iskreno govore o tuđem času, profesionalno, bez pristrasnosti, ali i na nezainteresovanost kolega za ovakav vid saradnje posebno imajući na umu da je zbog brojnih obaveza teško organizovati ovakve posete časovima. Neki od komentara nastavnika dati su u nastavku:

*„Retko se priča o kvalitetu nastave. Obično pedagoško psihološka služba i direktor škole nemaju puno vremena da se "bakću" sa tim, niti ih stvarno zanima šta nas muči. Češće se priča o materijalno-tehničkim uslovima rada ili o takmičenjima, dopunskoj i dodatnoj nastavi, ocenama... U realnosti ti sastanci obično postanu maratoni utrivanja ko će da istera da je najpametniji i najbolji. Nažalost ovakve diskusije su često samo "službene", stihijske, nepripremljene, nestručne, te i bez rezultata. Treba pojačati i adekvatnije organizovati rad pedagoško-psihološke službe na ovome, na neki način*

*institucionalizovati te diskusije i usmeriti ih na temu i produktivne razmene kolega.“ (Komentar u upitniku, r.br. 22, nastavnik fizike, osnovna škola)*

*„Mislim da kolege ne govore iskreno o času "da se ne zamere" s kolegom. Kada bi evaluacija kolega bila iskrena i profesionalna bila bi korisna svakom od nas makar u smislu razmene poneke lepe reči ili saveta. Ovako, razgovor sa kolegama ide samo u superlativima, bez prave profesionalne razmene. Profesionalne primedbe ne treba doživljavati kao lične uvrede, već ih razmotriti i korigovati svoj pristup radu ako smo saglasni sa iznetim argumentima. To u profesiji nastavnik deluje kao bajka. Hoću reći, zvuči mi lepo, ali znajući situaciju ne mislim da je realno. Za sad je to praksa u periodu pripravnštva, eventualno i kada neko od kolega ima ugledni čas. Mada, bar u mojoj školi, retko prisustvuju uglednim časovima jer imaju svoju nastavu ili ih mrzi da dolaze u kontra smenu. Kad bi bili motivisani verovatno bi ta praksa poseta časovima bila prava stvar.“ (Komentar u upitniku, r.br. 26, nastavnica računarstva, srednja stručna škola)*

Oba prethodno razmatrana načina evaluacije rada nastavnika koja nastavnici vide kao potencijalno korisne za razvijanje kvaliteta rada uključuju kao aktere, osim samih nastavnika, stručnu službu škole i/ili direktora škole. Ukoliko u tom svetlu posmatramo različite komentare koje u vezi njih navode nastavnici, možemo pretpostaviti da se nastavnička percepcija ovih načina evaluacije razlikuje u pogledu specifičnosti lokalnog konteksta i iskustva konkretnih nastavnika, odnosno toga da li se i koliko često, te i na koji način, opservacije časova od strane kolega i diskusije o kvalitetu rada sa stručnom službom i/ili direktorom dešavaju u njihovoj školi. Tako, u određenom broju slučajeva, nastavnici o ovim situacijama evaluacije govore kao o pozitivnim iskustvima podrške njihovom radu u vidu osećanja zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad:

*(Nastavnica N.J.): „Imala sam koleginicu na svom času jednom prilikom. Ne mogu da kažem da sam dobila neke preterano korisne sugestije od nje, ali mi je značilo kao vetar u leđa za dalje. Značilo mi je kao podrška kolege, saborca, i bila sam zadovoljna sobom jer sam verovatno shvatila da to što radim, radim dobro, ili bar kao i ostali.“ (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 19)*

Ipak, češći je slučaj da nastavnici o ovim načinima evaluacije govore kao o retkim u praksi, te iz ugla potrebe da imaju više podrške za svoj rad od strane školskog kolektiva i to u smislu podrške emocionalne prirode. U kontekstu ovakvih ideja i predloga nastavnika, osim opservacija časova od strane kolega nastavnika i razgovora o kvalitetu sa stručnom službom i direktorom škole, u komentarima nastavnika javljaju se i opservacije časova o strane direktora škole i razgovori između samih nastavnika. Jedan od komentara nastavnika dat je u nastavku:

*„Značilo bi mi više razmene sa kolegama i da osetim da u školi postoji neka klima podrške, neka više podsticajna atmosfera. Ne mislim tu naravno da neke bonuse, nagrade i slično, ja bih bila prezadovoljna i samo kada bi s vremena na vreme dobila jedan osmeh ili tapšanje po ramenu ili da me neko samo pita – kako ide? Može to da bude i kroz običan razgovor na hodniku i kroz posetu mom času, bilo kako, ali samo da imam osećaj da je nekome stalo do toga kako ja radim i da vidim da to neko ceni. Tako nešto malo bi meni značilo mnogo da budem ispunjena i da znam da imam podršku da guram dalje. Nažalost, nisam imala baš takvih iskustava, a ovo je treća škola u kojoj radim.“* (Komentar u upitniku, r.br. 147, nastavnica istorije, osnovna škola)

Kao potencijalno korisni načini evaluacije rada nastavnika u smislu sticanja uvida o radu i dobijanja smernica za dalji rad (**kognitivno-praktična vrsta podrške**) javljaju se opservacije časova od strane kolega nastavnika i neformalni razgovori između kolega. Pored osećanja emocionalne podrške, nastavnici smatraju da od kolega nakon poseta časovima i kroz neformalne razmene mogu dobiti i komentare u vidu saveta i ideja za dalji rad, ali i da uvidom u rad drugih nastavnika mogu bolje sagledati kvalitet svog rada. Sugestija nastavnika je da se ovi načini evaluacije obavljaju češće, kao i da bi bilo korisno da se obavljaju i između nastavnika iz drugih škola. Uslov ovome je, kako je već i bilo reči, da se prevaziđe sujeta nastavnika koja razmenu između nastavnika svodi na formalne komentare ili pak suzdržavanje od razmene, o čemu je već bilo reči prethodno u tekstu. Neki od komentara nastavnika dati su u nastavku teksta:

*„Kada bi mi nastavnici bili malčice otvoreniji za saradnju među sobom ovo bi moglo sasvim dobro da koristi. Uglavnom ne vole svi da čuju loše o sebi, pa čak ni neku dobronamernu kritiku, sugestiju... Ja bih lično volela da znam kako*

*moje kolege rade, da nešto vidim, ukradem, a i da sama podelim. Mislim da bi posete časovima bile za to savršene.“* (Komentar u upitniku, r.br. 45, nastavnica francuskog jezika, osnovna škola)

*„Bilo bi super da čujem šta kolege, naročito starije, misle o mom radu, metodici nastave. Do sada sam imao to prilike samo sa svojom mentorkom tokom pripravnčkog i puno su mi značile te neke sugestije njene, ali inače mi se čini da nije praksa u školi. Nekako je to kao zabranjena zona – ne viri u moju učionicu, ne guraj nos gde mu nije mesto... Svako gleda u svoje dvorište samo, neka stručna razmena sa kolegama bilo koje vrste je dosta ograničena, a kamoli evaluacija rada! Razmenjujem malo sa kolegama koje sretnem na seminarima, a u okviru škole to bude mahom usputno i ne puno duboko.“* (Komentar u upitniku, r.br. 94, nastavnik srpskog jezika, osnovna škola)

Potencijalno korisnom za razvijanje kvaliteta rada u smislu kognitivno-praktične vrste podrške nastavnici smatraju još i evaluaciju rada nastavnika putem testiranja znanja učenika iz oblasti koju nastavnik predaje i analizu različite pedagoške dokumentacije od strane stručne službe i direktora škole. Ova dva načina evaluacije su od strane nastavnika pozicionirana i kao potencijalno korisna u domenu **dokazno-materijalne vrste podrške**, s tim što se u ovom domenu kao potencijalno koristan način evaluacije javlja i analiza pedagoške dokumentacije od strane prosvetnih savetnika.

Testiranje znanja učenika iz oblasti predmeta koji nastavnik predaje je procenjeno kao način evaluacije koji nije čest u praksi, ali koji bi mogao biti u određenoj meri koristan za unapređivanje kvaliteta rada. U pogledu ovog načina evaluacije komentari nastavnika se računaju u dva pravca. Prvi i više zastupljen možemo označiti frazom „*test je prava stvar!*“. Dakle, jedan broj nastavnika testiranje vidi kao ultimativni način procenjivanja kvaliteta rada nastavnika, pozivajući se pri tom na objektivnost takvog načina evaluacije i ujednačenost (standardizovanost) kriterijuma koji su jedinstveni za sve nastavnike. Stoga, oni podrazumevaju da bi takvo testiranje trebalo da sprovodi neko spoljašnje telo (Ministarstvo, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja) i da rezultati testiranja moraju biti javni. Iz ove perspektive potencijalna podrška nastavnicima od ovakvog načina evaluacije vidi se u obezbeđivanju dokaza da je njihov rad kvalitetan. Drugi pravac koji se može uočiti u komentarima nastavnika u

vezi sa testiranjem učenika kao načinom evaluacije rada nastavnika, pozicionira ovaj način evaluacije kao nešto što bi, u principu, trebalo da kreiraju i organizuju sami nastavnici polazeći od toga na koji način su sa svojim učenicima radili. Takav vid evaluacije bi trebalo pre svega da služi samim nastavnicima da steknu uvidu u to u kojoj meri su učenici usvojili gradivo kako bi videli na šta u narednom periodu da obrate više pažnje (kognitivno-praktična vrsta podrške). Ipak, kako je već bilo reči, nastavnici i u vezi ovog načina evaluacije navode određene sumnje. Naročito se dovodi u pitanje relevantnost tako dobijenih podataka za donošenje suda o kvalitetu rada nastavnika. Nastavnici komentarišu da su podaci dobijeni testiranjem učenika relativni za donošenje suda o kvalitetu rada nastavnika jer mnogi drugi faktori osim samog nastavnika utiču na postignuće učenika, sami nastavnici rade u vrlo različitim uslovima te se ne može očekivati isto postignuće učenika, a i sama smislenost upotrebe testova zavisi od predmeta koje nastavnik predaje, udžbenika koji koristi, te i vrste pitanja koja se u testu nalaze, pa i toga ko ta pitanja sastavlja. Neki od komentara nastavnika, koji govore o različitom viđenju mogućeg načina organizovanja testiranja znanja učenika tako da ono obezbedi podršku nastavnicima u razvijanju kvaliteta rada, dati su u nastavku:

*„To bi bio najbolji i jedini objektivni način da se pokaže uspeh svakog od nas. Mi smo tu da prenosimo znanje učenicima, njihovo postignuće je najbolji pokazatelj i dokaz našeg rada. Ako bi to radila neka državna centralna institucija, lako bi bilo dobiti ukupnu sliku u celoj zemlji o tome kakvo nam je obrazovanje i kakvi su nam nastavnici. To je na zapadu već praksa, prave čak i neke rang liste najboljih škola, okruga, nastavnika. Mislim da i nama treba takav nekakav čvrst oslonac, da na nešto pokažemo i kažemo – E to je dokaz da radim kako valja! Ja bih to tretirao kao informacije od javne vrednosti, da svako može da ih vidi. Mi smo svi izolovani u svoje učionice, niko ne zna šta i kako ko radi, a treba da se vidi sa čim učenici izlaze iz tih učionica.“*  
[dokazno-materijalna vrsta podrške] (Komentar u upitniku, r.br. 1, nastavnik informatike, osnovna škola)

*„Mislim da je dobro da se na kraju školske godine uradi testiranje učenika o stečenom znanju. To je povratna informacija i pokazatelj nastavniku šta mu je činiti u budućem radu, a i učenici i roditelji tim putem imaju uvid u postignuće učenika iz datog predmeta. Mada, sve zavisi od vrste testiranja. Ako*

*sama pravim test, to mi je dobar pokazatelj, ako se testiraju iz nekih drugih izvora, to opet zavisi od kvaliteta izrade testa, jer smatram da je važnije znati kako i šta pitati, nego da li smo dobili knjiški tačan odgovor. I u tom slučaju treba biti obazriv jer rezultati rada nastavnika ne mogu se potpuno proceniti putem testiranja učenika jer na učenike i njihov stepen usvojenosti znanja ne utiče samo rad nastavnika, već i razni drugi faktori i okolnosti. Mislim da to može da se uzme kao dodatna evaluacija koja daje neke parametre o kojima treba razmisliti ali nikako da to bude primarna evaluacija.“ [kognitivno-praktična vrsta podrške] (Komentar u upitniku, r.br. 204, nastavnica fizike, osnovna škola)*

U pogledu načina evaluacije rada nastavnika koji kao metod podrazumevaju analizu pedagoške dokumentacije od strane različitih aktera (i eventualno razgovor o njoj), a koje nastavnici pozicioniraju kao retke u praksi i generalno malo korisne za razvijanje kvaliteta rada, komentari koje nastavnici daju su ograničeni što se tiče mogućnosti da se na ovaj način nešto nauči o svom radu i da se rad unapredi (kognitivno-praktična podrška). Potencijalnu korist nastavnici vide uglavnom u domenu dokazno-materijalne vrste podrške. Načini evaluacije koje su nastavnici procenjivali i komentarisali podrazumevali su analizu različite vrste pedagoške dokumentacije: individualnih razvojnih planova nastavnika, planove rada, pripreme časova; ali i različite aktere kao evaluatore: stručnu službu škole, direktora škole, prosvetne savetnike. Ipak, bez obzira na vrstu dokumentacije ili uključene aktere, nastavnici iskazuju slične kritike na račun ovih načina evaluacije rada nastavnika i slične sugestije kako da se oni unaprede. Što se kritika tiče, najkrupnija se odnosi na birokratsku prirodu ovih načina evaluacije, u smislu da se vođenje dokumentacije postavlja kao formalni zahtev kojem nastavnici isto tako formalno pristupaju (gledaju da ispune formu). Ovakvo viđenje je naročito izraženo kod nastavnika kada je reč o analizi dokumentacije koju obavljaju prosvetni savetnici (koja prati opservacije časova<sup>77</sup>) i koju obavlja

---

<sup>77</sup> Prema komentarima nastavnika, a i našem uvidu u funkcionisanje institucije prosvetnog nadzora (Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru, čl. 7), opservacije časova i pregledanje priprema za čas nastavnika od strane prosvetnog savetnika možemo posmatrati kao dva relativno povezana dela jedne procedure evaluacije (iako se mogu posmatrati i kao dva zasebna načina evaluacije rada nastavnika koji koriste različite metode i izvore podataka).

stručna služba škole. Nastavnici navode da ovi evaluatori imaju ulogu „lovca na administrativne greške“ koje zanima samo „papirologija“, dok se realizacija nastave često potpuno zanemaruje. U takvom kontekstu nastavnici ne vide evaluaciju kao priliku da nešto nauče i unaprede svoju praksu, već pribegavaju nekoj vrsti „snalaženja“ (korišćenje starih planova, kopiranje planova, učenje šta evaluatori vole da vide i slično) kako bi pokazali i dokazali relevantnim akterima da su dobri, odgovorni, nastavnici. Kao svojevrsni zaključak o takvom pristupu možemo preneti jedan od kraćih komentara nastavnika: „Bitna je forma, a ne suština, a papir trpi sve!“. Uprkos tome, jedan deo nastavnika smatra da se i na taj način obezbeđuje podrška nastavnicima, i to ona dokazno-materijalne prirode, u smislu formalne potvrde da su ispunili očekivanja evaluatora. Još neki od tipičnih komentara nastavnika dati su u nastavniku:

*„Savetnik, saradnik... to su tako velike reči za ono što je stvarnost. Niko nas tu ne savetuje, samo nam traže greške. Zato i dolaze, zato postoje. Isto i službu i direktore zanimaju samo papiri i forma, a to je samo gubljenje vremena! Planovi nastavnika nisu merodavni jer mogu da zadovoljavaju formu i mogu biti fenomenalno odrađeni, a da se istinski ne realizuju. Jedino što je tu korisno je ono kad posle takvog jednog iskustva zajedno sa kolegama izvedete zaključke šta inspektor cení i vrednuje, a šta ne, i onda znate kako da igrate i kako da se pokažete, da zablistate! Dobijete onda poneku pohvalu i bude nam svima lepo.“* (Komentar u upitniku, r.br. 153, nastavnica matematike, gimnazija)

*„To je teški formalizam, papir ko papir, a nema načina da iko proveri da li je tačno šta se piše. Mislim da nema svrhe, ko želi da unapređuje svoj rad, radi to i bez plana, ko ne želi, džaba sto planova i milion drugih papira (mada će oni naravno bar formalno biti ispunjeni). Znam da sada ima to nešto o napredovanju u zvanju nastavnika, ali ja ne znam da li je iko još to ostvario... Verovatno se mora prikupiti brdo papira da bi se dokazalo koliko je kvalitetan rad!“* (Komentar u upitniku, r.br. 54, nastavnica psihologije, gimnazija)

Što se tiče sugestija za poboljšanje analize pedagoške dokumentacije kao metode evaluacije rada nastavnika, a u smislu kognitivno-praktične vrste podrške, nastavnici u prvi plan postavljaju aktere koji su u ulozi evaluatora i njihovu stručnost. Nastavnici

iskazuju da evaluatori (prosvetni savetnici, direktori, pedagoško-psihološka služba škole) često nisu kadri da se bave evaluacijom rada nastavnika jer ne znaju problematiku (nastave) konkretnog predmeta koji nastavnik predaje ili nemaju dovoljno iskustva rada u nastavi da bi mogli da predstavljaju stručni autoritet (o čemu je već bilo reči prethodno u tekstu u vezi sa opservacijama časova). Ukoliko bi oni to bili, analiza dokumentacije bi mogla da osigura podršku dokazno-materijalne vrste, ali i kognitivno-praktičnu podršku:

(Nastavnik M. D.): *„Mislim da su opservacije i pregledanje planova ozloglašeni među nastavnicima najviše zbog toga ko ih radi. (...) Kada bi to bio neko ko stvarno može da realno proceni moj rad i da mi da konstruktivne i praktične smernice i savete, mislim da bih i mogao nešto da naučim. A i kad bi to bila samo neka pohvala, opet, osećao bi se da ona stvarno nešto znači, da nije fraza.“* (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 20)

Komentari nastavnika u vezi sa razgovorom o portfoliu nastavnika sa direktorom škole i/ili pedagoško-psihološkom službom kao načinu evaluacije rada nastavnika su malobrojni u odnosu na ostale i uglavnom ukazuju na postojanje manjka znanja o i iskustva u vezi sa radom na portfoliu nastavnika, kao i na postojanje nerazumevanja u vezi njegove suštine i funkcije za razvijanje kvaliteta rada, a ne samo u kontekstu dokumentovanja i spoljašnje evaluacije. U najvećem broju komentara portfolio se izjednačava sa dosijeom o nastavniku koji vode službe škole ili prikupljenim sertifikatima o pohađanju programa stručnog usavršavanja, pri čemu se o funkciji takvog portfolia govori pre svega u smislu odlučivanja o napredovanju nastavnika. Iz tog razloga, kako procedure za napredovanje nastavnika još uvek nisu sistemski implementirane, nastavnici navode da portfolio nema nikakvu praktičnu svrhu. Dodatno, pojedini komentari nastavnika se odnose i na nezainteresovanost stručne službe škole da se bave nastavničkim portfoliom, kao i na to da pedagozi, psiholozi i direktori škola nisu obučeni da procenjuju rad nastavnika putem portfolia. O tome da u nekim slučajevima ni sami nastavnici ne vide portfolio kao sredstvo ličnog razvoja govore i komentari *„nemamo to u školi“*, *„ne služimo se portfoliom u školi“*, *„Portfolio, kako moderna reč. Nismo mi umetnici pa da imamo portfolio!“*. U ovim komentarima se, osim informacije o tome da nastavnici nemaju iskustva u vezi sa portfoliom, može



primetiti i da ovi nastavnici ne vide portfolio kao nešto na čemu se mogu samoinicijativno angažovati i što bi pre svega moglo biti od koristi njima samima, već kao nešto što bi se od njih tražilo kao obaveza na nivou škole ili sistema. Neki od komentara su:

*„Jedino što se ostvaruje je prilaganje uverenja o stručnom usavršavanju u svoj personalni dosije koji se čuva za svakog u školi. Tu niko ne vrši uvid ni pregled koliko ja znam, niti poziva nastavnika da mu kaže da je njegov rad u celini visoko ocenjen, pa će biti zbog toga unapređen ili na bilo koji način nagrađen. U našoj zemlji nastavnik može da radi svake godine jedno isto, da odradi od usavršavanja samo ono što mora, i svi imaju istu platu i tretman. Zato se na to gleda kao na samo još jednu birokratsku zavrzlamu koja nema nikakvu funkciju za nastavnika. Čista formalnost.“* (Komentar u upitniku, r.br. 63, nastavnica istorije, osnovna škola)

*„Vrlo sam razočarana. Kada sam pisala portfolio niko (ni direktor, ni stručna služba) se nije zainteresovao da to pročita. A pitam se i koliko bi uopšte i znali da procene nečiji rad na osnovu toga...“* (Komentar u upitniku, r.br. 178, nastavnica engleskog jezika, osnovna škola)

Tek deset nastavnika u svojim komentarima govori da je ovakav način evaluacije od koristi za razvijanje nastavne prakse ili da bi mogao biti od koristi. Međutim, većina tih komentara je deklarativnog karaktera („Ovo bi koristilo“, „Portfolio je jako značajan“), bez obrazloženja načina na koji bi portfolio mogao da im koristi za unapređivanje svog rada. Tek u tri komentara nastavnika nailazimo na to da svoj rad na portfolio vide kao koristan, naročito u smislu praćenja svog rada i samoevaluacije, te i unapređivanja prakse (ono što bi bila kognitivno-praktična vrsta podrške), i da daju obrazloženje za takvo svoje mišljenje. Na primer:

*„Mislim da je portfolio odličan instrument praćenja rada. Upravo kreiram jedan koji će biti i reprezentativan za one koji posećuju časove i interesuju se za to što radim. I dosad sam vodila evidenciju, ali nije baš za pokazivanje svima. Sa ovim što pravim svi će moći da imaju uvid u moj rad, možda i nešto da nauče iz toga, a ja ću imati svoju zbirku najboljih ostvarenja koja će mi biti*

*podsetnik i motivacija za dalji rad.*“ (Komentar u upitniku, r.br. 37, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

*„Tražiti od nekog da vodi evidenciju o svom radu i svojim dostignućima podrazumeva da taj neko ima zaista profesionalan odnos prema poslu koji radi i da se trudi da stalno bude sve bolji i bolji. Ja imam svoj portfolio, odnosno svesku u kojoj beležim najznačajnije stvari iz svoje radne svakodnevice i to mi koristi da uvidim gde sam nešto pogrešila i šta mogu u budućnosti da promenim kako bi bila bolja. Međutim bojim se da je ideja portfolia obaveznog za sve nastavnike suviše ambiciozna u našim uslovima. Mnogi ne bi imali ništa u taj portfolio da stave, pošto ne rade ni sekcije, ni takmičenja, ništa. Ne pišu ni svoje pripreme za čas, a tek više od toga... Bajka!“* (Komentar u upitniku, r.br. 7, nastavnica likovne kulture, osnovna škola)

Pored pomenutih, iako u malom broju, kao potencijalno koristan način evaluacije rada nastavnika u dokazno-materijalnom vidu javljaju se i upitnici za samoprocenu nastavnika o kvalitetu svog rada. Ovaj način evaluacije se, prema procenama nastavnika, retko upražnjava u praksi i ne vidi se kao nešto što je od naročito velike koristi za razvijanje kvaliteta rada. Većina komentara (oko 30) odnosi se na pitanje objektivnosti ovakvog načina evaluacije, odnosno na objektivnost samih nastavnika u procenjivanju sebe i svog rada. I u ovom slučaju, nastavnici često govore u trećem licu množine, što nagoveštava da se subjektivnost i sujeta nastavnika o kojima govore odnose na druge nastavnike, dok sami sebe distanciraju u odnosu na komentar koji iznose. Komentari koji govore o korisnosti ovakvog načina evaluacije su retki, ali se i kroz one koji se tiču kritike smisao samoprocene nastavnika pozicionira kao „samo-hvalospev“ (dokazivanje samom sebi da je rad kvalitetan). Neki od karakterističnih komentara su u nastavku:

*„Ovde ne mogu a da se ne osvrnem na upitnike ove vrste na školskom nivou. Posle sprovođenja ovih upitnika, rezultati su za malo pa idealni. Malo je ljudi koji samokritički pristupaju ovakvim upitnicima i iskreno, na opštem nivou, ne verujem u njihove rezultate. Da li ste videli profesora koji ne smatra da radi dobro? Sujeta je srednje ime nastavničkog posla, to je i više nego slikovit odgovor na ovo pitanje. Ja lično nemam potrebu za takvim upitnicima u fazonu*

*hvalite me usta moja!*“ (Komentar u upitniku, r.br. 18, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

*„Mislim da bi retko ko bio realan kroz ovaj vid evaluacije jer su svi (bez namere za generalizacijom, 90% nastavnika) mišljenja da obavljaju svoj posao nepogrešivo i maksimalno dobro. Nema nikakve objektivnosti u ovakvoj vrsti procene. Nastavnici su uglavnom sujetni, tako da nema govora o tome da bi neko dopustio da prikaže sebe u lošem svetlu, a niko ne vrši samoprocenu da pokaže loše strane svog rada. Ovo možda i može biti korisno, ali čisto u smislu nekog osećaja samoispunjenosti, ništa dalje od toga.“* (Komentar u upitniku, r.br. 38, nastavnica informatike i računarstva, osnovna škola)

Nekoliko nastavnika (4) je u okviru skale procene u upitniku navelo još neke ideje za drugačije načine evaluacije rada nastavnika koji su dominantno pozicionirani u okviru dokazno-materijalne podrške nastavnicima. Ideja je da bi ministarstvo zaduženo za prosvetu trebalo da sistematično vodi evidenciju za svakog nastavnika o pohađanju seminara, održanim uglednim časovima, nagradama njegovih učenika na konkursima i takmičenjima i slično, kako bi moglo da dodeljuje pohvale i nagrade nastavnicima (novčane, besplatna usavršavanja, studijska putovanja) koji su u toku školske godine ostvarili najbolje rezultate. Na taj način, smatraju oni, evaluacija nastavnika bi imala neku svrhu, naterala bi nastavnike da se trude da budu što bolji, a ujedno bi to bio adekvatan način ministarstva da nagradi svoje radnike koji dobro rade i da se promoviše obrazovanje i rad u prosveti. U pogledu načina evaluacije koje su nastavnici u okviru upitnika predložili, a koji se odnose na obezbeđivanje kognitivno-praktične vrste podrške, nailazimo na dve ideje da se uvede nešto nalik knjige utisaka (moguće i na Internetu) za svakog nastavnika koja bi bila anonimnog karaktera i u koju bi učenici, roditelji i kolege, onda kada sami osete potrebu za tim, mogli da daju svoje komentare i sugestije u vezi rada nastavnika (kakav je kvalitet nastave, kako se ocenjuju učenici...). Ovi nastavnici smatraju da predstavlja jedini način da dobije celovita slika realnog stanja rada nastavnika (*„da se ima crno na belo ko kako radi i šta radi“*).

\* \* \*

Načini evaluacije koje nastavnici pozicioniraju kao potencijalno korisne za razvijanje kvaliteta rada (na različite načine) ukazuju na potrebu nastavnika za: (1) većom emocionalnom podrškom od strane aktera iz školskog kolektiva, makar u smislu lepe reči s vremena na vreme, koja bi ih osnažila da i dalje ulažu u kvalitet svog rada, (2) obezbeđivanjem potvrda/dokaza kvaliteta rada i pohvala za rad nastavnika, kako od strane aktera iz školskog kolektiva, tako i od vanškolskih aktera (naročito onih koji nose određeni autoritet, makar u hijerarhijskom smislu - stručna služba škole, direktor škole, prosvetni savetnik), ali i kroz obezbeđivanje „objektivnih“ („čvrstih“) dokaza kvaliteta kroz testiranje znanja učenika, (3) osiguravanjem više sistematskih prilika za razmenu iskustava i ideja sa kolegama nastavnicima i dobijanje saveta i smernica od stručne službe škole.

### ***3.3.3. Poteškoće u vezi različitih načina evaluacije rada nastavnika***

Polazeći od svih prethodno prikazanih nalaza, a naročito brojnih komentara nastavnika o tome jesu li i na koji način su različiti načini evaluacije korisni, kakve im se kritike mogu uputiti i koji su mogući putevi za njihovo poboljšanje, sumiraćemo i grupisati poteškoće koje nastavnici navode u vezi različitih načina evaluacije rada nastavnika. Pre svega, ove poteškoće/kritike važe jednako za načine evaluacije rada nastavnika iz obe prethodno objašnjene grupe definisane na osnovu tipične vrste podrške nastavnicima koja se u njima javlja. Možemo govoriti o tome da se određene kritike pre upućuju određenim načinima evaluacije, ali o tome je već bilo reči prilikom prikaza komentara u vezi svih načina evaluacije rada nastavnika koje su nastavnici procenjivali i opisivali kao svoja iskustva. Kako je prikazano u tabeli 27, sve kritike koje nastavnici navode možemo podeliti u dve velike grupe: kritike koje se odnose na načine (procedure) sprovođenja evaluacije rada nastavnika i kritike koje se tiču nekih ličnih faktora u vezi aktera koji su uključeni u evaluaciju rada nastavnika.

Tabela 27. Grupe kritika koje nastavnici upućuju evaluaciji rada nastavnika

Kritike koje se odnose na načine/procedure sprovođenja evaluacije rada nastavnika	Kritike koje se odnose na lične faktore aktera uključenih u evaluaciju rada nastavnika
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formalizovanost i birokratizovanost procedura evaluacije</li> <li>– Relativnost podataka koji se dobijaju evaluacijom</li> <li>– Sporadično sprovođenje evaluacije rada nastavnika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Suetnost prosvetnih radnika</li> <li>– Pomanjkanje interesovanja i spremnosti za razmene kod aktera</li> <li>– Nestručnost aktera koji su u ulozi evaluatora</li> <li>– Neobjektivnost aktera koji su u ulozi evaluatora</li> <li>– Sklonost ka negativnom pristupu (kritikovanju) aktera koji su u ulozi evaluatora</li> <li>– Neuviđanje smisla i svrhe sistematskog praćenja svog rada od strane nastavnika</li> </ul>

U pogledu nastavničkih kritika na račun načina evaluacije rada nastavnika koje se odnose na samu proceduru sprovođenja evaluacije, nailazimo na formalizovanost i birokratizovanost procedura evaluacije, njihovo sporadično sprovođenje, ali i na relativnost podataka koje se dobijaju putem evaluacije rada nastavnika. Formalizovanost i birokratizovanost procedura evaluacije nastavnici opisuju kroz čestu frazu da se one obavljaju „radi reda“, da se zadovolji forma, te su površne, kako u smislu načina dolaženja do relevantnih podataka o radu nastavnika (na primer, opservacije časova su ograničene na jedan čas, više se pažnje posvećuje formi, papiru, nego realizaciji), tako i u smislu povratne informacije koju pružaju nastavnicima (često su uopštene, šablonske), usled čega i nemaju neki veliki smisao za razvijanje kvaliteta rada nastavnika. Dodatno, nastavnici sugerišu da je evaluacija rada nastavnika u praksi sporadična, da se dešava retko (na primer, opservacije časova se ne obavljaju više od jednom godišnje), nekad čak i usputno (na primer, razgovor o kvalitetu rada na nastavničkom veću), te da takva situacija, osim što doprinosi tome da se evaluacija ne vidi korisnom za razvijanje kvaliteta rada, doprinosi i viđenju nastavnika da evaluacija ne pruža realnu sliku o kvalitetu rada. Na poslednje se nadovezuju i kritike nastavnika koje govore o relativnosti podataka koji se dobijaju evaluacijom, a čiji je uzrok najviše u samom načinu prikupljanja podataka, odnosno primenjenom metodu evaluacije rada nastavnika.

Ove kritike uglavnom su tipične za načine evaluacije koje se oslanjaju na uspeh učenika (ocene, plasman na takmičenjima, testiranje znanja), mada se mogu pronaći i u komentarima nastavnika u vezi većine ostalih načina evaluacije. Relativnost uopšte, nezavisno od načina evaluacije koji je u pitanju, nastavnici opisuju kao nemogućnost da se precizno i objektivno utvrdi/izmeri kvalitet rada nastavnika, a zavisno od toga o kom načinu evaluacije rada nastavnika o je reč, razlikuju se mogući razlozi za takvo stanje. Jedan od tih razloga, koji se tipično tiče načina evaluacije rada nastavnika kroz uspeh učenika, tiče se brojnosti i kompleksnosti činilaca koji mogu uticati na uspeh učenika, gde je nastavnik samo jedan od činilaca koji često ne može da utiče na druge činioce. Za većinu ostalih načina evaluacije rada nastavnika, razloge relativnosti podataka koji se njima dobijaju možemo identifikovati u faktorima koji se tiču karakteristika aktera koji su u ulozi evaluatora, te njihovoj pristrasnosti, sujeti, nestručnosti, nemotivisanosti.

Ovo nas dovodi do druge velike grupe kritika koje nastavnici upućuju različitim načinima evaluacije rada nastavnika, a koje se odnose na lične faktore aktera koji su uključeni u njima. Već je dosta bilo reči o fenomenu koji nastavnici često komentarišu – sujeti nastavnika i uopšte prosvetnih radnika. Naime, sami nastavnici smatraju da je u biti nastavničke profesije da vole da ističu sebe i svoje uspehe, da se hvale i da budu pohvaljeni. Takva situacija, prema viđenju nastavnika, utiče na to da nastavnici često nisu spremni da prihvate kritiku, pa čak ni sugestiju ili ideju, koja im se može uputiti (u formi povratne informacije) od strane različitih aktera prilikom evaluacije rada. Povratno, ovakvo stanje doprinosi tome da nastavnici i drugi akteri nisu skloni da dele svoje ideje i razmišljanja, kako se ne bi zamerili kolegama, a samim tim postaju i manje motivisani da se bave evaluacijom rada nastavnika i uopšte da se uključuju u različite oblike profesionalne razmene. Nastavnici često komentarišu da su akteri u ulozi evaluatora uglavnom usmereni na kritikovanje i traganje za onim što je loše pri evaluaciji rada nastavnika (ovo se najviše odnosi na prosvetne savetnike i roditelje učenika), te da je retkost čuti pohvalu na račun svog rada ili neku lepu reč. Prema mišljenju nastavnika, ovakav negativan pristup aktera u evaluaciji dodatno pokreće i ojačava sujetu nastavnika i zatvaranje za razmene. Potencijalno u vezi sa negativnim, kritičkim, pristupom evaluatora nastavnici pozicioniraju njihovu nestručnost (u domenu predmetne oblasti, rada u nastavi, konkretno za evaluiranje rada nastavnika) i pristrasnost, odnosno neobjektivnost. Nastavnici u komentarima navode da evaluatori, u

pomanjkanju kompetentnosti da pruže konkretnu i pravu povratnu informaciju o radu nastavnika, pribegavaju kritikovanju ili pak davanju opštih i površnih komentara (o čemu je već bilo reči prethodno) kako bi prikrili svoje neznanje. Ovo se najviše pominje u vezi načina evaluacije koji uključuju prosvetne savetnike, stručnu službu i direktora škole kao evaluatore (te opservacije časova i analizu pedagoške dokumentacije kao metode evaluacije). Neobjektivnost i pristrasnost u evaluaciji rada nastavnika se pak češće dovodi u vezi sa učenicima i roditeljima učenika. Za oba ova aktera u ulozi evaluatora rada nastavnika komentari se tipično odnose na to da su njihove procene nastavničkog rada veoma obojene trenutnom situacijom i trenutnim osećanjima (ocenom učenika, odnosom sa nastavnikom), ali i nekim opštim odnosom prema obrazovanju, te da rezultati takve evaluacije rada nastavnika daju neobjektivnu sliku. U pogledu samih nastavnika kao evaluatora, bilo u smislu nekih oblika samoevaluacije ili evaluacije rada nastavnika od strane kolega nastavnika, najčešće poteškoće i kritike koje nastavnici opisuju odnose se na neke od prethodno navedenih ličnih faktora (sujetu, neobjektivnost), ali uključuju i neuviđanje smisla sistematskog praćenja svog rada od strane nastavnika.

Analiza komentara nastavnika u vezi teškoća sa različitim načinima evaluacije ostavlja nejasno nastavničko gledište na to ko je „kadar“ i merodavan da evaluira rad nastavnika. Procene i komentari nastavnika nam govore da su kolege nastavnici sujetni, da školski pedagozi, psiholozi, direktori, kao i prosvetni savetnici nisu kompetentni budući da često ne poznaju predmetnu oblast nastavnika, učenici i roditelji učenika su pristrasni i neobjektivni. Dodatno, ni sami nastavnici ne pokazuju veliku sklonost da sami prate i vrednuju svoj rad.

U pogledu metoda evaluacije rada nastavnika, možemo da uočimo dve tendencije u načinima kako ih nastavnici procenjuju i komentarišu u kontekstu njihove (potencijalne) korisnosti za razvijanje kvaliteta rada. S jedne strane, kako smo već prethodno razmatrali, nastavnici kao česte u praksi i korisne za razvijanje kvaliteta rada označavaju načine evaluacije koji uključuju aktere iz samog školskog kolektiva (učenike, kolege), kao i one koji su manje sistematični - podrazumevaju metode više neformalnog tipa (na primer, spontane diskusije, razgovori) i oslanjaju se na intuitivne pokazatelje kvaliteta rada koje nastavnici percipiraju relevantnim (uspeh učenika,

osmeh učenika, pohvale od strane različitih aktera). S druge strane, od svih načina evaluacije rada nastavnika koje su nastavnici procenjivali i opisivali, kao jedini koji su isključivo pozicionirani kao korisni za razvijanje kvaliteta rada našli su se oni načini koji se oslanjaju na uspeh učenika kao podatak/pokazatelj kvalitet rada nastavnika (to su: procenjivanje na osnovu ocena učenika, učešća i plasmana učenika na takmičenjima i konkursima, namenskog testiranja znanja učenika iz predmetne oblasti nastavnika). Neki od nastavnika ove načine evaluacije označavaju kao „objektivne“, budući da se ne oslanjaju na procenu/sud ni jednog od aktera, već su bazirani na, kako oni kažu, „čvrstim podacima“. Međutim, jedan broj komentara odnosi se i na to da su ti takozvani „objektivni“ metodi evaluacije neadekvatni jer ne pokazuju samo uticaj nastavnika na uspeh učenika (ne mogu izolovati doprinos nastavnika uspehu), te se on i ne može pripisati kvalitetu rada nastavnika.

Pozicioniranje načina evaluacije koji se oslanjaju na uspeh učenika (kao na relevantan pokazatelj kvaliteta rada nastavnika) kao objektivnih i kao nedvosmisleno korisnih za razvijanje kvaliteta rada, za razliku od prethodne tendencije koja nam govori da nastavnici preferiraju neformalne i više intuitivne načine evaluacije, upućuje nas na zapažanje da nastavnici visoko vrednuju i objektivnost u evaluaciji rada. Ovakav podatak deluje razumljivo posmatrano iz perspektive komentara u vezi sa akterima (evaluatorima) koji su prethodno prikazani i razmatrani, a koji ukazuju da nastavnici imaju određene sumnje u vezi sa načinima evaluacije koji uključuju prosuđivanje od strane različitih aktera usled njihove subjektivnosti, pristrasnosti, nestručnosti, sujete i sličnog.

Imajući na umu ovakvu kontradiktornost tendencija u nastavničkim doživljajima evaluacije rada nastavnika ostaje pitanje – koji je to najadekvatniji način evaluacije rada nastavnika, šta takav način evaluacije treba da odlikuje, kao i čemu bi evaluacija uopšte trebalo da služi? Imajući na umu da nastavnici na različite načine razumeju evaluaciju svog rada, pitanje je da li uopšte ima smisla govoriti o jednoj univerzalno najboljoj vrsti evaluacije za sve nastavnike? Za odgovorima na ova pitanja tragaćemo, između ostalog, u narednom delu rada, i to najviše iz perspektive samih nastavnika koji su učestvovali u ovom istraživanju, te diskursa koji grade kada govore o evaluaciji svog rada, a dovodeći u vezi njihova viđenja evaluacije i značenja koja pripisuju kvalitetu svog rada.



### *3.3.4. Nastavnička razumevanja evaluacije rada nastavnika – ka interpretativnim repertoarima značenja*

Kako nastavnici razumeju evaluaciju možemo posmatrati iz više uglova. Jedan od njih je pokušaj da se dođe do podataka o tome kakvo je viđenje nastavnika o različitim načinima evaluacije, o čemu je prethodno bilo reči. Drugi ugao gledanja jeste kroz to šta nastavnici uopšte smatraju evaluacijom svog rada, a onda i šta od toga i na koje načine vide korisnim za razvijanje kvaliteta svog rada. Razmatranje ovog pitanja smo već pokrenuli u jednom od prethodnih poglavlja ovog rada, ali ovde ćemo se, nakon detaljnog prikaza nastavničkog viđenja evaluacije, vratiti ovom pitanju nastojeći da fenomen sagledamo nešto šire.

Pre svega, nastavnici u svojim opisima situacija evaluacije, i uopšte u komentarima u vezi različitih načina evaluacije, pod evaluacijom podrazumevaju pokazatelje kvaliteta i davanje procene (povratne informacije) o kvalitetu rada, dok se uglavnom zanemaruju postupci dolaženja do podataka relevantnih za davanje procene, a neretko i postupci donošenja procene o kvalitetu rada nastavnika. Drugim rečima, nastavnici ne posmatraju i ne razumevaju postupak prikupljanja podataka, donošenja procene i samih procena kao elemente ukupnog procesa evaluacije, već pre evaluaciju izjednačavaju sa dobijanjem (pr)ocene koja je manje ili više direktno vezana za pokazatelje kvaliteta rada koje nastavnici vide kao važne (to su, na primer: ocene učenika, plasman na takmičenju, nagrada, osmeh učenika, lepa reč kolege ili roditelja). U tom smislu, načini evaluacije koje nastavnici opisuju često isključuju sistematičnost<sup>78</sup>. Ovakvo razumevanje evaluacije koje smo prepoznali kod nastavnika koji su učestvovali u istraživanju možemo posmatrati kao drugačije u odnosu na ono zastupljeno u pedagoškoj literaturi. Iz komentara nastavnika smo mogli da naslutimo i potrebu da se prikažu u dobrom svetlu kroz pokazatelje koji tipično govore o nekom uspešnom aspektu rada i postignuću: ocene, plasman na takmičenju, pohvale, priznanja, nagrade, zadovoljstvo učenika. U tom smislu, evaluacija se izjednačava sa pokazivanjem u dobrom/pravom svetlu, kao njenom ključnom funkcijom i svrhom.

---

<sup>78</sup> Ovo smo već ranije u radu razmatrali i to je bio osnov da se u prikazima podataka o evaluaciji koristi podela na sistematične i manje sistematične (odnosno nesistematične) načine evaluacije rada nastavnika.

Polazeći od prethodno prikazanih i razmatranih nalaza o tome kako nastavnici vide učestalost i korisnost različitih načina evaluacije rada nastavnika, možemo doći do uvida koji nam ukazuju na postojanje više razumevanja evaluacije kod nastavnika koji su učestvovali u ovom istraživanju, ali i na određene kontradikcije u nastavničkim viđenjima. Kratko ćemo ponoviti ključne nalaze koji će nam poslužiti kao osnov za definisanje i razlikovanje, a kasnije i tumačenje, ovih razumevanja:

- čestim u praksi i korisnim za razvijanje kvaliteta rada nastavnici vide nesistematične načine evaluacije koji predstavljaju manje formalne procedure i koji se oslanjaju uglavnom na neke intuitivne pokazatelje kvaliteta rada koje nastavnici smatraju kao važne, dok kao najmanje korisne nastavnici generalno pozicioniraju sistematične, formalne načine evaluacije; s druge strane, kao potencijalno korisne načine evaluacije nastavnici opisuju one sistematične (naročito, na primer, testiranje znanja učenika iz odgovarajuće predmetne oblasti);
- kognitivno-praktičnu vrstu podrške nastavnici najčešće doživljavaju u načinima evaluacije koji su sistematični, dok dokazno-materijalnu i emocionalnu vrstu podrške nastavnici češće osećaju u manje sistematičnim načinima evaluacije.

Na osnovu prethodno predstavljenih uvida, naročito onog sumiranog u drugoj stavci, možemo uočiti dve velike grupe načina evaluacije rada nastavnika u odnosu na to koju vrstu podrške u njima nastavnici doživljavaju kao karakterističnu. Prvu grupu činili bi oni vidovi podrške, odnosno, oni opisani načini evaluacije rada nastavnika, koji nastavnicima omogućuju neku vrstu učenja o praksi i dolaženja do ideja, ili dobijanja saveta od drugih, za načine da se nešto promeni, unapredi u praksi (podrška koju smo prethodno označili kao kognitivno-praktično usmerenom). Ovakvi vidovi podrške javljaju se najviše u sistematičnim načinima evaluacije koji se odnose na opservacije časova od strane stručne službe i/ili direktora škole i u situacijama evaluacije koje podrazumevaju dobijanje mišljenje učenika o radu nastavnika kroz ankete. Drugu veliku grupu činili bi oni opisi nastavnika u kojima se kao vidovi podrške dobijeni kroz evaluaciju rada nastavnika javljaju pohvale i nagrade koje nastavnici dobijaju (dokazno-materijalna vrsta podrške) i oni u kojima dominiraju samo osećanja zadovoljstva i

osnaženosti za dalji rad (emocionalna podrška)<sup>79</sup>. Možemo reći da su to situacije u kojima nastavnici (kroz manje ili više formalne razgovore, neverbalne reakcije učenika, na osnovu uspeha učenika na takmičenjima) bivaju na neki način nagrađeni za svoj rad, uglavnom u smislu priznanja i pohvala (individualnih ili javnih, neformalnih ili zvaničnih) od strane različitih aktera, a nešto manje zastupljeno i materijalnih nagrada.

Ove dve velike grupe načina evaluacije rada nastavnika koje smo prethodno opisali protkane su značenjima dva *interpretativna repertoara* kojima se nastavnici koriste kada govore o evaluaciji svog rada.

Prvi interpretativni repertoar nastavničkih razumevanja evaluacije svog rada karakteriše posmatranje situacija evaluacije iz perspektive njihove funkcije u usmeravanju i razvijanju nastavne prakse i to kroz smernice koje nastavnici dobijaju od različitih aktera i kroz dolaženje do uvida o sopstvenoj praksi. Dakle, evaluacija rada nastavnika se posmatra i razume kao *iskustvo i alat učenja o i razvijanja nastavničke prakse*. Drugi interpretativni repertoar rukovođen je potvrđivačkom (pokazivačkom, dokazivačkom) funkcijom evaluacije rada nastavnika, pri čemu se ta potvrda ogleda u različitim stvarima: pohvalama od strane različitih aktera, formalnim priznanjima i nagradama, kao i, često paralelno sa prethodnim, ličnim osećanjem zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad. Za ovaj repertoar je stoga karakteristična perspektiva o evaluaciji rada nastavnika kao *prilici i instrumentu za dokazivanje i pokazivanje kvaliteta svog rada sebi ali i ostalim relevantnim akterima*.

Bazična struktura ova dva repertoara, sa njima adekvatnim načinima evaluacije rada nastavnika i vidovima podrške koje su nastavnici kroz evaluaciju dobijali, data je u tabeli 28. U tabeli su prikazani i česti iskazi, odnosno fraze, koje oslikavaju samu suštinu interpretativnih repertoara, odnosno nastavničkih doživljaja iskustva evaluacije rada nastavnika. U koloni gde su upisani načini evaluacije rada nastavnika kurzivom su označeni oni koji se javljaju u kontekstu potencijalne korisnosti za razvijanje kvaliteta, budući da nastavnici sa njima nisu imali mnogo iskustva do sada.

---

<sup>79</sup> Ovde ne kažemo «samo» u smislu da se ti vidovi podrške manje značajni u odnosu na ostale, već u smislu da se oni javljaju u gotovo svim opisima nastavnika, a da se u ovde pomenutoj grupi opisa javljaju kao jedini vidovi podrške (što je već diskutovano prethodno u prikazu rezultata istraživanja).

Tabela 28. Interpretativni repertoari pomoću kojih nastavnici iskazuju značenja evaluacije<sup>80</sup>

<b>Interpretativni repertoari</b>		
	<i>Usmeravački - razvojni</i>	<i>Potvrđivački - dokazni</i>
<b>Tipični vidovi podrške</b>	(1) Dobijanje saveta i smernica za dalji rad, (2) Uvid u sopstvenu praksu i puteve za poboljšanje.	(3) Dobijanje pohvala, priznanja i nagrada, (4) Samo osećanja zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad.
	<b><i>Sistematični:</i></b>	<b><i>Sistematični:</i></b>
	(1) Opservacije časova od strane stručne službe i/ili direktora škole, <u>(1) Opservacije časova od strane kolega nastavnika,</u> (2) Ankete sa učenicima, <u>(2) Testiranje znanja učenika,</u> <u>(2) Portfolio nastavnika kao oblik pedagoške dokumentacije.</u>	(3) <u>Testiranje znanja učenika,</u> <u>(3) Analiza pedagoške dokumentacije od strane stručne službe i direktora škole ili prosvetnih savetnika,</u> (4) Razgovori o kvalitetu rada sa stručnom službom/direktorom škole, <u>(4) Opservacije časova od strane kolega nastavnika.</u>
<b>Načini evaluacije</b>	<b><i>Manje sistematični:</i></b>	<b><i>Manje sistematični:</i></b>
	<u>(1) Opservacije časova od strane prosvetnih savetnika.</u>	(3) Mišljenje učenika kroz neformalne razgovore, (3) Spontane diskusije sa kolegama, (3) Pohvale na nastavničkom veću, (3) Komentari šire javnosti, <u>(3) Opservacije časova od strane prosvetnih savetnika,</u> <u>(3) Razgovori sa roditeljima učenika na sastancima,</u> (4) Uspeh učenika (ocene, učešće i plasman na takmičenjima), (4) Praćenje neverbalnih reakcija učenika.
<b>Tipični iskazi</b>	-Značile su mi te sugestije da unapredim svoj rad. -Bio je to podsticaj da razmislim kako da poboljšam neke stvari u svom radu. -Shvatila sam da je nešto potrebno promeniti. -Dobila sam ideje kako drugačije i neke praktične smernice i savete.	-Bio je to meni "vetar u leđa". -Pokazalo mi je da sam na dobrom putu i da mogu biti zadovoljna. -To je najbolji dokaz mog uspeha u radu. -Dobila sam potvrdu da to što radim ne radim loše. -To je bilo najbolje priznanje i podstrek za mene.

<sup>80</sup> Načini evaluacije su numerisani prema tome koji vid podrške nastavnici tipično opisuju kod njih. U tabeli su podvučeni oni načini evaluacije koji se pozicioniraju kao potencijalno korisni za razvijanje kvaliteta rada (budući da nastavnici procenjuju da nisu česti u praksi).

### **3.4. NASTAVNIČKI DISKURSI KVALITETA RADA NASTAVNIKA U KONTEKSTU EVALUACIJE**

Prethodno u radu prikazali smo neke opšte odlike konteksta koje su važne za razvijanje kvaliteta rada, onako kako ih nastavnici doživljavaju, a u kojima se evaluacija ne javlja kao pojam i relevantna tema. Sada, nakon spoznaje načina na koje nastavnici doživljavaju evaluaciju svog rada, opštu sliku konteksta u kojem nastavnici rade dopunićemo nalazima o značenju evaluacije rada nastavnika za nastavnička shvatanja i pristupe kvalitetu svog rada. Ključno pitanje pri građenju slike kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije, tiče se toga kakav je odnos postojećih načina evaluacije rada nastavnika prisutnih u školskoj praksi (te i načina na koji ih nastavnici doživljavaju) i nastavničkih shvatanja kvaliteta rada nastavnika. Odnosno, kakav kontekst ovi načini evaluacije pružaju nastavnicima za građenje značenja kvaliteta sopstvenog rada?

Povod u toku fokus grupnih razgovora da se dopuni priča, te i slika, o kvalitetu rada nastavnika predstavljalo je uvođenje pojma evaluacije, prvo u sklopu razgovora o nastavničkim mapama pojmova koje su oni videli kao važne za razumevanje i razvijanje kvaliteta, a kasnije i detaljnije u toku fokus grupnih razgovora. Sam podatak da se evaluacija kao pojam nije našla ni na jednoj od prvobitnih mapa govori nam o tome da nastavnici evaluaciju ne pozicioniraju kao važnu za razvijanje kvaliteta sopstvenog rada. Dodatno, neki prepoznatljiv oblik evaluacije rada nastavnika (uglavnom su to ankete ili razgovori sa učenicima) se javlja tek u 9 od ukupno 210 opisa iskustva negovanja i razvijanja kvaliteta rada koje su nastavnici dali (videti tabelu 16). Polazeći od prethodno već razmatranog nalaza da se ono što nastavnici sami opisuju kao pozitivna, podržavajuća, iskustva evaluacije rada donekle razlikuje od načina evaluacije koje su nastavnici procenjivali na skali (gde su načini evaluacije definisani shodno saznanjima koji se mogu pronaći u relevantnoj literaturi), i to najviše u smislu da su manje sistematični, a više neformalni i intuitivni, samo gledište da se evaluacija ne vidi kako važna za razvijanje kvaliteta rada se može dovesti u pitanje. Naime, kao opisi situacija negovanja kvaliteta rada javljaju se, na primer, razgovori sa kolegama (čak 45 opisa), što se javlja i kao način evaluacije rada nastavnika među opisima iskustava nastavnika. Nastavnički opisi negovanja i razvijanja kvaliteta rada koji se odnose na neku vrstu preispitivanja sebe i svoje prakse (ukupno 25 opisa) takođe se mogu

posmatrati kao načini samoevaluacije nastavnika. Na osnovu ovoga, iako se u nastavničkom viđenju toga šta je važno za razvijanje kvaliteta rada mogu prepoznati još neki oblici evaluacije nego što je to inicijalno bio slučaj, to ne menja situaciju da se nastavničkim mapama pojmova koji su važni za razumevanje i razvijanje kvaliteta rada, i uopšte u priči o tome, evaluacija ne javlja ni u naznakama.

Na pitanje nastavnicima u toku fokus grupnih razgovora „*Gde je mesto evaluaciji na mapi?*“ tipične reakcije su „*Kakva evaluacija?!*“ (sa ciničnim tonom) i „*Pa, nema je...*“. Ipak, na predlog da probaju da evaluaciju kao pojam dodaju na svoje mape, nastavnici uspeavaju da je uvežu sa ostalim pojmovima koji su na mapama (a koji su prikazani prethodno u tekstu u tabeli 14). Prvo ćemo se fokusirati na nastavnička objašnjenja nepostojanja pojma evaluacije na prvobitnim mapama, da bi kasnije analizirali nastavnička viđenja evaluacije u kontekstu ostalih pojmova važnih za kvalitet rada nastavnika koji su se našli na njihovim mapama.

Nastavnici objašnjavaju da je *evaluacija rada nastavnika u praksi vrlo ograničena, kako po pitanju njene učestalosti, tako i u pogledu funkcija koje ostvaruje za razvijanje kvaliteta rada nastavnika*. Ovakvo viđenje evaluacije rada nastavnika se nadovezuje na formalizovanu brigu sistema o kvalitetu rada nastavnika kao opštu odliku konteksta u kome nastavnici rade, a što smo već opisali u prethodnim delovima ovog rada. Nastavnici uočavaju da je rad na kvalitetu nešto što se od njih na formalnom nivou očekuje (kao deklarativni, sistemski zahtev, uspostavljen zvaničnim dokumentima i zvaničnim diskursom), dok na praktičnom nivou konkretne procedure evaluacije koje bi omogućile pomoć i podršku u ostvarivanju tih zahteva gotovo i da ne postoje kao uspostavljene u praksi, te sve ostaje na samim nastavnicima (pozicioniranje kvaliteta kao lične stvari nastavnika). Izvod iz jednog fokus grupnog razgovora sa nastavnicima koji prikazuje ovakvo viđenje nastavnika dat je u nastavku (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 20):

(Nastavnik M. B.): „*Ovo se sad vraća na ono od malopre. Od profesora se danas stalno nešto novo traži, zakon se stalno menja, menjaju se i ministri, svi sa svojim novim idejama za nastavnike dolaze... a ne radi se na uslovima da se omogući da se to sve i ispuni. Isto tako i ovde, traži se nekakav kvalitet rada bez smernica kako.*“

(Voditelj M. S.): „*Kada kažete smernice, na šta konkretno mislite?*“

(Nastavnik M. B.): „*Pa, mislim na neku pomoć od nadležnih. Da nam kažu, pokažu kako to raditi kvalitetno, da daju konkretan savet. Pitali ste za evaluaciju. E, pa tu bi to bile verovatno posete časovima.*“

(Nastavnica D. P.): „*Ja bih da uskočim ovde, ako kolega dozvoli. Ja recimo ne mislim i da su opservacije to što obezbeđuje smernice i pomoć. I kada ih sprovodi pedagog, a i kada dođe prosvetni inspektor u školu. I jedne i druge budu jednom u tri godine, lupam, a i kad bude, bude radi reda i kulture, kako se kaže narodski. Da se ispuni forma, a suština visi.*“

(Nastavnik M. B.): „*Da. Nisam ni ja hteo da kažem da je to preterano korisno, nego baš to, da je retko, birokratsko, ali da je to jedino što postoji kao neki vid evaluacije.*“

(Nastavnica I. D.): „*Zato smo to i vezali sa administracijom ovde na mapi, mada ja sam bila i za to da povežemo sa učenicima, pa su se kolege na kraju složile. Mislim da na kraju dođemo do toga da smo prepušteni sami sebi, pa i u evaluaciji, a za to su nam najbolji učenici kao izvori informacija jer sa njima radimo svakodnevno. Oni su ti koji bi se trebalo najviše pitati u evaluaciji našeg rada.*“

Kao što se već da naslutiti iz prethodnog iskaza nastavnika, evaluacija se na svim nastavničkim mapama pojmova važnih za kvalitet rada nastavnika pozicionira daleko od centralnog pojma mape (kvalitet rada nastavnika) i dovodi u vezu sa pojmovima koji se tiču administracije (zakonska regulativa, birokratija), dok se u jednom broju mapa vezuje i sa učenicima, i to kako u smislu evaluacije kroz neki oblik ispitivanja mišljenja učenika o radu nastavnika, tako i kroz uspeh učenika (u vidu ocena, plasmana na takmičenjima, uspeha u daljem školovanju i životu uopšte) i motivisanost i zadovoljstvo učenika kao pokazatelje kvaliteta rada. Ovakva situacija razumljiva je iz ugla prethodno razmatranih nastavničkih viđenja gde se evaluacija s jedne strane često vidi kao formalna, birokratska spoljašnja procedura (u smislu opservacija časova od strane prosvetnih savetnika, stručne službe ili direktora škole), dok se s druge strane u kontekstu evaluacije javlja i ono što smo označili manje sistematičnim načinima evaluacije (koji se oslanjaju na pokazatelje kvaliteta koje nastavnici smatraju relevantnim za njihov rad), a koji se većinski tiču učenika.

Iako je inicijalna reakcija nastavnika na pomen evaluacije bila relativno slična u svim fokus grupama (u skladu sa prethodno prikazanim), u daljem toku razgovora i pokušajima pozicioniranja pojma evaluacija u širi kontekst pojmova relevantnih za kvalitet rada nastavnika javljale su se i nešto drugačije perspektive koje nisu negirale prethodno pomenutu opštu odliku konteksta (nebrigu, odnosno, formalizovanu brigu sistema o kvalitetu rada nastavnika), već su pre razvijale paralelne načine razumevanja i razvijanja kvaliteta kroz evaluaciju rada nastavnika unutar tog konteksta. Naime, kako je već bilo reči, nastavnici uočavaju da se usled nebrige sistema o kvalitetu rada nastavnika, odnosno svođenja brige na formalnosti, briga o kvalitetu rada pozicionira u praksi kao nešto što je lična stvar nastavnika: „*Bez obzira na sve te zahteve i provere, kvalitet rada je prilično prepušten samim nastavnicima. Nema sankcija za nekvalitetnu nastavu, svako može bar da zadovolji neku osnovnu formu, a onda da radi kako mu volja!*“ (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 19). Iz sudara ovih opštih vrednosti koje vladaju u kontekstu (nebrige/formalne brige sistema o kvalitetu i kvaliteta rada kao lične stvari nastavnika), izrastaju različite perspektive i pristupi negovanju kvaliteta kroz evaluaciju, odnosno dva diskursa kojima se nastavnici služe kada govore o kvalitetu i evaluaciji svog rada, a čije se razlike mogu opisati u terminima toga kako se gleda na pitanja kao što su: šta je uopšte evaluacija i kakva je priroda evaluacije (metode koji se koriste, aktere koji su uključeni, funkcije koje ostvaruje), te i kakva je uloga nastavnika u evaluaciji i razvijanju kvaliteta sopstvenog rada. Dodatno, razlike unutar samih diskursa mogu se prepoznati u odgovaranju na ova pitanja iz perspektive toga šta nastavnici doživljavaju kao «pravu evaluaciju» imajući na umu kontekst u kojem rade (kakve načine evaluacije vide poželjnim, polazeći i od toga šta su doživeli kao evaluaciju u praksi) i iz perspektive toga kakve načine evaluacije predstavljaju kao svoja dobra iskustva (iskustva koja su nastavnici opisivali u upitniku i koja smo prethodno detaljno prikazali i analizirali).

Jedna perspektiva posmatra prilike u praksi za evaluaciju rada nastavnika kao spoljašnje determinisane, a ono što bi bila «prava evaluacija» kao striktno i formalne procedure (tipično u vidu opservacija časova i analize dokumentacije), koje koncipira i sprovodi neko od spolja ko je, u principu, predstavnik više hijerarhijske pozicije (mислеći pri tom na stručnu službu škole, direktora škole i prosvetne savetnike). Polazeći od formalne brige sistema o kvalitetu rada nastavnika, kao opšte karakteristike



konteksta koje nastavnici prepoznaju, evaluacija ove vrste se posmatra uglavnom kao „birokratski namet“, „dril“, „puka formalnost“, ali se i dalje vidi kao «prava evaluacija». Nastavnici koji posmatraju evaluaciju iz ovog diskursa, tipično se koriste potvrđivačko-dokaznim interpretativnim repertoarom značenja nastavnika (videti tabelu 28), te se ključna funkcija evaluacije rada nastavnika u ovom diskursu vidi u pokazivanju i dokazivanju kvaliteta rada, odnosno u obezbeđivanju neke vrste dokumentovanja kvaliteta rada. Dakle, kod nastavnika koji o evaluaciji govore iz ove perspektive, viđenje onog što je zastupljeno u praksi kao evaluacija i viđenje poželjnih načina evaluacije je preklapljeno. Odnos nastavnika prema evaluaciji u okviru ovog diskursa je statičan (pasivan) i na konceptualnom nivou manifestuje se kao distanciranje od odgovornosti i ličnog angažmana u evaluaciji, dok se na proceduralnom nivou manifestuje u formi neradog uključivanja u procese evaluacije kako bi se ispunila forma i obaveza („otaljavanja“). Neki od tipičnih iskaza nastavnika dati su u tabeli 29, kao i u prilogu 38 u okviru dela transkripta jednog od fokus grupnih razgovora sa nastavnicima. Imajući na umu da nastavnici u ovom diskursu evaluaciju tipično vide kao nešto spoljašnje, što postoji kao datost i što nije u dometu i/ili nije interes njihovog angažmana, ali što moraju da ispune (odgovore na zahtev sistema, zadovolje formu), ovaj diskurs bi mogli da označimo kao *diskurs preživljavanja*. Preživljavanje nastavnika u kontekstu u kojem rade, sa sistemskim zahtevima koji postoje u formi spoljašnje evaluacije, vidljivo je i kroz to kakva iskustva evaluacije svog rada oni ističu kao reprezentativna. Naime, kao pozitivna iskustva evaluacije svog rada (kroz koje su dobili podršku za svoj rad) ovi nastavnici uglavnom opisuju manje sistematične načine koji su više usmereni na dobijanje procene/ocene (u formi verbalnih pohvala najviše), dok sistematičan proces prikupljanja relevantnih podataka o kvalitetu rada potpuno izostaje ili u opisu ostaje zamagljen, te postavljan i kao manje važan za sam proces evaluacije rada nastavnika. Ovakva situacija može se tumačiti u svetlu toga da nastavnici govore da prave evaluacije (sistematične, spoljašnje) u praksi nema, ili je pak jako retka i često ne pruža nastavnicima nikakvu podršku, te da se u kontekstu očekivanja da u istraživanju daju pozitivan primer evaluacije koji su doživeli oni koriste situacijom u kojoj prikazuju sebe u dobrom svetlu (kao kvalitetne nastavnike), što je i u skladu sa njihovim viđenjem funkcija evaluacije rada nastavnika. Na taj način, oni simbolično

održavaju svoj identitet («preživljavaju») ne samo u konkretnom svakodnevnom radnom kontekstu, već i u kontekstu ovog istraživanja.

U drugom diskursu, koji je u suprotnosti sa prethodnim, fokus je na nastavniku kako ključnom akteru i na unutrašnjim faktorima kao odlučujućim za to koliko će prilika nastavnici imati u praksi da razvijaju kvalitet svog rada kroz neku vrstu evaluacije. Ono što bi bila «prava evaluacija» se stoga u ovom diskursu nastavnika vidi kao nešto manje striktno i formalno nego u prethodno opisanom diskursu, iako ipak zadržava karakteristiku sistematičnosti. Metode evaluacije oslanjaju se na manje formalne «unutrašnje» procedure koje omogućuju nastavnicima da ispituju one manje ili više intuitivne pokazatelje kvaliteta svog rada koje sami smatraju relevantnim (pa se tu nalaze različiti oblici praćenja, preispitivanje sebe i svoje prakse, vođenje beleški i dnevnika, neformalni razgovori, interne ankete). Za evaluaciju se zato kao važni vide oni akteri, osim samih nastavnika, koji omogućuju dolaženje do ili su sam izvor tih pokazatelja (pa su to najčešće učenici ili pak neki podaci o učenicima). Funkcija ovakve evaluacije se, kao i u prethodnom diskursu, vidi u obezbeđivanju dokaza kvaliteta svog rada, ali se u ovom diskursu javljaju i viđenja funkcije evaluacije koja su bliska usmeravačko-razvojnom repertoaru značenja evaluacije rada nastavnika - dobijanje uvida o svom radu i razvijanje kvaliteta rada (videti tabelu 28). Nastavničko viđenje toga šta je (prava) evaluacija (koje metode, koji akteri, koje funkcije evaluacije), za razliku od prethodnog diskursa, istovetno je viđenju reprezentativnih (pozitivnih) iskustava evaluacije koje ovi nastavnici opisuju. U ovom diskursu koncipiranje i sprovođenje evaluacije je „u rukama“ samih nastavnika, a umesto spoljašnje determinisanosti prilika za evaluaciju rada nastavnika zastupa se značaj nastavničke inicijative da kreira i pokreće te prilike. Otuda i naziv ovog diskursa – *diskurs inicijativnosti*. Odnos nastavnika prema evaluaciji svog rada je dinamičan (proaktivan) i ogleda se u viđenju evaluacije kao profesionalne odgovornosti nastavnika i ličnog angažmana nastavnika (uglavnom samoinicijativnog) u organizovanju evaluacije sopstvenog rada. Ovakav odnos često znači i izvesno snalaženje nastavnika da, u kontekstu koji se doživljava kao nepovoljan za razvijanje kvaliteta rada, organizuju evaluaciju zbog sebe i radi razvijanja svoje prakse. Reprezentativna iskustva evaluacije koje nastavnici opisuju takođe ukazuju na ovakav odnos nastavnika prema evaluaciji. Iako se kao česti i karakteristični načini evaluacije rada nastavnika u ovom smislu

javljaju samo opservacije časova od strane stručne službe i direktora škole i ankete sa učenicima, nastavnici opisuju iskustva sa još nekim načinima evaluacije koji su označeni kao dominantno manje sistematični. Na primer, praćenje reakcija učenika se kao sistematičan postupak u kome dominira viđenje kognitivni-praktične podrške javlja u 7 nastavničkih opisa, slično je i sa neformalnim razgovorima sa učenicima i sa kolegama nastavnicima (videti prilog 31). Situaciju da se kod nastavnika koji o evaluaciji svog rada govore u diskursu inicijativnosti kao opisi reprezentativnih iskustava evaluacije najčešće pak sreću formalni načini evaluacije (opservacije časova i ankete sa učenicima) možemo tumačiti kao izraz njihove nesigurnosti da oni načini evaluacije koje oni posmatraju kao «prave» (neformalni, manje sistematični, oblici praćenja) neće zadovoljiti očekivanje u ovom istraživanju po pitanju toga šta je evaluacija.

U tabeli 29 su prikazana osnovna obeležja i tipični iskazi nastavnika za ova dva diskursa, dok je u prilogu 38 dat deo jednog od fokus grupnih razgovora sa nastavnicima u kome se mogu uvideti elementi oba diskursa: diskursa preživljavanja i diskursa inicijative ka evaluaciji. Ova dva diskursa, iako su prema svojim osnovnim postavkama veoma različita (čak suprotna jedno drugom), nisu međusobno sasvim isključiva, o čemu svedoči i to što se kod nekih nastavnika u toku fokus grupnih razgovora mogu uočiti iskazi koji nagoveštavaju i jednu i drugu perspektivu.

Tabela 29. Kako nastavnici razumeju evaluaciju – struktura diskursa

<b>Nastavnički diskursi evaluacije rada nastavnika</b>		
	<i>Preživljavanje</i>	<i>Inicijativnost</i>
<b>Reprezentativna iskustva evaluacije</b>	Manje sistematični načini evaluacije koji nastavnicima pružaju emocionalnu i dokaznu vrstu podrške	Sistematični načini evaluacije koji nastavnicima služe za dobijanje uvida o svom radu i za razvoj prakse
<b>Interpretativni repertoari o evaluaciji</b>	<i>Potvrđivački repertoar – evaluacija kao instrument i prilika za dokazivanje i pokazivanje kvaliteta rada</i>	<i>Razvojni repertoar – evaluacija kao alat učenja i razvijanja prakse</i>
<b>Metode i akteri «prave evaluacije»</b>	<p>Formalne sistematične procedure, u kojima su evaluatori tipično spoljašnji akteri, nosioci hijerarhijskog autoriteta („objektivne“ procedure)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prava evaluacija mora da bude koliko toliko objektivna, da pokazuje realno stanje, a za to je najbolje posmatranje časova jer je to ono gde se vidi nastavničko zalaganje. Samo bi trebalo da bude više od jednog časa i nenajavljeno. A zna se ko treba da radi evaluaciju rada nastavnika – oni odozgo koji nam i postavljaju propise i koji nam daju plate. To je njihov posao.</li> <li>- Da bi evaluacija bila stvarno objektivna dobro je da je sprovodi neko od spolja, ko ne bi bio pristrasan. Ali taj neko mora da bude i ekspert, što često nije slučaj sa našim inspektorima. Pored toga važno je da se ona obavlja na utvrđen način, prema određenom protokolu, gde se tačno zna šta se od nastavnika očekuje da pokaže.</li> </ul>	<p>Manje formalni, ali sistematični, oblici evaluacije, koji kao aktere uključuju uglavnom učenike i same nastavnike (unutrašnji akteri, samoevaluacija)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja više onako, za sebe, skroz neformalno, beležim neka zapažanja i ideje. Neke reakcije učenika, kad se, na primer, svi nasmeju ili opuste pa daju neke zanimljive komentare. Nekada i direktno sa njima razgovaram o školi, nastavi, svemu... Valjda da bi se razvijao mora svaki nastavnik i da prati svoj rad, to je povezano kao lanac.</li> <li>- Nastavnik mora da se bavi evaluacijom svog rada, to je profesionalna dužnost. Meni su lično najvažniji podaci koje dobijam od učenika, ali ja te podatke sama prikupim, ne čekam nekog da mi to traži! To budu neke male ankete, papirić kada učenici zapišu šta im se sviđa... Tu vidim koliko im se dopada moj rad, kakvi su njihovi komentari o meni...</li> </ul>

**Nastavnički diskursi evaluacije rada nastavnika**

	<i><b>Preživljavanje</b></i>	<i><b>Inicijativnost</b></i>
<i><b>Funkcije «prave evaluacije»</b></i>	<p align="center">Potvrđivačka/dokazna funkcija: dokumentovanje, pokazivanje i dokazivanje kvaliteta rada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Svrha prave evaluacije nažalost kakva je sada nije toliko da se bog zna šta nauči, više da se prebrine birokratski zahtev i ispuni forma. Mada meni znači kao dokaz da sam na dobrom putu.</i></li> <li>- <i>To je za mene formalna situacija gde ja imam potrebu, da se dobro pokažem, da radim najbolje što umem.</i></li> </ul>	<p align="center">Potvrđivačka, ali i razvojna funkcija: učenje o i razvijanje prakse, te i kvaliteta rada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Glavna dobit je naravno u idejama za dalji rad, znam kako da se usmerim, šta da promenim.</i></li> <li>- <i>Važna mi je neka vrsta potvrde da radim dobro, taj osećaj zadovoljstva kad čujem komentar učenika i pohvale na račun mog rada. Ipak, najznačajnije mi je to što mogu da uvidim gde su mesta za poboljšanje.</i></li> </ul>
<i><b>Odnos nastavnika prema evaluaciji</b></i>	<p align="center">Distanciranje, otaljavanje (statičan, pasivni odnos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Evaluacija rada nastavnika je posao onih koji su stručni i plaćeni za to – inspektori, stručna služba, direktor... To nije moja dužnost kao nastavnika.</i></li> <li>- <i>Evaluacija rada nastavnika je formalnost koja nikome od nas nije draga, ali je preživimo kad se mora.</i></li> <li>- <i>Generalno, pa i što se evaluacije tiče, ne radim ništa što ne vidim korisnim, ako baš ne moram.</i></li> </ul>	<p align="center">Inicijativa, snalaženje (dinamičan, proaktivni odnos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Radim evaluaciju svog rada zbog sebe, da bi videla gde sam i kako mogu dalje.</i></li> <li>- <i>To je moja profesionalna odgovornost i dužnost.</i></li> <li>- <i>Snalazim se sama da organizujem neku smislenu evaluaciju.</i></li> <li>- <i>Stalo mi je da znam kako radim i kako me učenici vide, dajem im listiće da me ocene, razgovaramo, a vodim i svoje lične beleške.</i></li> </ul>

Ako bi tragali za još nekim ključnim razlikama između ovih diskursa, mogli bismo da ih uporedimo i iz ugla toga koje poruke nastavnici prepoznaju da im praksa evaluacije u školi šalje na račun toga šta je važno za kvalitet rada nastavnika, te i kakva značenja nastavnici pripisuju kvalitetu rada u kontekstu evaluacije rada nastavnika koja postoji u praksi i kako su ona razvijena. Poruke o tome šta je važno za kvalitet rada koje nastavnici prepoznaju u praksi, a najviše u načinima na koje se obavlja evaluacija rada nastavnika, mogu se svrstati u dve velike kategorije, shodno prethodno opisanim diskursima. U diskursu preživljavanja tipična poruka koju nastavnici prepoznaju u vezi kvaliteta rada vezana je za birokratiju - „*bitna je forma, papir*”. Ovakvu poruku prepoznaju i nastavnici koji o evaluaciji govore iz perspektive diskursa inicijativnosti, međutim, u pogledu toga kako oni sagledavaju ulogu evaluacije (kako se praktikuje, kako je oni praktikuju ili nastoje da je praktikuju) za razvijanje kvaliteta svog rada, tipična poruka u njihovim iskazima je: „*važna je profesionalna odgovornost nastavnika*“, i to u smislu da je evaluacija sopstvenog rada profesionalna dužnost nastavnika. U tom svetlu, značenja kvaliteta rada nastavnika, koja izviru iz konteksta različitih viđenja evaluacije rada nastavnika u praksi i različitih odnosa nastavnika prema evaluaciji, imaju različite implikacije i za delovanje nastavnika. U kontekstu diskursa preživljavanja, praksa evaluacije sugerise nastavnicima da je značenje kvaliteta utopljeno u formalnost, a za konkretno delovanje nastavnika to implicira da *kvalitet rada znači pokazati se u pravom trenutku*, i to, u principu, na formalnim spoljašnjim oblicima provere rada nastavnika (kako su te prilike retke, ne čudi što se ovi nastavnici u te svrhe koriste nesistematičnim oblicima evaluacije, o čemu je već bilo reči). U diskursu inicijativnosti, gde se u perspektivi o evaluaciji rada nastavnika značenje kvaliteta sagledava nešto šire u kontekstu profesionalne odgovornosti nastavnika, delovanje nastavnika usmeravano je ka tome da *kvalitet rada znači kontinuirano raditi na razvijanju sebe i svoje prakse*.

Iako prethodno razmatrani diskursi ukazuju na to da nastavnici imaju različita viđenja evaluacije i različite odnose prema evaluaciji svog rada, te i da različito sagledavaju njenu ulogu i funkcije u razvijanju kvaliteta rada, primetno je da svi nastavnici percipiraju da ono što se dešava u praksi po pitanju evaluacije rada nastavnika šalje nekoliko poruka o tome šta je važno za kvalitet tog rada. Ove poruke bliske su ključnim odlikama konteksta koje nastavnici prepoznaju u vezi sa

razumevanjem i razvijanjem kvaliteta rada: nebriga (formalizovana briga) sistema o kvalitetu i kvalitet rada kao lična stvar nastavnika. Nastavnici prepoznaju da je briga o kvalitetu njihovog rada deklarativno postavljena od strane sistema, dok se u pogledu evaluacije rada nastavnika ta briga svodi na formalnost i birokratiju, što sugeriše nastavnicima da je za sistem u pogledu kvaliteta rada nastavnika važno „ispuniti formu“, „imati sve čisto na papiru“, „pokazati se dobrim u jednom momentu, ali za dugo onda biti miran“, a da na posletku svako radi „kako mu volja i ćef“ ili „kako mu lična profesionalna odgovornost nalaže“. U nastavku su dati iskazi nastavnika koji prikazuju njihov odnos prema evaluaciji rada, a u kojima se svima prepoznaju prethodno pomenute poruke koje nastavnici prepoznaju o tome šta je važno za kvalitet rada nastavnika:

(Nastavnik I. P.): „Nisam ja zadužen da se bavim procenjivanjem svog rada, za to postoje takozvani eksperti. A kad oni obave svoje i ispunimo formalnost, a to je jednom u deceniji, ja sam opet svoj na svome i mogu da nastavim po svom režimu. To nikog ne zanima, kako ja ili bilo ko drugi radi svakog dana. To je nešto u smislu javne tajne.“ [diskurs preživljavanja] (Transkript, fokus grupa 5, 27.06.2012, str. 21)

(Nastavnica L. H.): „Evaluacija je za nas zahtev, pa bilo da je to inspekcija ili neki upitnik koji mi škola, mislim uglavnom na pedagoga, traži da pustim među svojim učenicima da bi tobože videli šta se misli o kom nastavniku u školi. A kad je nešto takav birokratski zahtev i skoro pa vid nepoštovanja moje autonomije, naravno da nisam rada da na to gubim vreme! Pregrim to, sa što manje nerviranja moguće, a onda se već radi normalno. Ja lično ne vidim da je evaluacija važna za moj rad, ali preživi se i to kad se mora. Znam da ima kolega koje se zaludjuju s tim anketama, kao da to išta ima značaja za stvarnu procenu rada.“ [diskurs preživljavanja] (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 22)

(Nastavnica M. J.): „Po meni, sistem signalizira da mogu da radim kako hoću, samo da eto nekad kad bude taj jedan čas opservacije radim po papiru i formi, jer je to najvažnije za birokratski sistem kakav imamo. Stvar je da neki nastavnici to iskoriste u smislu da odrađuju svoj posao, svaki čas isto i tako čitav radni vek. To sigurno ne valja. Mi moramo da se usavršavamo i

*menjamo, za to smo odgovorni kao profesija, i tu neka forma evaluacije može da ima smisla. Ja se recimo snalazim sama, pa na internetu nalazim neke ideje za male ankete sa učenicima i uopšte ideje za rad koje isprobavam.“ [diskurs inicijativnosti] (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 20)*

Druga važna stvar koju ističu svi nastavnici tiče se onoga što najviše nedostaje u postojećoj praksi evaluacije rada nastavnika (a reklo bi se i generalno u nastavničkoj praksi) i ujedno onoga što nastavnici percipiraju najpotrebnijim za razvijanje kvaliteta svog rada. Naime, bez obzira na to kako nastavnici vide evaluaciju u kontekstu razvijanja kvaliteta svog rada, svi naročito naglašavaju potrebu za većom podrškom nastavnicima u radu<sup>81</sup>, i to dominantno za podrškom emocionalnog i dokaznog/potvrđivačkog tipa. Ovo je vidljivo i na osnovu strukture, odnosno osnovnih karakteristika, oba diskursa koji se tiču odnosa nastavnika prema evaluaciji: preživljavanja i inicijativnosti. Potvrđivačko-dokazni interpretativni repertoar značenja koje nastavnici pripisuju evaluaciji (u smislu njenih funkcija, odnosno vrste podrške koju pružaju, videti tabelu 28) deo je oba diskursa odnosa nastavnika prema evaluaciji, s tim da se u diskursu inicijativnosti javlja zajedno sa značenjima iz usmeravačko-razvojnog interpretativnog repertoara. Sama kombinacija vrsta podrške koje nastavnici ističu kao neophodne u praksi evaluacije kako bi ona bila korisnija za razvijanje kvaliteta rada navela nas je da ovaj fenomen nazovemo *nastavničkom potrebom za prepoznavanjem rada i dodatnom podrškom*. Značaj koji nastavnici pridaju neformalnim komentarima i pohvalama, neverbalnim znacima odobravanja (emocionalni domen), kao i materijalnim nagradama i formalnim priznanjima i potvrdama (domen dokazno-materijalne podrške), ukazuje na potrebu nastavnika da neko njihov rad i trud prepozna, te i pokaže da ceni nastavničko zalaganje i nastavnički posao uopšte.

Podrška koju nastavnici ističu kao važnu za kvalitet sopstvenog rada javlja se na više nivoa, počevši od podrške na nivou društva i sistema vaspitanja i obrazovanja, preko podrške na nivou ustanove, pa do podrške na nivou konkretnih odnosa sa

---

<sup>81</sup> Ovo je vidljivo i u SWOT analizama nastavnika (videti tabelu 23), gde se kao pretnje iz okruženja prepoznaje nedostatak sistemske podrške za rad nastavnicima, kao i nespremnost kolega za saradnju i razmene, dok se kao prilika iz sredine nalazi dobra saradnja sa pojedinim kolegama.



kolegama. Na svim pomenutim nivoima nastavnici uglavnom govore o potrebi da neko iskaže prepoznavanje njihovog rada i zalaganja, bilo da je u pitanju lepa reč i verbalna pohvala (u manje ili više neformalnoj situaciji), verbalni ili neverbalni znak podrške, odobravanja, ohrabrenja, ili pak neki formalni oblik priznanja i potvrde (u vidu diplome, pohvalnice, nagrade, boljeg/višeg statusa). Na nivou društva tipično se navodi da je potrebno da se rad nastavnika, uopšte profesija nastavnik, prepozna u smislu poboljšanja njenog opšteg ugleda i statusa, te i odnosa prema profesiji, što se dalje operacionalizuje na ostalim nivoima podrške. Na nivou obrazovnog sistema nastavnici su gotovo jednoglasni i kao glavne vidove podrške razvijanju kvaliteta rada navode nagrade i obezbeđivanje napredovanja u karijeri, ali i osiguravanje veće autonomije nastavnika, odnosno manje zahteva, kontrole, birokratije. Na nivou konkretne škole, često susrećemo komentare nastavnika da bi bilo poželjno da se stručna služba i direktor škole ponašaju manje kao kontrolori, a više da „rade svoj posao“, odnosno da budu pomoć nastavnicima. Takođe, na nivou škole, govori se i o nepostojanju kulture kvaliteta koja bi bila uklopljena u opšti etos škole, gde već izostaju vrednosti poput saradnje, međusobne pomoći i podrške, ohrabrivanja<sup>82</sup>. Što se tiče podrške od strane konkretnih aktera školske zajednice, naročito kolega, već je bilo dosta reči u delu o teškoćama u vezi sa različitim načinima evaluacije. Pomenućemo samo da se najčešće komentari nastavnika odnose na to da kolege često nisu spremne da daju pohvale (čak bilo kakve komentare) u vezi rada drugih nastavnika, te i da su bile kakve profesionalne razmene uopšte između nastavnika vrlo ograničene. Na ovom nivou imamo i najviše razlika u komentarima nastavnika – neki govore o kolegama, što se podrške za razvijanje kvaliteta rada tiče, isključivo u negativnim komentarima, dok pojedini nastavnici navode da imaju manje grupe kolega sa kojima gotovo svakodnevno imaju neku vrstu razmene koja podrazumeva i međusobnu podršku. Neki od komentara nastavnika u vezi sa podrškom koju vide kao potrebnu na različitim nivoima (sistema, ustanove, individualnom) dati su u nastavku:

(Nastavnica R. A.): „*Nekad zaista osećate da gurate u prazno i izgarate kada znate da za to nećete dobiti ništa! Govori se sada o nekim zvanjima*

---

<sup>82</sup> Tek se u jednom od fokus grupnih razgovora sa nastavnicima moglo uočiti da u jednoj od škola postoji nešto nalik kulture kvaliteta rada, međutim u odnosu na ostale razgovore možemo reći da se radi o izuzetku. Naime, reč je o srednjoj stručnoj školi u kojoj rade uglavnom nastavnici koji su tu školu i pohađali, te im je posebno izraženo nastojanje da neguju kvalitet rada i uopšte imidž škole.

*nastavnika i većoj plati, ali ja ne znam još uvek nikoga da je u tome uspeo. Potreban je takav sistem podrške, jer nas to jedino može da gura da se trudimo stalno, a ne inspekcija ili samovrednovanje škole, koještarije! Status nastavničkog zanimanja je potpuno srozan danas. Na tome bi trebalo raditi!“ (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 21)*

(Nastavnica D. A.): *„Kod nas u školi uvek ima važnijih tema za sastanke od kvaliteta rada, pa onda i nema podrške u tom domenu. Važniji su uvek izostanci, tuče, ekskurzije, ocene. Maločas je neko rekao da je saradnja u školi individualna stvar, nema mehanizma koji to generalno podstiče. Ja imam bliske kolegice sa kojima se jadam, tešim i polemišem, i to mi je dovoljna podrška uglavnom. Mada, volela bih kada bi svi mogli da čuju šta mi radimo i da se to na neki način obznani, na veću ili na nekoj tabli ponosa.. Znae, kao što u Americi ima «Hall of Fame». To bi mi bio dodatni pokretač ja mislim.“ (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 22)*

(Nastavnik V. B.): *„Koleginice i kolege, bar u mojoj školi, nisu skloni da se mešaju u tuđi rad. Valjda da se ne zamere ako će reći nešto iole loše, a bog me nismo previše naklonjeni ni da damo lepu reč. Najbolje je izgleda biti sa svima na Dobar dan i Hoće li biti kiše, kolega. Neke profesionalne teme su skoro pa tabu.“ (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 23)*

Iz perspektive diskursa preživljavanja, nastavnici potrebu za ovakvom vrstom podrške uglavnom potkrepljuju uviđanjem da se ono što označavaju pravom evaluacijom retko sprovodi u praksi i još ređe na pravi način, te da nije značajno ni korisno za razvijanje kvaliteta rada kako u smislu učenja o praksi (kognitivno-praktična podrška), tako i u smislu osećanja zadovoljstva i osnaženosti za rad (emocionalna podrška) ili obezbeđivanja neke druge vrste potvrde za svoj rad (dokazno-materijalna podrška). U tom smislu, podrška u vidu neformalne pohvale, lepe reči, znaka odobravanja, ili pak formalnih priznanja i nagrada, za nastavnike znači nešto što bi ih moglo učiniti profesionalno zadovoljnijim. Isticanje potrebe za većom podrškom emocionalnog i dokaznog tipa od strane nastavnika u okviru diskursa preživljavanja nije začuđujuće, budući da se takve vrste podrške u evaluaciji pozicioniraju kao ključne u ovom diskursu i nastavnici ih i sami ističu u okviru svojih opisa reprezentativnih

iskustava evaluacije. U pogledu diskursa inicijativnosti, gde je zastupljeno viđenje evaluacije u funkciji podrške emocionalne i dokazno-materijalne prirode, ali i u funkciji razvijanja prakse, akcenat se takođe stavlja na potrebu da se obezbedi više podrške nastavnicima za razvijanje kvaliteta rada u smislu različitih vidova pohvala i priznanja. Dakle, i pored toga što nastavnici u okviru ovog diskursa govore o ličnoj inicijativi ka organizovanju evaluacije svog rada u svrhu učenja o praksi i menjanja prakse, u pogledu toga šta oni vide da najviše nedostaje evaluaciji kako bi bila korisnija za razvijanje kvaliteta rada, nastavnici uglavnom izveštavaju da je to osiguravanje podrške emocionalnog i dokaznog tipa. Naime, i u okviru diskursa inicijativnosti nastavnici navode da im najviše nedostaje lepa reč i pohvala, bilo kakav znak podrške, posebno od kolega, kako bi se osetili profesionalno zadovoljnim. Pored toga, u vidu formalnih priznanja i nagrada, u ovom diskursu se dodatno javljaju i ona koja dodeljuju različite organizacije iz šire javnosti koje se bave obrazovanjem (to su tipične različite vrste konkursa na kojima učestvuju nastavnici sa svojim idejama). Delovi transkripta fokus grupnih razgovora u kojima je uočljivo iskazivanje potrebe nastavnika za prepoznavanjem rada i dodatnom podrškom, a u kontekstu različitih diskursa, prikazani su u prilogu 40.

U kontekstu toga koje načine nastavnici vide pogodnim za negovanje i razvijanje kvaliteta rada kroz evaluaciju, a o kojima govore tokom fokus grupnih razgovora, javljaju se uglavnom programi stručnog usavršavanja nastavnika (takozvani seminari), povremene razmene ideja i iskustava sa kolegama, kao i osmišljavanje i pokretanje novih nastavnih i vannastavnih aktivnosti uz korišćenje resursa kao što su stručna literatura, Internet i informaciono-komunikacione tehnologije. Ovi načini negovanja kvaliteta su već pomenuti prethodno (tabela 16), a imajući na umu kako ih nastavnici pozicioniraju tokom razgovora o evaluaciji rada nastavnika i mogućnostima za razvijanje kvaliteta rada, oni se mogu tumačiti u svetlu fenomena nastavničke potrebe za prepoznavanjem rada. Iako smo prethodno u radu bili u mogućnosti da oštro podelimo načine negovanja i razvijanja kvaliteta rada koje su nastavnici naveli na one koji zastupaju pristup korišćenja gotovih resursa i one koji su bliži pristupu kreiranja prilika i resursa (tabela 17), razmatranje u svetlu fenomena potrebe za prepoznavanjem rada ne pokazuje tako isključivo razgraničenje koje načine nastavnici više vezuju sa

podrškom na nivou sistema, a koje sa podrškom na nivou konkretnog školskog kolektiva. Naime, jedino se programi stručnog usavršavanja koje nastavnici pohađaju pozicioniraju isključivo u kontekst podrške sistema u smislu nagrada za uloženi trud i većeg finansiranja odlazaka nastavnika na pomenute programe. Ostali načini negovanja i razvijanja kvaliteta pozicioniraju se dvojako u smislu moguće podrške nastavnicima (na nivou sistema i na nivou škole, kolektiva). Tako se, na primer, angažman nastavnika u osmišljavanju novih nastavnih i vannastavnih aktivnosti (što nastavnici često povezuju sa čitanjem literature, pretraživanjem Interneta i upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija kao resursima za dolaženje do ideja), stavlja u kontekst podrške na nivou sistema u smislu uglednih časova nastavnika, primera dobre prakse, kao nečega što bi nadležno Ministarstvo, pored ostalih institucija i organizacija koje se bave obrazovanjem, trebalo nagrađivati putem različitih konkursa. S druge strane, navodi se da bi ovakav angažman trebalo da prepoznaju i podrže i kolege iz škole u smislu saradnje i uključivanja u ove aktivnosti, ali i u smislu davanja podsticajnih komentara i pohvala. Neki od iskaza nastavnika dati su u nastavku:

*„Naučio sam ponešto na seminarima raznim i primenio neku ideju u praksi. Ti seminari su za nas moranje, samo da ispunimo kvotu koju su nam propisali. Ima nekih koji su možda korisni, ali su obično skupi. Mislim da bi ministarstvo, ako već zahteva, moglo i da obezbedi finansije za to, ako je ideja da to bude kvalitetno.”* (Narativ 3/181, nastavnik geografije, osnovna škola)

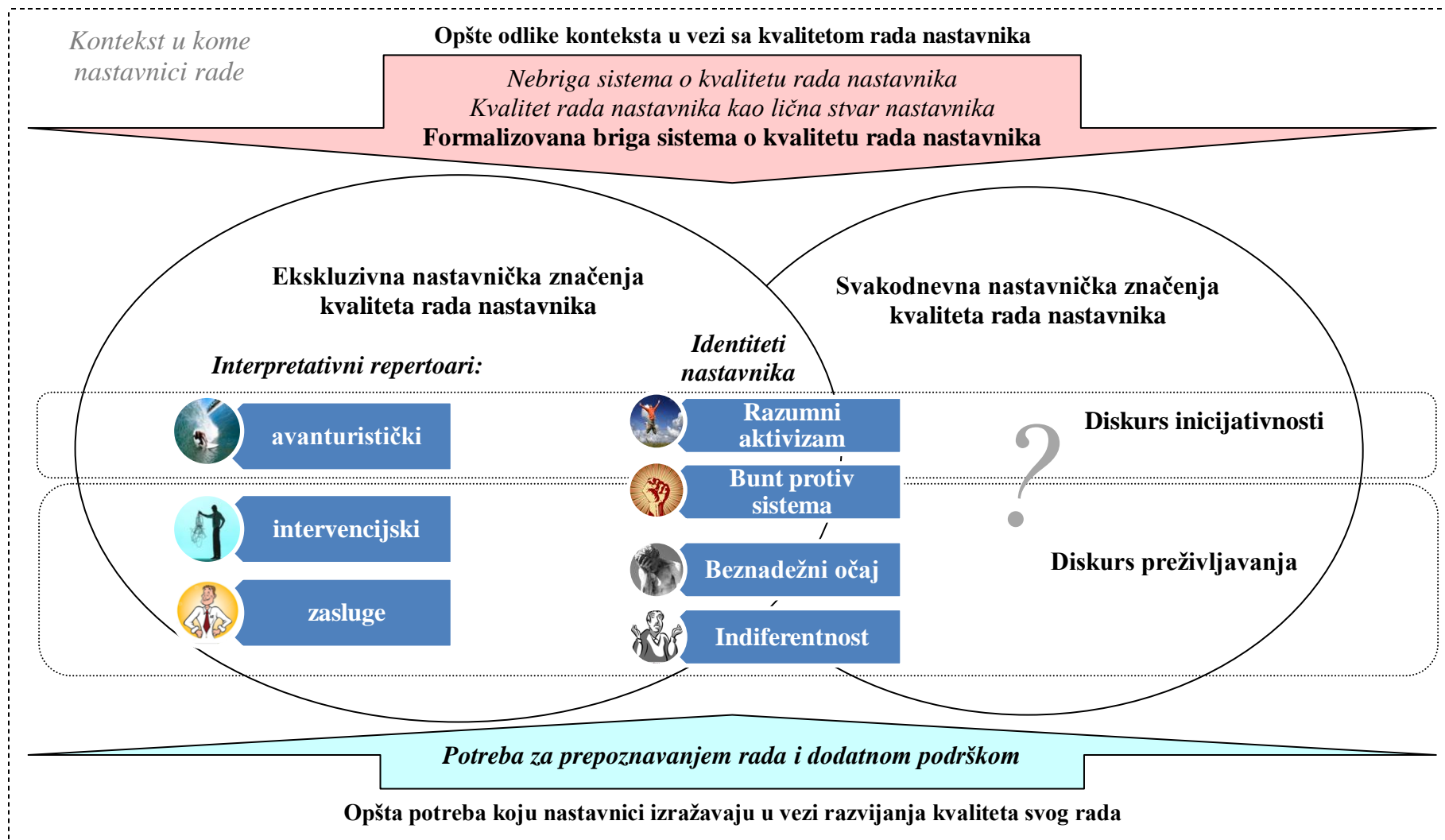
*„Ja recimo organizujem s vremena na vreme ugledni čas. Neke kolege misle to je tek tako, ne vide koliko je tu potrebno čitanja, pripreme, traganja za idejama, osmišljavanja... Tako da ja vidim da je potrebno da kolege više cene taj trud i da posete te časove kada budu pa da tek onda pričaju koješta. A i ministarstvo bi moglo da ima neki malo više motivišući odnos prema uglednim časovima, to jest nastavnicima koji ih drže, i da to na neki način vrednuje. Ima raznih konkursa za primere dobre prakse tu i tamo, ali moglo bi ministarstvo više da se angažuje i da tako promovise inovacije.”* (Narativ 3/112, nastavnica muzičke kulture, osnovna škola)

\* \* \*

Uvidima do kojih smo došli razmatrajući nastavničko razumevanje evaluacije sopstvenog rada, te odnosa nastavnika prema evaluaciji, možemo obogatiti sliku konteksta u kojem nastavnici rade i u kojem razvijaju kvalitet svog rada, a koju smo započeli prethodno u radu (videti prikaz 6). Kao što smo prethodno rekli, diskurs kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije možemo lako smestiti u opštu sliku konteksta, onakvog kakvog ga nastavnici doživljavaju u pogledu ključnih odlika značajnih za razvijanje kvaliteta rada. Naime, oba diskursa nastavničkih viđenja evaluacije i odnosa nastavnika prema evaluaciji u kontekstu razvijanja kvaliteta svog rada (*diskurs preživljavanja* i *diskurs inicijativnosti*) polaze od i nadovezuju se na nastavničko viđenje *formalizovane brige sistema o kvalitetu rada nastavnika* kao opšte odlike konteksta u kojem rade. Dakle, nezavisno od diskursa kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije, nastavnici uviđaju insistiranje na kvalitetu rada nastavnika u birokratskom pogledu (u vidu formalnog, deklarativnog zahteva), pomanjkanje procedura u praksi da se kvalitet rada zaista neguje i razvija (a naročito kroz evaluaciju rada), te prepuštanje brige i odgovornosti za kvalitet rada samim nastavnicima. Dodatno, iz perspektive toga šta nastavnici vide najpotrebnijim u smislu podrške razvijanju kvaliteta rada u kontekstu evaluacije, dolazimo i do uvida o *nastavničkoj potrebi za prepoznavanjem rada nastavnika i dodatnom podrškom*. U svetlu sistemske nebrige o kvalitetu rada nastavnika, odnosno formalizovane brige, gde je kvalitet rada mahom prepušten dobroj volji i odluci nastavnika ili pak njihovoj profesionalnoj odgovornosti i angažmanu, nastavnici smatraju najpotrebnijim za razvijanje kvaliteta rada da evaluacija, ali i opšti kontekst, osiguraju više podrške nastavnicima. Pri tom se govori i o potrebi za sistemski uspostavljenim procedurama prepoznavanja rada i zalaganja nastavnika (te i nagrađivanja), ali i potrebi za podrškom nastavnicima u radu od strane različitih aktera (u smislu pohvala, lepe reči, ohrabrenja).

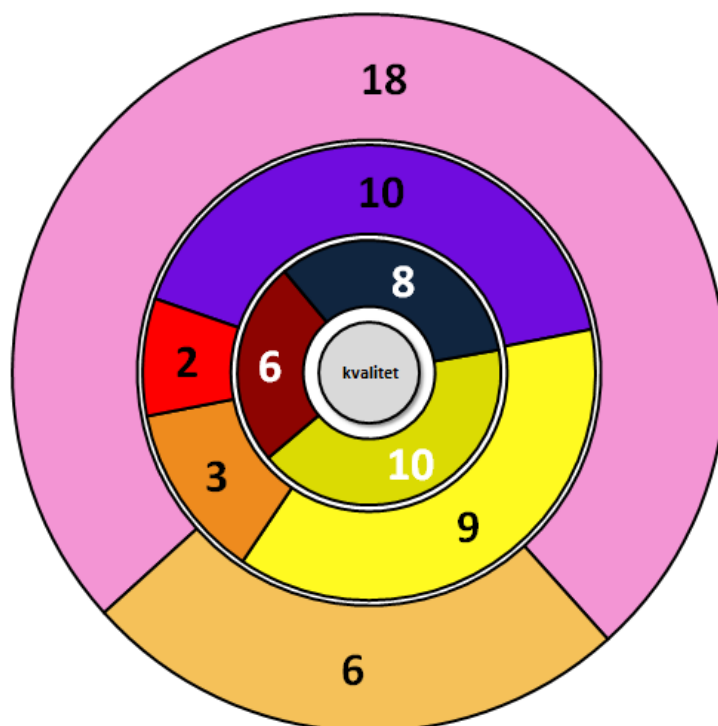
U prikazu 7 data je strukturalna šema diskursa kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije, a u nastavku teksta nastojaćemo da razmotrimo odnose između njegovih elemenata, te moguće putanje kojima se nastavnici kreću unutar diskursa.

Prikaz 7. Strukturalni prikaz diskursa kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije



### 3.4.1. Putevi nastavnika kroz diskurs kvaliteta i evaluacije i perspektive mogućih puteva

Različita viđenja evaluacije rada nastavnika i njene uloge u razvijanju kvaliteta rada nastavnika, kao i različit odnos nastavnika prema evaluaciji svog rada, sada možemo posmatrati u nešto širem kontekstu, odnosno u okviru interpretativnih repertoara značenja kvaliteta rada nastavnika i različitih identiteta nastavnika kojima oni sebe pozicioniraju u kontekstu u kojem rade. Prikaz odnosa nastavničkih interpretativnih repertoara značenja kvaliteta rada, njihovih identiteta i odnosa prema evaluaciji, dat je u grafiku 3.



#### Legenda:

- Interpretativni repertoari značenja kvaliteta rada nastavnika (unutrašnji krug):
  - Avanturistički (10), ■ Intervencijski (8), ■ Zasluge (6).
- Identiteti nastavnika u diskursu kvaliteta rada nastavnika (srednji krug):
  - Razumni aktivizam (9), ■ Beznadežni očaj (10), ■ Indiferentnost (2), ■ Bunt protiv sistema (3).
- Diskursi odnosa nastavnika prema evaluaciji svog rada (spoljašnji krug):
  - Preživljavanje (18), ■ Inicijativnost (6).

Grafik 3. Odnos nastavničkih značenja kvaliteta rada, identiteta nastavnika u dominantnom diskursu kvaliteta i nastavničkih diskursa evaluacije

Stavljanjem u odnos identifikovanih identiteta nastavnika, interpretativnih repertoara značenja kvaliteta rada nastavnika i diskursa kvaliteta u kontekstu evaluacije (grafik 3), uviđamo određene obrasce njihovog javljanja<sup>83</sup>.

Primećujemo da nastavnici koji govore o kvalitetu svog rada koristeći se značenjima iz interpretativnih repertoara intervencije i zasluge tipično svoj odnos prema evaluaciji i kvalitetu rada iskazuju kroz diskurs preživljavanja, dok je kod avanturističkog interpretativnog repertoara situacija podeljena – kod nekih nastavnika izraženiji je diskurs preživljavanja (4), dok je kod drugih tipičniji diskurs inicijativnosti (6). U diskursu koji bi opisali kao inicijativan zastupljena su jedino značenja kvaliteta rada nastavnika vođena avanturističkim interpretativnim repertoarom.

Što se tiče identiteta nastavnika u dominantnom diskursu kvaliteta, primećujemo da je za identitet beznadežnog očaja i identitet indiferentnosti karakterističan odnos prema evaluaciji u okviru diskursa preživljavanja. U pogledu nastavničkog identiteta razumnog aktiviste i identiteta buntovnika protiv sistema situacija je prepolovljena – imamo identičan broj nastavnika kod kojih je zastupljen diskurs inicijativnosti ka evaluaciji i nastavnika kod kojih je dominantan diskurs preživljavanja (5:4 kod identiteta razumnog aktiviste, a 1:2 kod identiteta buntovnika protiv sistema).

Razmatrajući kako su nastavnička značenja kvaliteta rada i značenja koja pripisuju evaluaciji i razvijanju kvaliteta rada povezana između sebe, uočili smo moguće puteve kojima se nastavnici kreću unutar diskursa kvaliteta rada nastavnika.<sup>84</sup>

Ukoliko posmatramo avanturistički interpretativni repertoar značenja kvaliteta rada, primećujemo da on skoro u potpunosti korespondira sa nastavničkim identitetom razumnog aktiviste. Ovo ne čudi ukoliko se osvrnemo na to da ovaj identitet i repertoar

---

<sup>83</sup> Načini otkrivanja nastavničkih identiteta, interpretativnih repertoara, kao i diskursa kvaliteta u kontekstu evaluacije, bili su relativno nezavisni jedan od drugog. Interpretativni repertoari su dominantno proistekli iz analize podataka dobijenih iz narativa nastavnika o situacijama kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu, identiteti nastavnika prepoznati su kroz fokus grupne razgovore sa nastavnicima, dok je otkrivanje diskursa podrazumevalo dolaženje do različitih uvida kroz različite podatke (narative nastavnika, komentare u upitniku, razgovore sa nastavnicima). Dakle, ne možemo reći da je relativna usaglašenost ovih nalaza uslovljena samim postupkom kako se do tih nalaza došlo, odnosno «preslikavanjem» jednih uvida na druge.

<sup>84</sup> Ova analiza može predstavljati samo dodatno promišljanje svih prethodnih nalaza, imajući na umu da uključuje svega 24 nastavnika koji su učestvovali u fokus grupnim razgovorima i budući da određivanje identiteta, interpretativnog repertoara i diskursa za svakog nastavnika pojedinačno nije uključivalo strogo metodološki razrađen postupak (niti je to bio cilj ovog rada), te u velikom broju slučajeva i ne možemo sa sigurnošću reći da je zastupljen samo jedan identitet, repertoar ili diskurs.



dele neke zajedničke vrednosti i karakteristike: usmerenost na proces i menjanje, viđenje kvaliteta kao nedostižnog ideala i proaktivnost kao ključnu odliku nastavnika koja i omogućava kretanje ka idealu. U pogledu odnosa nastavnika prema evaluaciji sopstvenog rada pak primećujemo određene razlike. Jedan deo nastavnika koji kvalitet rada vide u samom procesu - promeni, stvaranju, pokretanju, menjanju nečega u svojoj praksi, te koji akcenat stavljaju na spremnost nastavnika za iniciranje aktivnosti, iskazuju istu takvu inicijativnost i ka evaluaciji svog rada i shodno tome se na različite načine snalaze da osiguraju sebi prilike za razvoj kvaliteta rada kroz različite oblike uglavnom unutrašnje evaluacije (6 od ukupno 10 nastavnika). Drugi deo nastavnika čija su značenja kvaliteta rada iz avanturističkog repertoara (njih 4 od ukupno 10) i koji svoj identitet u okviru diskursa kvaliteta pozicioniraju kao onaj koji odlikuje razumni aktivizam u radu (njih 4 od ukupno 9), pak više pozicionira evaluaciju rada nastavnika kao spoljašnji, birokratski zahtev čijem ispunjenju nerado pristupaju i kao nešto što ne koristi mnogo negovanju i razvijanju kvaliteta rada (diskurs preživljavanja). U svetlu formalizovane brige sistema o kvalitetu i nepostojanja prave podrške nastavnicima u evaluaciji i razvijanju kvaliteta svog rada kao karakteristikama opšteg konteksta, oba diskursa se mogu tumačiti kao načini da nastavnici održe svoje razumevanje kvaliteta i svoj identitet u kontekstu. Dakle, nastavnici svoj identitet razumnog aktiviste (koji uključuje i razumevanje kvaliteta rada u značenjima avanturističkog interpretativnog repertoara) održavaju u praksi na dva načina: (1) samoinicijativnim traganjem za načinima da evaluiraju i razvijaju svoj rad, što doživljavaju svojom profesionalnom odgovornošću i potrebom (diskurs inicijativnosti), uprkos i paralelno sa formalnim procedurama evaluacije koje se pred njih postavljaju, ili pak (2) samo svođenjem svog učešća u procedurama evaluacije (koje se tipično vide kao spoljašnje) na ispunjenje forme, budući da takvu evaluaciju doživljavaju kao nametnutu i beskorisnu za razvijanje kvaliteta rada (diskurs preživljavanja). Oba ova nastavnička pristupa evaluaciji i radu opšte mogu se označiti kao njihovo «snalaženje» (u smislu *inicijative/improvizacije* ili *otaljavanja*) u kontekstu koji se percipira kao ograničavajući ili bar nepodsticajan za razvijanje kvaliteta rada nastavnika. Zbog toga smo i putanju ovih nastavnika kroz diskurs kvaliteta i evaluacije rada, a koja polazi od značenja kvaliteta avanturističkog interpretativnog repertoara, označili kao «*putanju snalaženja*» (videti prilog 41). Ovakvu situaciju ilustruju iskazi nastavnika kao što su:

(Nastavnica M. J.): „*Snalazim se sama i sa nastavom, i sa sekcijama, pa i sa evaluacijom. I to je moja lična volja i želja da nešto po tom pitanju radim i pokrećem, jer inače u sistemu se to generalno ne ohrabruje, a ono što postoji je prilično banalno i beskorisno. Ja se lično osećam odgovornom za efekte svog rada, pa zato i proveravam šta postizem na razne načine, a to mi je onda i motiv da se stalno trudim da idem ka boljem.*“ (Transkript, fokus grupa 1, 24.05.2012, str. 20)

(Nastavnica J. Č.): „*Ja na tu inspekciju gledam kao na poziv za glumu i improvizaciju. Zaista! Odigram tu predstavu kako valja, radi reda, za aplauz, a posle mogu da nastavim da smišljam i radim kako volim i kako znam da deca uživaju. Prosto ne vidim da je takva evaluacija suštinski bitna za moj rad, važno mi je ono što ja znam da sam sama kreirala i sprovela i kada znam da su deca bila zadovoljna i da su svi učestvovali.*“ (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 21)

Što se tiče intervencijskog interpretativnog repertoara značenja kvaliteta rada nastavnika, iz grafika 3 je primetno da on u potpunosti korespondira sa identitetom nastavnika koji smo označili kao beznadežni očaj, kao i odnosom ovih nastavnika prema evaluaciji koji bismo opisali u terminima diskursa preživljavanja. Ovi nastavnici kvalitet svog rada vide kao ostvarenje nekog kratkoročnog cilja, uglavnom u smislu rešavanja, odnosno intervencije u vezi nekog konkretnog problema sa kojim se susreću u radu, te normalizacije stanja. Ovakvo značenje kvaliteta rada, može se tumačiti iz ugla tipičnog identiteta ovih nastavnika (beznadežni očaj), kog karakteriše viđenje spoljašnjih činioaca kao važnih za kvalitet rada i viđenje sopstvenih mogućnosti da se na njih utiče kao ograničenih. Imajući na umu takvo njihovo gledište, razumljivo je da su oni usmereni na ciljeve koji se odnose na rešavanje konkretnih, «gorućih» problema u radu, dok unapređivanje rada u smislu avanturističkog repertoara u ovom kontekstu predstavlja «luksuz». U tom svetlu, značenje kvaliteta rada kao intervencije, pruža mogućnost nastavnicima za osećaj zadovoljstva da su ostvarili neki cilj, iako je on često kratkoročan, ograničen na jednu specifičnu situaciju, pa čak i pojedinačne učenike, dok se dugoročno i šire gledano ovi nastavnici osećaju beznadežno u pogledu mogućnosti razvijanja kvaliteta svog. Na to se nadovezuje odnos ovih nastavnika prema evaluaciji

koji je zastupljen u diskursu preživljavanja i u kome se i sama evaluacija vidi kao spoljašnji činilac, koji uz to i ne donosi mnogo koristi za razvijanje kvaliteta rada. Oni posmatraju evaluaciju svog rada kao birokratsku proceduru u kojoj je potrebno ispuniti formu, te joj tako i pristupaju. Identitet beznadežnog očaja se održava kroz diskurs preživljavanja jer, kako su prilike za razvijanje kvaliteta ograničene i kako nastavnici ne vide mesta da prilike sami kreiraju, ovakvo razumevanje kvaliteta i ovakav pristup nastavnika svom radu obezbeđuje im ono što sami nastavnici u toku fokus grupnih razgovora označavaju kao „*bar neku satisfakciju u radu*“ u smislu osećanja zadovoljstva i samoeфикаsnosti da su neku «kriznu situaciju» rešili i pružili pomoć nekom učeniku ili grupi učenika. Putanju nastavnika kroz diskurs kvaliteta i evaluacije rada, a koja polazi od značenja kvaliteta rada nastavnika iz intervencijskog interpretativnog repertoara, označili smo kao «*putanju utehe*» (videti prilog 41). Ovakvo stanje ilustruju sledeći iskazi:

(Nastavnica R. A.): „*Te posete inspektora ili direktora su mi nekako viška i kao i svi i ja ih samo odradim i guram dalje kako znam. A i inače su te forme evaluacije rada, ankete i slične stvari, luksuz danas. Toliko ima problema koji su preči. Kad imate decu sa mentalnim poremećajima, nasilne situacije svako malo, samo gledate da preživite dan i budete srećni ako bar to uspete da rešite. (...) Neke igrice, prezentacije, i ostale inovacije, to se prosto realno ne stiže.*“ (Transkript, fokus grupa 4, 22.06.2012, str. 20)

(Nastavnica D. P.): „*Našim poslom vladaju uglavnom forme i papirologija, koje su za nastavnika prosto nedodirive. Pa eto, tu je i evaluacija o kojoj govorimo. Niti ja na nju mogu da utičem, niti je ona za mene bitna. Ali je forma koja traži da bude ispunjena. To je važno kod nas u školstvu, a nikoga ne zanimaju realni problemi, na njih se žmuri iako ih je štampa puna svakodnevno. (...) Morate da imate prioritete i to je onda ono na šta gađate. Ja se osećam dobro sama sa sobom kada uspem da rešim neki problem koji učenici imaju, a to se u našem sistemu potpuno ne tretira kao ikakav uspeh u radu.*“ (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 23)

U pogledu interpretativnog repertoara zasluga kojim se nastavnici koriste kako bi opisali značenja koja pripisuju kvalitetu svog rada, situacija je najraznovrsnija što se

tiče identiteta nastavnika (mogu se uočiti svi osim razumnog aktiviste, videti grafik 3), dok je po pitanju odnosa nastavnika prema evaluaciji rada zastupljen jedino onaj koji proizilazi iz diskursa preživljavanja. Značenje kvaliteta rada nastavnika u ovom interpretativnom repertoaru je nešto maglovitije u odnosu na prethodna dva, a može se najbolje opisati u terminima obezbeđivanja dokaza i potvrda kvaliteta rada. Naime, za ovaj interpretativni repertoar značenja kvaliteta rada karakteristična je usmerenost na efekte/rezultate, kao i to da se konkretno delovanje nastavnika koje prethodi tim rezultatima često mistifikuje od strane nastavnika. Na taj način, u fokus dolazi ideja da se kvalitet rada nastavnika sastoji u nekoj vrsti doprinosa nastavnika uspehu učenika, pri čemu često nije jasno na koji je to tačno način nastavnik zaslužan za taj uspeh. Ovo je donekle u vezi i sa time sa kojim identitetima nastavnika u dominantnom diskursu kvaliteta interpretativni repertoar zasluga korespondira. U pitanju su identiteti beznadežnog očaja, bunta protiv sistema i indiferentnosti, koji ne uključuju veliku inicijativnost nastavnika u radu u konkretnoj praksi kao svoju ključnu odliku, te su i pogodni za mistifikaciju delovanja nastavnika. Nastavnici koji sebe pozicioniraju kao buntovnike protiv sistema pripisivanjem takvih značenja kvalitetu svog rada potencijalno nastoje da pokažu da je moguće ostvariti nekakav pomak ili rezultat, iako se on ne tiče menjanja celokupnog sistema (što bi bilo nešto ka čemu ovaj identitet suštinski teži). S druge strane, nastavnici indiferentnog identiteta koriste se interpretativnim repertoarom zasluga kada govore o kvalitetu svog rada kako bi ukazali na to da su nekada ranije bili efektivni u svom radu, da su ostvarivali neke rezultate, te da je njihova trenutna perspektiva prema radu posledica sagorevanja.

Tipični pokazatelji na koje se nastavnici oslanjaju kao na indikatore kvaliteta svog rada jesu uspeh učenika (u formi ocena, plasmana i nagrada na takmičenjima) i pohvale od strane različitih aktera u vezi njih. Polazeći od toga, evaluacija rada nastavnika se posmatra kao tipično spoljašnja, objektivna procedura koja bi trebalo da pruži podatke o uspehu učenika. Pri tom, nastavnici se distanciraju od evaluacije u smislu da to nije odgovornost i zadatak nastavnika, već da je pre nešto što bi trebalo da obavljaju relevantna spoljašnja tela. Nastavnici svoju poziciju i identitete unutar diskursa kvaliteta rada održavaju obezbeđivanjem onoga što bi oni nazvali „čvrstim dokazima“ kvaliteta svog rada (ispravnosti svog pristupa, načina rada) kroz postupke „prave“ spoljašnje, objektivne evaluacije koja je van njihovog domašaja ili pak kroz pohvale i priznanja

različitih aktera (diskurs preživljavanja). Putanju ovih nastavnika kroz diskurs kvaliteta i evaluacije rada označili smo kao «*putanju dokazivanja*» (videti prilog 41), a u nastavku su dati neki karakteristični iskazi nastavnika:

(Nastavnik I. P.): „*Prava je ona evaluacija koja daje realnu sliku šta je ko od nastavnika postigao u radu. Zato ona i mora da bude spoljašnja, profesionalna, a ne kao neka anketa ili upitnik sa pitanjima gde svako daje najbolje ocene sebi da bi se pokazao u dobrom svetlu, a i drugima da se ne bi zamerao. Meni su ocene i uspešnost mojih učenika na raznim takmičenjima pravo merilo mog rada i to su čvrsti dokazi da je moj pristup u radu sa učenicima dobar. Prijaju mi naravno i pohvale učenika, naročito nakon školovanja kada se negde sretnemo. Onda stvarno i osetite da ste doprineli nečijem životu.*“ (Transkript, fokus grupa 5, 27.06.2012, str. 22)

(Nastavnica Đ. D.): „*Ja sam mišljenja da moj rad mogu i treba da procenjuju samo ljudi obučeni za to, bilo kroz posmatranje mojih časova ili analizu znanja mojih đaka. To su jedini pravi podaci koji mogu da govore o meni i mom radu. Ni u jednoj pravoj profesiji vi danas nemate da neko procenjuje sam sebe ili sam smišlja načine da se procenjuje njegov rad. To je prosto nerazumno! Mi imamo konkretne rezultate našeg rada. Kad naši učenici ostvare uspeh, to je i naš uspeh i sigurno je makar i delom naša zasluga i naš ponos.*“ (Transkript, fokus grupa 2, 07.06.2012, str. 23)

Na osnovu svih ovih uvida, iako ograničenih malim brojem nastavnika koji su obuhvaćeni fokus grupama, možemo pretpostaviti da postoji veza između značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu svog rada i načina na koji pozicioniraju sebe u pogledu razvijanja kvaliteta svog rada u praksi (odnosno, njihovog identiteta), te i načina na koji razumeju i načina na koji se odnose prema evaluaciji sopstvenog rada.

O pomeranjima i promenama putanje nastavnika u okviru diskursa, te i promenama u nastavničkim razumevanjima i pristupima kvalitetu i evaluaciji svog rada, nastavnici ne govore puno. Kada smo u prethodnim delovima rada govorili o identitetima nastavnika u okviru dominantnog diskursa kvaliteta, prethodne i moguće

promene identiteta nastavnici su opisivali u smislu procesa profesionalnog sagorevanja i osnaživanja koji su pokretani iskustvom u radu i susretom početnih ideala i realnosti (okolnostima u konkretnom kontekstu), te njihovim revidiranjem. Takva revidiranja ideala, odnosno ideja o kvalitetu rada nastavnika, mogu se sagledati i u kontekstu diskursa koji se odnose na evaluaciju i kvalitet rada. Elementi konteksta, a naročito oni koji se odnose na evaluaciju, deluju kao medijatori između nastavničkih značenja i ponašanja nastavnika. U sudaru ideala nastavnika (njihovih značenja kvaliteta rada) i onoga što doživljavaju kao očekivanja od kvaliteta svog rada u praksi), a što podrazumeva i formalno proklamovana očekivanja i način na koji se ona proceduralno sprovode u praksi (gde je i evaluacija rada nastavnika), nastavnici pre modifikuju svoj odnos prema evaluaciji i svoj identitet u kontekstu/diskursu, nego sama značenja kvaliteta rada.

Jedine naznake u vezi promena značenja koje nastavnici pripisuju kvalitetu svog rada tiču se interpretativnog repertoara zasluga u kome se kvalitet ogleda u obezbeđivanju dokaza, potvrda za svoj rad. Kako smo već pomenuli, identiteti nastavnika u diskursu kvaliteta su nešto raznovrsniji nego u slučaju ostala dva repertoara, ali je zato odnos nastavnika prema evaluaciji rada isti i svodi se na preživljavanje u smislu viđenja evaluacije kao tipično spoljašnje procedure, bez potrebe za ličnim angažmanom nastavnika. Ipak, distanciranje u ovom smislu ne podrazumeva negiranje korisnosti evaluacije rada nastavnika, budući da ovim nastavnicima spoljašnja, „prava“ evaluacija jeste upravo ono što obezbeđuje „čvrste“ dokaze kvaliteta rada. Neki od iskaza nastavnika sugerišu da su moguće promene pristupa radu i razvijanju kvaliteta rada (promene svoje pozicije, identiteta u kontekstu), te i odnosa prema evaluaciji, posledica revidiranja svog razumevanja kvaliteta rada usled suočavanja sa dominantnim vrednostima u vezi sa kvalitetom rada u kontekstu prakse koja su nastavnicima sugerisala da je bitno ispuniti formu, obezbediti dokaz kvaliteta rada. Iako su iskazi koji sadrže naznaku takve promene značenja koje kvalitetu pridaju nastavnici retki, navešćemo jedan primer (Transkript, fokus grupa 3, 18.06.2012, str. 15-16):

(Nastavnik M. B.): „*Nekad na početku karijere mislim da sam imao više motivacije da stalno nešto menjam u radu, jer sam polazio od toga da to*

*... mogu i da je to do mene. A onda sa godinama kada vidite da se u praksi ceni sasvim nešto drugo, prosto promenite taktiku. “*

(Voditelj M. S.): *„Možete li mi reći još nešto o tome? Šta se to drugo ceni i kako ste to promenili taktiku?“*

(Nastavnik M. B.): *„Ceni se forma od strane Ministarstva. A učenici, roditelji, pa čak i pedagog i direktor škole cene samo ocene. Tako da je najpametnije prilagoditi se tome, kad vidite da je samo to i važno. Kako se kaže, kad ne možeš protiv, pridruži se! Odradite to što se traži, budete super na opservaciji kad dođe, a posle na dobro staro se vratite. I svi srećni. Džaba je truditi se oko nečeg što niti ko očekuje, niti ko ceni!“*

(Nastavnica I. D.): *„Ja razumem kolegu, delimično doduše. I ja sam sama bila u situaciji da dođem u situaciju neke vrste krize same sa sobom. Oduvek sam verovala da je moja vizija kao nastavnika da pomazem deci da postanu veći i bolji. A onda sa iskustvom osetite da je to sasvim nebitno, da se to što vi radite i kako to radite ne vrednuje, jer su, kako kolega reče, važne ocene, a ja bih dodala i uredna papirologija. (...) Padne čovek u iskušenje da malo odigra kolo kako drugi kažu, a posle mozak na otavu. Ali meni prosto to ne dozvoljava neki unutrašnji duh. Osećam se kao da radim nešto loše i nešto protiv sebe. Kao da odustajem od one svoje vizije.“*

(Nastavnik M. B.): *„Da, ali kada imaš takvu tiraniju sistema, prosto moraš da se snađeš kako znaš. Kad pukneš, lako dignješ ruke od svega. Kad se malo smiriš, onda nađeš neki balans između toga što se traži i šta možeš i želiš.“*

#### ***3.4.2. Nastavničko viđenje slike kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije i mogućih puteva promene slike***

U sklopu verifikacionih fokus grupa sa nastavnicima, oni su, kao jedno od prvih pitanja nakon čitanja kratkog prikaza rezultata ovog istraživanja (videti prilog 5), imali zadatak da procene u kojoj meri tekst, prema njihovom viđenju, oslikava opšte stanje u praksi, kao i koliko oslikava njihovo lično razumevanje kvaliteta rada nastavnika i

odnos prema evaluaciji.<sup>85</sup> Opšti uvid je da se nastavnici slažu da *nalazi oslikavaju realno stanje u praksi*, dok je procena nešto niža u pogledu toga koliko se u tekstu može prepoznati njihovo gledište na kvalitet i evaluaciju sopstvenog rada (ispod 4, što je vrednost „delimično oslikava”). Razloge za ovakvo viđenje nastavnika pronašli smo u opštim komentarima u vezi teksta.

Nastavnici se slažu sa nalazima da je briga o kvalitetu rada nastavnika svedena na formu i da su nastavnici prepušteni sami sebi, bez adekvatne podrške za razvijanje kvaliteta rada. Ipak, oni iskazuju viđenje da u praksi ne postoje velike razlike u gledištima kvaliteta rada i u pristupima evaluaciji i razvijanju kvaliteta rada, kako je to predstavljeno u tekstu, već da je stanje dosta jednoličnije. Oni često sebe u razgovoru pozicioniraju kao *manjinu* nastavnika koji su inicijativni i proaktivni (avanturistički repertoar značenja kvaliteta rada nastavnika), dok se *oni ostali*, koji nisu prisutni i kojih je *većina*, pozicioniraju kao nastavnici koji „*otaljavaju svoj posao*“. Stoga je, prema viđenju nastavnika, realna slika prakse bliža postavkama diskursa preživljavanja i značenjima kvaliteta rada nastavnika iz interpretativnog repertoara zasluga. Veći deo nastavnika iako ističe da se kvalitet u njihovom radu ogleda u kontinuiranom iniciranju promena, ipak ne izražava inicijativan odnos i prema evaluaciji rada, već evaluaciju vidi kao birokratsku formalnu proceduru koju gledaju kako da „*pregrne*“ (diskurs preživljavanja). Uzimajući u obzir ovakve komentare i ovakvo pozicioniranje nastavnika, možemo razumeti procene prema kojima nastavnici u većem stepenu prepoznaju da tekst oslikava opšte stanje u praksi nego njihova viđenja kvaliteta i evaluacije rada, kao i to da u većem stepenu procenjuju da tekst oslikava njihovo viđenje evaluacije, nego viđenje toga šta je kvalitet rada nastavnika.

Jednoličnost situacije u praksi, odnosno nastavničkih viđenja kvaliteta i evaluacije sopstvenog rada, nastavnici objašnjavaju pozivajući se na nepovoljne prilike u praksi koje ograničavaju mogućnosti razvijanja ličnih značenja o kvalitetu i različitim pristupa razvijanju kvaliteta rada, ali i na „odrađivački“ odnos većine nastavnika prema svom poslu. Nastavnici komentarišu da se iz načina razumevanja kvaliteta rada nastavnika

---

<sup>85</sup> Nastavnici su svoje procene iskazivali na skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava nizak stepen slaganja sa tvrdnjom, a 5 visok stepen slaganja. Srednje procene nastavnika koji su učestvovali u ovoj fazi istraživanja (njih 30, od kojih je 14 dalo odgovor u okviru fokus grupa i 16 u sklopu online ankete) su sledeće: nalazi u tekstu oslikavaju *realno stanje u praksi* - 4,33 (standardna devijacija - 1,08), tekst oslikava *moje viđenje kvaliteta rada nastavnika* - 3,11 (standardna devijacija - 1,33), tekst oslikava *moj odnos prema evaluaciji rada* - 3,85 (standardna devijacija - 1,17).



koji su prikazani u tekstu najmanje vidi da nastavnik radi sa učenicima, već je fokus na tome da nastavnik organizuje ugledne časove i sekcije, šalje učenike na takmičenja i rešava probleme, što ne vide kao realnu sliku prakse. Veći deo nastavnika zato sugeriše da su u tekstu, odnosno u gledištima nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, zanemarena neka opšta „merila“ rada nastavnika (što smo ranije u radu označili kao opšta značenja kvaliteta), a koja nastavnici uglavnom prepoznaju u standardima postignuća učenika. Pri tom, oni naglašavaju da su lična značenja kvaliteta u praksi ograničena, jer je sistem fokusiran na ta opšta očekivanja od nastavnika. U tom smislu, perspektiva nastavnika je da je situacija u praksi jednoličnija nego što je prikazano u tekstu, ali i dalje u smislu da je njihovo razumevanje kvaliteta drugačije od onog koje ima „većina nastavnika“, koji svoj rad „otajlavaju“ i gledaju kako da ispune formu koja se od njih očekuje. Manji broj nastavnika pak zastupa viđenje da je, zapravo, potrebno prepoznati i vrednovati i taj „dodatni“ angažman nastavnika (koji se tiče pokretanja akcija, izrade novih materijala za nastavu, uspeha na takmičenjima i slično), naglašavajući da takav angažman pokazuje da postoje razlike u tome kako nastavnici shvataju svoj rad i kako rade. Prema njihovom viđenju, nastavnika koji se zaista angažuju u svom radu je malo, a osim što nedostaje sistemska podrška u prepoznavanju njihovog angažmana, oni se često percipiraju kao nepoželjni od strane kolega.

Isečak iz jednog fokus grupnog razgovora sa nastavnicima u kojem se mogu prepoznati prethodno razmatrana gledišta nastavnika dat je u nastavku (Transkript, verifikaciona fokus grupa 1, 20.06.2014, str. 5-6):

(Nastavnik M. B.): „*Načelno to je to, dobra slika stanja. Ipak, mislim da su pojedini delovi nestvarni.*“

(Voditelj M. S.): „*Kako to mislite nestvarni? Koji su to delovi?*“

(Nastavnik M. B.): „*Pa, recimo najviše to oko shvatanja kvaliteta koje nastavnici imaju. Mislim da je to malo preuveličano. Niti ima toliko razlika među nastavnicima, niti su ta shvatanja stvarno odraz prakse.*“

(Nastavnica D. P.): „*Ja mislim da tu fale neka opšta mesta, gotovo zdravorazumska. Na osnovu ovoga deluje da nastavnik ne radi svakodnevno sa učenicima i prenosi im znanja, što je svrha škole. Nego su sve to neke, kako ovde i kaže, ekskluzivne prilike. Ja tako razumem ovo što je kolega rekao da je nestvarno.*“

(Nastavnica L. H.): „*Da, i meni fali nešto što bi bilo opšta mera uspeha u radu.*“

(Voditelj M. S.): „*Šta bi to bilo?*“

(Nastavnica L. H.): „*Krajnji ishodi na osnovu obrazovnih standarda su po meni najadekvatniji parametri za kvalitet u radu svakog nastavnika, bez izuzetaka.*“

(Nastavnik R. J.): „*A kada pogledate te standarde i uslove u kojima radimo, shvatite da tu i nema puno mesta nekom dodatnom angažmanu i drugačijim shvatanjima rada.*“

(Nastavnica D. P.): „*To je tačno. Ali ne treba ni zanemariti da ima nastavnika koji se trude da ostvare više. Evo, na primer, ja nastojim da ostvarujem sve bolje rezultate, i u nastavi i na takmičenjima, ali većina nastavnika ipak ostaje i na nivou nižem od propisanih standarda.*“

(Nastavnik R. J.): „*Da, većina nastavnika u školama dobija platu, a mali broj je i zaradi. Imate možda nas koji guramo neku svoju priču, ali je činjenica da većina u praksi gleda da odradi posao. Malo ih je kojima je stalo do kvaliteta. A tu inspekcija ne može ništa! Oni ispune formu i budemo svi na istom. Realno, i ja to gledam da odradim kako se mora. Ali stvar je u tome da većina nema neki niti proaktivan, niti odgovoran, odnos prema svom poslu, nego otaljavaju jer im se može, očigledno.*“

(Voditelj M. S.): „*Šta kažu ostali?*“

(Nastavnica I. D.): „*Po mom mišljenju, manji procenat nas nastavnika radi na sebi, pokušava da se usavršava - kako sebe, tako i praksu, traži inovativne metode rada, pa i radi neku samoevaluaciju... Većina nastavnika ovu prvu manjinu posmatra izrodima ove profesije i ponašaju se prema nama u stilu - šta li ti to treba, ne mlati se i slično. Ja mislim da bi trebalo vrednovati čitav angažman nastavnika, pa bi se možda i ti drugi opametili i mrdnuli iz ustaljenog režima.*“

Dodatno prethodnim uvidima, nastavnici ističu da opšti sistem vrednosti koji vlada u praksi upućuje na to da je važno ispuniti formu, te da su različita značenja kvaliteta rada nastavnika koja su prikazana u tekstu verovatno rezultat težnje svih

nastavnika da se prikažu u što boljem svetlu, dok je malo onih čiji rad zaista odlikuju ta značenja. I u komentarima ovih nastavnika primećujemo zauzimanje odnosa *mi inicijativni i oni ostali* (koji su većina). Ovakva situacija nam ukazuje na već prethodno u radu pomenutu potrebu nastavnika da se pokažu dobrim (kvalitetnim) nastavnicima, a takav opšti utisak o tekstu sa nalazima istraživanja eksplicitno izražavaju neki od nastavnika (uglavnom oni koji su popunjavali online anketu):

*„Ubeđena sam da su ispitanici iz petnih žila pokušali da se sete jedne izuzetne situacije kojom će se najbolje predstaviti, a tako nešto je u njihovoj praksi verovatno slučajan izuzetak više nego realnost. Većina nastavnika prima platu, a radi na nivou minimalca, mi koji se nešto trudimo smo ugrožena vrsta.“*  
(Odgovor u online upitniku iz verifikacione faze istraživanja, r.br.9)

*„Tekst je, čini mi se, malo ulepšanja slika naše prosvete, jer su verovatno i ispitanici u istraživanju imali potrebu da sebe prikažu boljim i humanijim nego što to jesu.“* (Odgovor u online upitniku iz verifikacione faze istraživanja, r.br.6)

Podaci dobijeni kroz verifikacionu fazu istraživanja potvrđuju nam nekoliko važnih nalaza istraživanja:

- Dominantan diskurs kvaliteta rada nastavnika u kontekstu je diskurs preživljavanja, koji naglašava viđenje evaluacije kao spoljašnje, formalne procedure koja nema veliki značaj za razvijanje kvaliteta rada nastavnika, te se nastavnici distanciraju od angažmana u njoj ili je «otaljavaju»,
- Ekskluzivnost nastavničkih značenja kvaliteta rada koju smo prepoznali u njihovim opisima je odraz potrebe nastavnika da se prikažu u «dobrom svetlu», kao «kvalitetni nastavnici»,
- Opšta značenja kvaliteta, koja su deo opštih odlika konteksta u vezi sa kvalitetom rada nastavnika, vide se kao bitan činilac ličnih značenja kvaliteta rada nastavnika.

Nastavnici su nakon čitanja kratkog teksta za prikazom ključnih rezultata istraživanja mogli da daju i opštu procenu koliko su zadovoljni slikom kvaliteta rada nastavnika koja je prikazana i kakva im je prva asocijacija (reč, kratka sintagma) na pročitano. Svoju procenu zadovoljstva slikom nastavnici su izražavali na petostepenoj

skali (gde 1 nosi vrednost velikog nezadovoljstva, a 5 velikog zadovoljstva), pri čemu su vrednosti označene slikovito osećanjima na licima (videti prilog 5). Podatak koji smo dobili ovim putem (srednja procena iznosi 2,52, odnosno negde između tužnog i indiferentnog lica), kao i asocijacije nastavnika na tekst prikazane na slici 1, pored već pomenutog da većina nastavnika prepoznaje da nalazi u tekstu pružaju realnu sliku stanja u praksi, ukazuju nam i na to da nastavnici nisu zadovoljni ovom slikom, odnosno stanjem, kvaliteta rada nastavnika u praksi.



Slika 1. Asocijacije nastavnika na sliku kvaliteta rada nastavnika<sup>86</sup>

Na slici 1 vidimo da se neke od asocijacija odnose na nastavničko viđenje verodostojnosti prikaza rezultata istraživanja stanju u praksi (realno, nerealno), koje je nekad uvezano i sa vrednosnom notom (surova realnost). Većina asocijacija se ipak tiče odnosa nastavnika prema slici stanja, i to uglavnom u negativnom kontekstu: nažalost, tužno, loše, haos; mada ima i izuzetaka (na primer: zlatna sredina). Jedan broj asocijacija se pak odnosi na to kako nastavnici vide šta je najznačajnije u toj slici (šta je glavni „krivac“): loš sistem, njegova formalizovanost i birokratizovanost, institucija inspekcije; ili na to kakve su promene potrebne: sistemske reforme, jačanje odgovornosti i samovrednovanja nastavnika.

Uvid u nezadovoljstvo nastavnika slikom i ove asocijacije predstavljaju nam dobar uvod za osvrt na *nastavničko viđenje promena koje su potrebne da bi se slika*

<sup>86</sup> Veći font reči ili sintagme na slici znači i veću frekvenciju javljanja te reči, odnosno sintagme. Tako, najfrekventnije asocijacija nastavnika su: loš sistem (4), forma (4), realno (3).

*poboljšala* i da bi oni mogli da razvijaju kvalitet rada. Komentari nastavnika su donekle kontradiktorni ključnim nalazima do kojih smo došli ovim istraživanjem. Prvo, najveći deo nastavnika iskazuje da se sistem prema kvalitetu njihovog rada odnosi birokratski, odnosno svodi kvalitet na formu<sup>87</sup>, dok se potrebne promene takođe pozicioniraju na sistemskom nivou, i to u smislu veće strukturiranosti i regulacije, uglavnom kroz eksterne provere i nagrađivanje nastavnika prema rezultatima koje postižu<sup>88</sup>. Dakle, sistem nastavnike prvo slomi, a onda oni veruju da je sistem jedino rešenje problema u praksi. Ova na prvi pogled kontradiktornost može se tumačiti iz drugačijeg ugla u kojem kritika postojećeg odnosa sistema prema kvalitetu rada i prema samim nastavnicima ne znači i «bežanje od sistema». Nastavnici uočavaju da je briga sistema o kvalitetu njihovog rada vezana za formalnosti i birokratiju, ali istovremeno smatraju da se «prava briga» osigurava kroz veće strukturiranje (češće provere, jasne i uniformne procedure provere, sistem nagrada i sankcija za zadovoljavajuće i nezadovoljavajuće odlike rada). Neki od iskaza nastavnika dati su u nastavku:

(Nastavnik V. B.): *„Potrebno je da eksterne provere budu češće, a kriterijumi jasni i jednaki za sve, sa tačno određenim posledicama za nekvalitetan rad, pa čak i novčane prirode. Tako bi se oni koji spavaju doveli u red.“* (Transkript, verifikaciona fokus grupa 2, 25.06.2014, str. 7)

*„Trebalo bi naći način da se nastavnici motivišu za rad. Ja mislim da bi tu najbolji sistem bio kroz obuhvatno praćenje svih sfera rada nastavnika, neki sistem bodovanja koji bi donosio nastavnicima materijalne nagrade, makar jednokratne, ako ne kao povećanje plate u skladu sa rezultatima koje postižu.“*  
(Odgovor u online upitniku iz verifikacione faze istraživanja, r. br. 8)

Druga kontradiktornost tiče se isticanja sistemskih promena kao ključnih za unapređenje slike kvaliteta rada nastavnika u praksi (u verifikacionoj fazi istraživanja) naspram opšteg nalaza istraživanja da nastavnici najznačajnijom podrškom za razvijanje kvaliteta svog rada vide emocionalnu podršku od strane aktera iz konkretnog kolektiva

---

<sup>87</sup> Viđenje formalizovane brige sistema o kvalitetu rada nastavnika kao ključne odlike konteksta u kojem nastavnici rade, što se može videti i kroz asocijacije prikazane na slici 1.

<sup>88</sup> Ideje za poboljšanje slike koje se odnose na neki vid promene na ličnom nivou, ili bar nivou institucije, direktno iznose samo tri nastavnika. Od toga, dve ideje su uopštene i samo naglašavaju značaj ličnog angažmana nastavnika bez konkretnih ideja kako ga podstaći, dok se jedna odnosi na jačanje kompetencija tima za samovrednovanje u školi.

škole. Ovu kontradiktornost možemo najpre tumačiti iz ugla prirode pitanja koja su nastavnicima postavljena, odnosno, iz ugla toga na koji se nivo funkcionisanja odnose – sistemski ili lični: promene u ukupnoj opštoj slici prakse kvaliteta naspram podrške koju lično za kvalitet svog rada vide najvažnijom. Ipak, različiti odgovori na ova pitanja ukazuju nam na fenomen u svetlu kojeg možemo posmatrati ne samo ovu, već i prethodno razmatranu kontradiktornost u gledištima nastavnika. Ovaj fenomen možemo opisati kroz opšti odnos nastavnika prema problemu, a koji podrazumeva *nepoverenje u mogućnost da nastavnici bilo šta sami promene u praksi bez prethodne promene sistema*. Kroz razgovor sa nastavnicima u okviru verifikacionih fokus grupa došli smo do uvida da nastavnici o nekim promenama na ličnom nivou mogu da govore jedino nakon priče o promenama na nivou sistema (i to uglavnom tek uz potpitanja o značenju tih sistemskih promena konkretno za njihov rad). Deo transkripta jednog od fokus grupnih razgovora je u nastavku (Transkript, verifikaciona fokus grupa 3, 27.06.2014, str. 9-10):

(Voditelj M. S.): „Šta vi vidite kao puteve da se ova slika promeni?“

(Nastavnik I. P.): „Sve kreće od sistema a i mi smo u tom sistemu. Ja bih prvo smanjio formalnosti i papirologiju kojom zatrpavaju nastavnike kontinuirano već godinama. Naravno, neki oblik provere kvaliteta mora da postoji, ali da bude manje forme radi.“

(Nastavnica S. G.): „Ja sam malopre o tome kako većina nastavnika otaljava na granici minimuma, pa ja tu proveru koju kolega pominje bi najpre stavila zarad njih, da ih natera da se mrdnu. A i za nastavnike koji kvalitetno rade obezbediti da dobiju neki vid nagrade, što da ne.“

(Voditelj M. S.): „OK. To su neke promene na nivou sistema, jel? A šta bi vi recimo sami mogli da uradite da bi promenili sliku?“

(Nastavnik D. A.): „Pa gotovo ništa. Iskustvo tako kaže. Mi smo dobri koliko i sistem.“

(Nastavnica J. K.): „Pojedinaac može malo da promeni u slici ukupne prakse. Može da radi za sebe dobro, za svoju dušu. Ali to neće da napravi nikakav pomak dalje od njegove učionice jer je većina onih koji ne žele da se angažuju potpuno u radu, nego taljigaju dan za danom do plate.“

(Voditelj M. S.): „Dobro, onda hajdemo ovako - šta te promene sistema koje ste naveli znače za vaš rad konkretno?“

(Nastavnik I. P.): „Pa ja sam već rekao, mi smo svi deo sistema, sve što mi radimo samoinicijativno, dodatno se angažujemo i slično se u sistemu ne vrednuje i ne podstiče. Ja tu ništa ne mogu da promenim. Onima koji odrađuju posao ovakav sistem i odgovara, tek oni ne bi ništa menjali. Možda bi mi jedino značilo malo više podrške kolega i direktora.“

(Nastavnica J. K.): „Meni bi recimo značilo da imamo projektore i pristup Internetu u celoj školi. Tako bih mogla da uvedem inovacije u radu na časovima u svim odeljenjima. Ali prvo Ministarstvo to mora da prepozna kao prioritet i da opremi škole da idu u korak sa vremenom.“

U kontekstu takvog doživljaja lične bespomoćnosti i nužnosti sistemskih promena, potreba nastavnika za prepoznavanjem rada se pozicionira kao naročito važna «sitnica» koja nedostaje trenutnom kontekstu, a koja bi im mnogo značila kao podrška za njihov rad, i to najviše u emocionalnom smislu („neka lepa reč bi mi bila bar neka satisfakcija za rad“, „makar taj osećaj da je nekome stalo i da ceni vaš trud“, „povremena pohvalica, eto, toliko je malo potrebno nastavniku da bude srećan i napuni baterije za dalje“).

U okviru fokus grupnih razgovora u verifikacionoj fazi istraživanja, ovaj nalaz se nadograđuje nastavničkim viđenjem značaja školske klime u kojoj vladaju podržavajući odnosi i zajednička vizija kvaliteta. Nastavnici govore da oni ne mogu da imaju inicijativu, ili pak da ne bi uspeli u svojim dosadašnjim inicijativama, bez podsticajne klime među kolegama i u školi uopšte. U tom kontekstu podsticajna školska klima deluje kao paralelna platforma prethodnom sistemu (do lične promene preko promene sistema) budući da obezbeđuje proaktivnost nastavnika uprkos neizmenjenom sistemu. Škola, ili pak grupa nastavnika, u kojoj vlada takva podržavajuća klima, posmatraju se kao mikrokosmos koji je sistem sam po sebi iako unutar celokupnog sistema. Praktičnu ostvarenost ovakvog sistema opisuju nastavnici samo u jednoj fokus grupi koja je sprovedena u srednjoj stručnoj školi (deo transkripta dat je u nastavku teksta, verifikaciona fokus grupa 2, 25.06.2014, str. 10-11), dok se u ostalim grupama javljaju samo naznake značaja podrške opšte klime u školi.

(Nastavnica M. J.): „Ja mislim da bez nekog duha zajedništva koji ovde imam sa kolegama ništa ne bih uspela da ostvarim. Ta podrška je jako važna i neko osećanje da svi gurate ka nekoj zajedničkoj tački, to jest cilju.“

(Nastavnica Lj. M.): „Naveći broj nas u školi smo ustvari i završili ovu istu školu, i ja mislim da nas to dosta razlikuje od drugih škola i drugih nastavnika. Vezuje nas neka nit, ja bih to nazvala brigom o budućnosti škole i učenika, o renomeu škole... Čuvamo je kao našu kuću.“

(Voditelj M. S.): „To je jako zanimljiva perspektiva. Šta biste još rekli da su odlike te kulture vaše škole? A kako to onda ima vezu sa tim kako vi vidite kvalitet svog rada?“

(Nastavnica M. J.): „Ja bih uz tu brigu dodala i timski rad i česte, opuštene, razmene. Na stručnim predmetima uglavnom imamo blok nastavu kada spajamo odeljenja ili učenici rade na svojim projektima, a mi nastavnici obično obilazimo jedni druge. I to nije samo radi ispijanja kafe, nego i pogledamo šta ko radi, nalazimo veze između zadataka koje dajemo učenicima, diskutujemo rezultate, nekad i smislimo neku novu zajedničku aktivnost.“

(Nastavnica L. S.): „Ja moram da dodam kao nastavnica opšteobrazovnog predmeta da je mene ta klima zajedništva povukla da i ja posećujem kolege na njihovim časovima i da crpem entuzijazam s kojima oni rade. Radila sam prethodno u gimnaziji i moram da priznam da su mi to dva sasvim različita iskustva iako sam ja predavala manje više isto. Kada sam prvi put ušla ovde osećala sam kao da je ovde haos i da se nikada neću naviči na drugačiju organizaciju rada. A sada posle dve godine osećam se kao deo tima i pitam se zašto ovakva atmosfera ne bi mogla da postoji u svakoj školi.“

Sve prethodno diskutovane potrebe nastavnika koje oni iskazuju u kontekstu toga šta je važno promeniti da bi se u praksi razvijao kvalitet rada, možemo staviti u jedan zajednički naziv, a to je: *potreba za prepoznavanjem rada i podrškom u radu nastavnika*. O ovoj potrebi možemo govoriti na tri nivoa – *nivou sistema, nivou škole kao institucije/zajednice i na nivou individualnih odnosa*. Na nivou sistema, većina nastavnika veruje da bi trebalo da postoji svojevrsni sistem provere i nagrađivanja rada



nastavnika koji bi razlikovao dobre/kvalitetne nastavnika i one koji to nisu (ili pak nisu dovoljno), a koji bi potencijalno prepoznavao i vrednovao i one aspekte rada nastavnika koji su sada van forme (angažman u organizaciji sekcija, unapređivanju nastave, u projektima, takmičenjima i slično). Dakle, na ovom nivou možemo govoriti o potrebi za dokazno-materijalnom vrstom podrške. Na nivou školskog kolektiva, nastavnici naglašavaju značaj podržavajuće i podsticajne opšte školske klime kojom se čak mogu i premostiti loši postojeći sistemski uslovi. Na više individualnom nivou, kao i u prethodnom, karakteristična je potreba nastavnika za emocionalnom podrškom i to u smislu osećanja zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad kroz pohvale i lepe reči od strane različitih aktera (najviše kolega i roditelja). Ova vrsta podrške se kod najvećeg broja nastavnika pozicionira kao „sitnica“ koja bi im puno značila da istraju u radu, posebno imajući na umu da su promene šireg opsega teško ostvarive.

Imajući na umu da su nastavnici u svim verifikacionim fokus grupama pominjali potrebu za podrškom na prethodno pomenuta tri nivoa, nastojali smo da kroz razgovor sa nastavnicima testiramo značenje ovih promena za nastavničko razumevanje kvaliteta i evaluacije sopstvenog rada iz perspektive mogućeg.

Iako su prethodno veličali promenu na nivou sistema kao „*jedini spas*“, razmišljajući o posledicama sistema nagrađivanja nastavnika koji su predlagali nastavnici uočavaju moguć nepovoljan uticaj ovakve promene na to kakav nastavnici razumeju kvalitet i evaluaciju rada. Naime, oni vide da ta ideja znači ojačavanje institucije spoljašnje evaluacije („inspekcije“), te da ne bi dovela do jačanja samoevaluacije nastavnika (to jest, diskursa inicijativnosti), već pre učvrstila već dominantan diskurs preživljavanja. Dodatno, sistem nagrađivanja bi, prema komentarima nastavnika, možda pokrenuo veći broj nastavnika da nešto rade drugačije u praksi i da se više angažuju (pomeranje ka identitetu razumnog aktiviste), budući da se tako nešto vrednuje, ali da je upitno šta bi takvo pomeranje značilo za to kako se razume kvalitet rada nastavnika. Nastavnici bi verovatno i dalje nastojali da se prikažu u što boljem svetlu (kroz reprezentativna iskustva koja su zasićena ekskluzivnim značenjem kvaliteta), ali bi realno značenje kvaliteta bilo maskirano tim pokazivanjem u najboljem svetlu („*predstava na velikoj pozornici*“). Takav sistem bi, prema viđenju nastavnika, dugoročno mogao da „natera“ nastavnike da se više angažuju, da ih „*dovede u red*“, ali bi mogao da znači i učenje kako da se pokažu i dokažu dobri rezultati

(kretanje ka značenju kvaliteta interpretativnog repertoara zasluge). Nastavnici vide da je takva situacija ustvari i sada, te da bi ovakva promena samo izazvala kratku pometnju među nastavnicima dok ne bi pronašli nove „rupe u sistemu“ i vratili se na manje-više ustaljenu praksu. Imajući to na umu, ovaj put mogućeg označili smo kao «*put pretapanja*». Neki od karakterističnih iskaza nastavnika dati su u nastavku:

(Nastavnik D. A.): „*Sad kad bolje razmislim, a znajući naš mentalitet, bilo kakvo nagrađivanje bi kod nas bilo pretvoreno u besmisao jer bi se tražile rupe u sistemu kako bi se opet što manje radilo, a što lakše zaradilo. Možda bi deo nastavnika bio motivisaniji za rad, ali bojim se da bi najviše njih ipak učilo cake kako da hvata krivine i ladovine.*“ (Transkript, verifikaciona fokus grupa 3, 27.06.2014, str. 12)

(Nastavnik M. B.): „*Za nastavnika koji i sad radi pošteno i izgara da nešto unapredi u radu taj sistem bi bio odličan i podsticajan. A za većinu nastavničkog tela mi je teško da predvidim šta bi bilo kad bi bilo. Nemam neko poverenje u to da bi se trgli i promenili, pre mi se čini da bi takav sistem stopio nastavnike u jednoličnu masu onih koji otaljavaju kad god mogu, a znaju kako da se dobro pokažu kad treba. Pa, tako je nekako i sada.*“ (Transkript, verifikaciona fokus grupa 1, 20.06.2014, str. 10)

Testiranje značenja podrške na nivou škole kao zajednice (podržavajuća i podsticajna školska klima/atmosfera) za razumevanje kvaliteta i evaluacije rada nastavnika proizvelo je nešto pozitivniju perspektivu nastavnika o mogućem. Slično kao i u prethodnom, nastavnici veruju da bi postojanje podsticajne opšte klime u školi moglo da ohrabri nastavnike da pokreću aktivnosti u praksi (približavanje identitetu razumnog aktivizma). Jedan deo nastavnika smatra da bi se ovakva inicijativnost nastavnika mogla reflektovati i na odnos nastavnika prema evaluaciji, a naročito u smislu ojačavanja samovrednovanja škole, te i većeg učešća nastavnika u osmišljavanju i praktikovanju aktivnosti samoevaluacije. U pogledu razumevanja kvaliteta rada, predviđanje mogućih promena je nešto teže. Nastavnici smatraju da bi verovatno nastavnici uvideli značaj iniciranja promena u praksi (značenje blisko avanturističkom interpretativnom repertoaru), ili pak zajedničke težnje ka bilo kom drugom cilju ili viziji koju dele u školi, budući da je za školsku klimu važno da postoji zajedničko

razumevanje svih zaposlenih o tome šta se nastoji ostvariti u radu. U jednoj od fokus grupa nastavnici naročito zastupaju potencijale ovakvog pristupa pozivajući se da je to nešto što oni već praktikuju u školi (već prethodno pomenuta fokus grupa u srednjoj stručnoj školi), dok u ostalim grupama, iako uviđaju značaj podržavajuće školske klime, nastavnici izražavaju sumnje u mogućnosti da se takva klima u njihovoj školi izgradi budući da bi to zahtevalo „promenu naglavačke“ (promenu mentaliteta nastavnika, navika, sistema vrednosti). Polazeći od toga, kao i od uvida da nastavnici promene u razumevanju kvaliteta i evaluacije rada vide kao procese transformacije ka zajedničkoj viziji kolektiva<sup>89</sup>, ovaj put mogućeg nazvali smo «*put transformacije*». Karakteristični iskazi nastavnika dati su u nastavku teksta:

(Nastavnik R. J.): „*Razmišljam o takvoj atmosferi kao gotovo nerealnoj za ostvariti, čak i u odnosu na promene celog sistema. Teško je s ljudima. Sto ljudi, sto čudi, tako se kaže. A s nastavnicima je još i sto onih koji misle da rade najbolje i da su baš oni u pravu. Teško da tu može neka zajednička vizija da se postigne. Nisam siguran kako menjati to što je deo mentalnog sklopa profesije. Mada bi bilo korisno imati više saradnje i podrške, to stoji. Retko šta nastavnik sam može da izgura. Možda će nove generacije drugačije. Mi smo već okoreli, srasli sa sredinom.*“ (Transkript, verifikaciona fokus grupa 1, 20.06.2014, str. 11)

(Nastavnica J. K.): „*U našim školama vlada otuđenost i kaos u kome svako radi po svom, tako da bi promena kulture bila odlična i mislim da bi probudila inicijativu i razmenu kod nastavnika koliko toliko. Lakše je kad se radi zajedno i uz međusobnu podršku, pa bilo to u vezi sekcije, priredbe ili rešavanja nekog problema. Ja sam recimo deo tima za samovrednovanje i tu vidim da ipak možemo da radimo zajedno i da pokrećemo jedini druge. Ali ipak tako nešto se ne podstiče generalno i nisam sigurna baš koliko bi i nastavnici rado dočekali. Mislim da većini prija sadašnje stanje gde mogu da rade ceo vek isto i da dobijaju istu platu. Krupna bi to promena bila, korenita.*“ (Transkript, verifikaciona fokus grupa 3, 27.06.2014, str. 14)

---

<sup>89</sup> Nastavnica opšteobrazovnog predmeta iz pomenute srednje stručne škole je, kako je već prethodno prikazano, komentarisala da je dolazak u školu i susret sa atmosferom koja vlada u školi za nju bio iskustvo transformacije.

Prepoznavanje rada nastavnika i emocionalna podrška od strane različitih aktera uključenih u školski život se u kontekstu značenja za razumevanje i razvijanje kvaliteta rada može tumačiti pre u smislu učvršćivanja postojećih nastavničkih razumevanja i pristupa, nego u smislu njihove promene. Većina nastavnika koji su učestvovali u istraživanju ističu ovakvu vrstu podrške najpotrebnijom, a budući da ona predstavlja promenu na nivou individualnih odnosa nastavnika i ostalih aktera na koje je nastavnik upućen, ona se percipira od strane nastavnika i kao najrealističnija za ostvarenje. Odnosno, emocionalna podrška od strane kolega se pozicionira kao „sitnica“, dodatak aktuelnim pristupima u smislu pomoći i podrške nastavnicima da istraju u svom radu, da opstanu uprkos nepovoljnim odlikama konteksta u kojem rade (da «prežive»). Ovaj put kroz prostor mogućeg smo označili kao «*put održanja*», budući da se prepoznavanje rada i emocionalna podrška nastavnicima u radu vidi kao način da se nastavnička pozicija u diskursu i praksi održi. Jedan od komentara nastavnika dat je u nastavku:

(Nastavnik D. A.): „*Ta podrška koju pominjemo svi bi nama bila nešto kao energetska piće! Dalo bi nam bar malo snage da guramo dalje, bez obzira na sve nepravilike.*“ (Transkript, verifikaciona fokus grupa 3, 27.06.2014, str. 16)

(Nastavnica Lj. M.): „*Ovo je verovatno najrealnije, ali nije dovoljno da bi se išta značajno promenilo. Ja moram da kažem da imam podršku svojih koleginica u svakom momentu i da mi to jako znači da prosto ne poludim. To je nešto kao grupna terapija, izjadamo se i to bude nekakvo rasterećenje. Meni je to način da preživim dan, ali bojim se da to nikako ne utiče na išta dublje.*“ (Transkript, verifikaciona fokus grupa 2, 25.06.2014, str. 13)

\* \* \*

Opšti uvid dobijen kroz verifikacionu fazu istraživanja jeste da nastavnici nisu zadovoljni slikom kvaliteta rada nastavnika u praksi, a koju procenjuju čak i nepovoljnijom u odnosu na to kako je ona prikazana na osnovu nalaza ovog istraživanja. Promene koje nastavnici vide potrebnim da bi se slika kvaliteta unapredila možemo tumačiti u sklopu jedne iste potrebe nastavnika za prepoznavanjem rada i obezbeđivanjem podrške u radu, i to na tri nivoa – nivou sistema, nivou škole kao institucije i na nivou individualnih odnosa. Ipak, opšti odnos nastavnika prema pitanju

menjanja slike kvaliteta rada nastavnika prepoznajemo u nekoj vrsti naučene bespomoćnosti, odnosno nepoverenju u mogućnost da oni bilo šta sami promene u praksi bez prethodne promene sistema. Ovo je ključni «mehanizam» koji «cementira» sliku kvaliteta rada nastavnika, odnosno pomaže održanju postojećih gledišta i pristupa, a koji je posredovan i potpomognut formalizovanim odnosom sistema prema kvalitetu i načinima evaluacije koje takav sistem uspostavlja. U susretu sa kontekstom u kojem se systemska briga o kvalitetu rada svodi na formu, nastavnici su skloni pre da pronalaze načine da prežive u sistemu i ispune formalna očekivanja (diskurs preživljavanja), nego da praktikuju načine rada koje sistem ne podržava i ne vrednuje. Dakle, budući da veći deo nastavnika polazi od toga da sami ne mogu ništa da promene, jedino im preostaje da se prilagode načinu na koji sistem funkcioniše ili da se na različite načine „snalaze“ unutar sistema gradeći i održavaju sopstvene sisteme funkcionisanja koji se mogu prepoznati u različitim manifestacijama: «otaljavanje» evaluacije, odnos prema radu kao zadovoljavanju forme, usmerenost na obezbeđivanje dokaza kvaliteta rada, građenje podržavajuće i podsticajne klime u školi ili u okviru grupe kolega (nastavničke grupe razmene i podrške) i slično.

Testiranjem perspektive mogućih promena slike, a koje su nastavnici sami izrazili, došli smo do nalaza da se realističnom promenom pre svega vidi ona na nivou emocionalne podrške od strane kolega, ali da takva promena obezbeđuje jedino održavanje trenutnog načina funkcionisanja i preživljavanja u kontekstu. Promene na nivou sistema se pozicioniraju i kao nerealne za ostvariti i kao neodržive, u smislu da ne bi osigurale drugačije pristupe razvijanja kvaliteta rada nastavnika. Kao jedini put koji bi potencijalno mogao da obezbedi pozitivnu promenu stanja (u terminima diskursa inicijativnosti), nastavnici vide razvijanje podržavajuće klime u školi. Međutim, ni o ovoj promeni nastavnici ne govore kao vrlo realističnoj za ostvarivanje, naročito ukoliko u svojoj školi nemaju iskustvo sa takvom vrstom podrške.

## 4. ZAKLJUČAK

U ovom radu nastojali smo da razumemo nastavnička značenja evaluacije i kvaliteta sopstvenog rada, kao i kako su ta značenja konstruisana imajući na umu kontekst u kojem nastavnici rade. U potrazi za tim odgovorima, naročito mesto imalo je pitanje kakav kontekst načini evaluacije rada nastavnika, koji su zastupljeni u praksi, pružaju nastavnicima za građenje značenja i za razvijanje kvaliteta sopstvenog rada.

Opšti nalaz je da nastavnici evaluaciju ne vide kao značajan proces za razvijanje kvaliteta svog rada, već u prvi plan stavljaju nepovoljne sistemske i kontekstualne uslove, koji ne obezbeđuju dovoljno podrške nastavnicima u radu. Ipak, način na koji nastavnici doživljavaju kontekst u kojem rade ukazuje da je evaluacija rada nastavnika u praksi element tih nepovoljnih uslova rada.

Za početak, reći ćemo kako nastavnici doživljavaju opšte odlike konteksta u vezi sa kvalitetom svog rada, da bismo kasnije razmotrili nastavnička razumevanja evaluacije i značenja koja pripisuju kvalitetu svog rada imajući na umu opšti kontekst. Ovo nas dalje vodi ka razmatranju putanja kojima se nastavnici kreću unutar diskursa kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije i traganju za mogućim putevima promene.

*Nastavnički doživljaj odlika konteksta u kojem rade, a koje se odnose na razvijanje kvaliteta rada*, rađa se iz nesuglasica, ili čak tenzija, koje postoje u razumevanju i pristupu sistema kvalitetu rada nastavnika na različitim nivoima – deklarativnom i realnom. Nastavnici doživljavaju da im se deklarativno na nivou sistema stalno postavljaju novi zahtevi i očekivanja, dok se u realnosti, u praksi, ne obezbeđuju prilike da se kvalitet rada zaista i unapredi u skladu sa tim zahtevima. U takvim okolnostima, nastavnici prepoznaju da je briga sistema o kvalitetu njihovog rada samo formalna, te da je zalaganje u razvijanju kvaliteta rada lična stvar nastavnika, koja najviše zavisi od lične odgovornosti i inicijative pojedinca. Dakle, na nivou deklarativnog prevladava viđenje strukturiranosti sistema, gde se kvalitet uspostavlja kao opšta kategorija koja je sistemski propisana i regulisana, dok se na nivou realnog susrećemo sa viđenjem kvaliteta kao lične stvari nastavnika (prepušteni su sami sebi) usled nebrige sistema prema kvalitetu rada nastavnika. Ova dva gledišta možemo

posmatrati kao paralelno egzistirajuće, pri čemu oni u sudaru deklarativnog i realnog zajednički grade *nastavnički doživljaj formalizovane brige (sistema) o kvalitetu rada nastavnika kao opšte odlike konteksta u kojem rade*. Imajući na umu ovakve tenzije između viđenja kvaliteta kao sistemski uspostavljene opšte kategorije i zahteva, naspram viđenja kvaliteta kao lične stvari nastavnika, možemo pretpostaviti da rigidnost sistema na nivou deklarativnog ne ograničava mogućnost različitih razumevanja kvaliteta i evaluacije i različitih pristupa razvijanju kvalitetu svog rada od strane nastavnika na nivou realnog, prakse.

*Nastavničko viđenje evaluacije* se može posmatrati u okviru načina na koji nastavnici doživljavaju opšte odlike konteksta u kojem rade po pitanju razvijanja kvaliteta sopstvenog rada. Prema viđenju nastavnika, *evaluacija rada nastavnika u praksi je vrlo ograničena, kako po pitanju njene učestalosti, tako i u pogledu funkcija koje ostvaruje za razvijanje kvaliteta rada nastavnika*. Nastavnici uočavaju da je rad na kvalitetu nešto što se od njih na formalnom nivou očekuje (kao deklarativni, sistemski zahtev, uspostavljen zvaničnim dokumentima i zvaničnim diskursom), dok na praktičnom nivou konkretne procedure evaluacije koje bi omogućile pomoć i podršku u ostvarivanju tih zahteva gotovo i da ne postoje kao uspostavljene u praksi, te sve ostaje na samim nastavnicima (blisko viđenju kvaliteta kao lične stvari nastavnika). Dakle, nastavnici evaluaciju u kontekstu opšteg pristupa sistema kvalitetu rada nastavnika, a kog karakteriše samo formalna briga o kvalitetu, posmatraju kao *formalnost i birokratski zahtev*, što sugeriše nastavnicima da je za sistem u pogledu kvaliteta rada nastavnika važno *ispuniti formu kada za to dođe vreme* (na spoljašnjim oblicima provere koji su retki – posetama časovima od strane prosvetnih savetnika). U takvom kontekstu, svaki nastavnik radi *kako mu lična profesionalna odgovornost nalaže*. Čak i kada se neki oblik spoljašnje evaluacije predstavlja kao koristan od strane nastavnika, to je uglavnom u smislu funkcije obezbeđivanja dokaza o kvalitetu rada, a ne dolaženja do podataka koji su od značaja za razvijanje prakse.

Pozitivna iskustva evaluacije (kroz koja su dobili neku vrstu podrške za svoj rad) koje nastavnici opisuju ukazuju na još neke aspekte nastavničkog razumevanja evaluacije. *Nastavnici pod evaluacijom podrazumevaju dobijanje povratne informacije (ocene) o kvalitetu svog rada*, dok se uglavnom zanemaruju postupci dolaženja do podataka relevantnih za davanje procene. Drugim rečima, nastavnici zanemaruju

sistematičnost postupaka prikupljanja podataka na osnovu kojih se donose (pr)ocene kao važan element ukupnog procesa evaluacije, već pre evaluaciju izjednačavaju sa dobijanjem (pr)ocene koja je manje ili više direktno vezana za pokazatelje kvaliteta rada koje nastavnici vide kao važne (to su, na primer: ocene učenika, plasman na takmičenju, nagrada, osmeh učenika, lepa reč kolege ili roditelja). Ovaj nalaz može se tumačiti iz ugla toga da nastavnici imaju drugačije razumevanje evaluacije od onog koje se zastupljeno u relevantnoj pedagoškoj literaturi, međutim, na osnovu komentara i viđenja funkcije takve evaluacije mogli smo da naslutimo i potrebu nastavnika da se prikažu u dobrom svetlu (kroz pokazatelje koji tipično govore o nekom uspešnom aspektu rada i postignuću: ocene, plasman na takmičenju, pohvale, priznanja, nagrade, zadovoljstvo učenika). U tom smislu, *evaluacija se izjednačava sa pokazivanjem u dobrom/pravom svetlu, kao njenom ključnom funkcijom*, odnosno svrhom, i to u smislu da je za nastavnike *dobra evaluacija ona koja ih prikazuje dobrim nastavnicima*.

Iako o ovakvom viđenju evaluacije možemo govoriti kao preovlađujućem među nastavnicima, postoje određene razlike u viđenju i odnosu nastavnika prema evaluaciji svog rada, a koje nam otkrivaju ***dva diskursa kvaliteta rada nastavnika u kontekstu evaluacije***. Ta dva diskursa izgrađena su na osnovu različitih perspektiva i odgovora nastavnika na pitanja kao što su: šta je uopšte evaluacija i kakva je priroda evaluacije (koje metode se koriste, ko su uključeni akteri, a naročito kakve funkcije ona ostvaruje), te kakav je odnos nastavnika prema evaluaciji sopstvenog rada.

U jednoj od perspektiva, evaluacija se vidi kao *iskustvo i alat učenja o praksi i razvijanja prakse*, i to kroz smernice i savete koje nastavnici dobijaju od različitih aktera i kroz dolaženje do uvida o sopstvenoj praksi (podrška koju smo označili kao kognitivno-praktičnu). Nastavnici koji o svojim reprezentativnim iskustvima evaluacije (kroz koju su dobili pomoć i podršku za svoj rad) govore na ovaj način uglavnom opisuju sistematične načine evaluacije koji se odnose na opservacije časova od strane stručne službe i/ili direktora škole i one koje podrazumevaju dobijanje mišljenja učenika o radu nastavnika kroz ankete. Druga perspektiva nastavnika o evaluaciji u fokusu ima potvrđivačku (pokazivačku, dokazivačku) funkciju, pri čemu se ta potvrda ogleda u različitim stvarima: manje ili više formalnim pohvalama od strane različitih aktera, zvaničnim priznanjima i nagradama (dokazno-materijalna vrsta podrške). Dodatno, ovakvom gledištu na evaluaciju blisko je viđenje onih načina evaluacije rada nastavnika



u kojima dominiraju samo osećanja zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad kod nastavnika (emocionalna podrška). Dakle, evaluacija rada nastavnika se posmatra kao *prilika i instrument za dokazivanje i pokazivanje kvaliteta rada sebi ali i ostalim relevantnim akterima* (obezbeđivanje potvrde kvaliteta svog rada). Nastavnici koji o svojim reprezentativnim iskustvima evaluacije govore iz ove perspektive, tipično opisuju različite oblike procenjivanja svog rada na osnovu pokazatelja uspeha učenika (ocene, opšti uspeh, skor na testu znanja, plasman na takmičenju), praćenje neverbalnih reakcija učenika, kao i različite oblike neformalnih razgovora sa članovima školskog kolektiva (naročito kolegama nastavnicima i učenicima), te i manje ili više formalne pohvale i priznanja koje nastavnici dobijaju od strane različitih aktera (na primer, kroz formalne razgovore na nastavničkom veću, roditeljske sastanke, ali i kroz komentare aktera iz šire javnosti).

Drugi ugao gledanja na nastavničko viđenje evaluacije odnosi se na manje ili više eksplicitne iskaze nastavnika u toku razgovora o evaluaciji rada, a koji se tiču toga šta nastavnici označavaju kao, za njih, *«pravu evaluaciju»*. Naime, neki nastavnici ovakvom evaluacijom smatraju jedino formalne, striktne, procedure (tipično u vidu opservacija časova i/ili analize relevantne dokumentacije) koje koncipira i sprovodi neko ko je predstavnik više hijerarhijske pozicije (stručna služba, direktor škole, prosvetni savetnik). Polazeći od formalne brige sistema za kvalitet rada nastavnika kao opšte karakteristike konteksta koju nastavnici prepoznaju, evaluacija ove vrste se posmatra kao birokratski namet i formalnost, ali se i dalje pozicionira kao *«prava evaluacija»*. Značenje kvaliteta koje nastavnici prepoznaju u praksi evaluacije rada nastavnika nosi uniformnu vrednost (postoji jedan pravi način kvalitetnog rada nastavnika i pravi način evaluacije rada) i čvrsto je oslonjeno na formalna birokratska očekivanja od nastavnika - bitno je ispuniti formu. Stoga, ključnu funkciju evaluacije rada nastavnika oni vide u pokazivanju i dokazivanju kvaliteta rada, odnosno u obezbeđivanju neke vrste dokumentovanja kvaliteta rada, a u tom kontekstu kvalitet rada znači *pokazati se na pravi način u pravom trenutku*, tipično na formalnim spoljašnjim oblicima provere rada nastavnika. Odnos nastavnika prema evaluaciji u okviru ovog diskursa manifestuje se kao distanciranje od odgovornosti i ličnog angažmana u evaluaciji (prepuštaju je stručnim licima/telima), odnosno kao nerado uključivanje u procese evaluacije kako bi se ispunila forma i obaveza (*„otaljavanje“*).

Imajući na umu da nastavnici u ovom diskursu evaluaciju tipično vide kao nešto spoljašnje, što postoji kao datost i što nije u dometu ili nije interes njihovog angažmana, ali što moraju da ispune (odgovore na zahtev sistema, zadovolje formu), ovaj diskurs smo nazvali *diskurs preživljavanja*.

U drugom diskursu, koji je u suprotnosti sa prethodnim, fokus je na nastavniku kako ključnom akteru i na unutrašnjim faktorima kao odlučujućim za to koliko će prilika nastavnici imati u praksi da razvijaju kvalitet svog rada kroz neku vrstu evaluacije. Ono što bi bila «prava evaluacija» se stoga u ovom diskursu nastavnika vidi kao nešto manje striktno i formalno nego u prethodno opisanom diskursu, iako ipak zadržava karakteristiku sistematičnosti. Metode evaluacije oslanjaju se na manje formalne «unutrašnje» procedure koje omogućuju nastavnicima da ispituju one manje ili više intuitivne pokazatelje kvaliteta svog rada koje sami smatraju relevantnim (pa se tu nalaze različiti oblici praćenja, preispitivanje sebe i svoje prakse, vođenje beleški i dnevnika, neformalni razgovori, interne ankete). Za evaluaciju se zato kao važni vide oni akteri, osim samih nastavnika, koji omogućuju dolaženje do ili su sam izvor tih pokazatelja (pa su to najčešće učenici ili pak neki podaci o učenicima, tipično njihov uspeh). Funkcija ovakve evaluacije se, kao i u prethodnom, vidi u obezbeđivanju potvrde kvaliteta svog rada, ali i u sticanju uvida i dobijanju smernica za razvijanje prakse. I ovi nastavnici, prepoznaju da tipična praksa evaluacije šalje poruku da je za kvalitet rada nastavnika bitno ispuniti formu, međutim, evaluacije se sagledava šire, kao profesionalna odgovornost samih nastavnika. Kvalitet rada nastavnika u tom kontekstu znači *kontinuirano raditi na razvijanju sebe i svoje prakse*. U ovom diskursu koncipiranje i sprovođenje evaluacije je «u rukama» samih nastavnika, a umesto spoljašnje determinisanosti prilika za evaluaciju rada nastavnika zastupa se značaj nastavničke inicijative da kreira i pokreće te prilike. Odnos nastavnika prema evaluaciji svog rada je dinamičan (proaktivan), te otuda i naziv ovog diskursa – *diskurs inicijativnosti*. Ovakav odnos često znači i izvesno snalaženje nastavnika da, u kontekstu koji se doživljava kao nepovoljan za razvijanje kvaliteta rada, organizuju evaluaciju zbog sebe i radi razvoja svoje prakse.

Ključni element za razlikovanje ova dva nastavnička diskursa kvaliteta u kontekstu evaluacije tiče se viđenja funkcije evaluacije i odnosa nastavnika prema evaluaciji. Unutar samih diskursa pak postoje kontradiktornosti između načina

evaluacije koje nastavnici opisuju kao svoja reprezentativna iskustva i vrste evaluacije koju pozicioniraju kao «pravu». U diskursu preživljavanja se kao prava evaluacija opisuju formalne spoljašnje procedure, dok ovi nastavnici kao svoja reprezentativna iskustva evaluacije opisuju neformalne i manje sistematične načine evaluacije, pri čemu je viđenje funkcije evaluacije u oba slučaja isto – dokazivanje/pokazivanje kvaliteta rada. U diskursu inicijativnosti situacija je obratna: kao reprezentativna iskustva opisuju se uglavnom formalni načini evaluacije, dok se u terminima prave evaluacije opisuju manje formalni načini praćenja različitih pokazatelja kvaliteta rada; pri čemu je funkcija evaluacije u oba slučaja dominantno u funkciji učenja o praksi i razvijanja prakse. Ove kontradiktornosti ukazuju na izvesnu *nesigurnost nastavnika i potrebu da se prikažu u dobrom svetlu*. U kontekstu diskursa preživljavanja ta nesigurnost se direktno ispoljava kroz potrebu da se dokaže kvalitet svog rada. Naime, kako je ono što ovi nastavnici vide pravom evaluacijom retko u praksi, oni se pozivaju na neke manje formalne situacije koje im služe kao svedočanstva da su «dobri nastavnici» i koje im po svoj prilici više lično znače kao pokazatelji kvaliteta rada (na primer: uspesi učenika na takmičenjima, pohvale i priznanja od strane različitih aktera, komentari učenika). Što se tiče diskursa inicijativnosti, nesigurnost nastavnika se pak odnosi na samo razumevanje evaluacije. Iako onim što je za njih prava evaluacija označavaju neformalne oblike (samo)praćenja, nastavnici, najverovatnije iz nesigurnosti da to možda nije «prava evaluacija» iz perspektive nauke, biraju da kao pozitivno iskustvo evaluacije svog rada predstave neki od uobičajenih načina (opservacija časa, učenička anketa), koji ih prikazuje u dobrom svetlu, kao nastavnike koji nastoje da razvijaju sebe i svoju praksu koristeći se evaluacijom. Dodatno, za oba diskursa, možemo pretpostaviti da je nesigurnost nastavnika podstaknuta i samim kontekstom istraživanja, gde nastavnici imaju potrebu da se pokažu u pravom/dobrom svetlu (kao «kvalitetni nastavnici»).

***Nastavnička razumevanja kvaliteta i putanje kroz diskurs kvaliteta u kontekstu evaluacije.*** Uvid o nesigurnosti nastavnika i potrebi da se prikažu u «dobrom svetlu» potkrepljuju i nalazi do kojih smo došli pokušavajući da otkrijemo kako nastavnici razumeju kvalitet svog rada. Za početak, kada bi direktno pitali nastavnike šta je to kvalitet njihovog rada, mogli bismo da dođemo do zaključka da su *lična značenja nastavnika o kvalitetu sopstvenog rada uglavnom implicitna, neosveščena i nedovoljno*

*elaborisana*, budući da nastavnici, kako sami navode, nemaju mnogo sistematskih prilika kada razgovaraju o pitanjima kvaliteta rada, niti pak sami često pokreću razmišljanja i razgovore na ovu temu. Pokušaji da do značenja dođemo posredno, u ovom slučaju kroz opise situacija u kojima nastavnici osećaju da su ostvarili nešto dobro u svom radu, doveli su nas do još nekih uvida. Naime, kako i sami nastavnici procenjuju, većina situacija koje su opisali postavlja *kvalitet rada kao sinonim za neke izvrsne i ekskluzivne situacije u radu nastavnika*, u smislu da su to za nastavnike posebno značajna i retka iskustva kojima su naročito zadovoljni i na koju su ponosni. Dakle, možemo govoriti o postojanju *ekskluzivnih značenja kvaliteta rada nastavnika*, dok se *svakodnevna značenja* pozicioniraju u kontekstu ekskluzivnih, i to kao kretanje ka izvrsnosti ili pak neki stepen izvrsnosti. Ovakvu situaciju možemo tumačiti iz ugla nastavničke nesigurnosti i potrebe da se pokažu u dobrom/pravom svetlu, imajući na umu da oni značenje kvaliteta često smeštaju u opšti kontekst, odnosno vide ga kao nešto propisano i proveravano od spolja. U tom smislu opisana iskustva, pa i značenja kvaliteta rada nastavnika koja su u njima prepoznata, možemo označiti i kao *reprezentativna*.

Značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu svog rada analizirali smo i opisali kroz tri interpretativna repertoara kojima se nastavnici koriste pri opisivanju svojih iskustava kada su ostvarili nešto dobro u svom radu: *avanturistički, intervencijski i repertoar zasluga*. Shodno tim uvidima, možemo reći da jedan deo nastavnika kvalitet svog rada vidi u inicijativi ka menjanju i unapređivanju prakse u smislu isprobavanja različitih načina rada u nastavi i smišljanja i pokretanja novih ideja i aktivnosti u školi uopšte, pa i van škole. Njihov pristup razvijanju kvaliteta rada je „avanturistički“ orijentisan, usmeren na sam proces menjanja, a sam kvalitet je, u tom smislu, nedostižni ideal ka kojem se stalno teži. Drugi nastavnici pak naglasak u tome šta je kvalitet rada nastavnika stavljaju na inicijativu ka pružanju pomoći i rešavanju konkretnih problema sa kojima se susreću u praksi i koji se uglavnom odnose na neke situacije koje su percipirane kao «krizne», zahtevaju brzu reakciju, bilo da je reč o problemima u ponašanju učenika, potrebi da se prilagodi rad učenicima sa posebnim potrebama, ili nečemu sličnom. Njihov pristup razvijanju kvaliteta rada je usmeren ka intervenciji i normalizaciji stanja, a sam kvalitet se vidi u efektivnosti, postizanju nekog konkretnog, često kratkoročnog, cilja (u smislu rešenja problema, normalizacije ili poboljšanja

stanja). Pored ovih razumevanja, kod nekih od nastavnika nailazimo i na viđenje da se kvalitet rada tiče pribavljanja dokaza da je njihov pristup radu dobar i da ostvaruje rezultate. Ti rezultati se uglavnom odnose na uspeh učenika, bilo u smislu ocena, plasmana na takmičenjima ili pak uspeha u daljem školovanju, a kojim nastavnici osećaju da su doprineli, te žele da ih pokažu kao svoju zaslugu i kao potvrdu kvaliteta, u smislu efektivnosti, svog rada.

Razmatranje značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu svog rada u svetlu toga na koje načine se nastavnici pozicioniraju u kontekstu u pogledu pristupa evaluaciji i razvijanju kvaliteta svog rada<sup>90</sup>, otkrivaju nam putanje kojima se nastavnici kreću kroz diskurs kvaliteta u kontekstu evaluacije rada nastavnika.

Nastavnici koji kvalitet rada vide u samom procesu - promeni, stvaranju, pokretanju, menjanju nečega u svojoj praksi (avanturistički interpretativni repertoar značenja), pozicioniraju se kao *razumni aktivisti* budući da smatraju da je ono što je presudno za kvalitet rada nešto na šta imaju mogućnosti da utiču (nešto što je do njih samih) i pokazuju inicijativu da to i čine. Ipak, u pogledu njihovog odnosa prema evaluaciji postoje razlike, odnosno, nailazimo na oba prethodno opisana diskursa: preživljavanja i inicijativnosti. Oni svoju poziciju (identitet) u kontekstu održavaju samoinicijativnim traganjem za načinima da evaluiraju i razvijaju svoj rad, što doživljavaju svojom profesionalnom odgovornošću i potrebom (diskurs inicijativnosti), uprkos i paralelno sa formalnim procedurama evaluacije koje se pred njih postavljaju; ili pak svođenjem svog učešća u procedurama evaluacije na ispunjenje forme, budući da spoljašnju evaluaciju doživljavaju kao nametnutu i beskorisnu, a ne vide svrhu ni u osmišljavanju i organizovanju unutrašnjih oblika evaluacije (diskurs preživljavanja). U svetlu formalizovane brige sistema o kvalitetu i nepostojanja prave podrške nastavnicima u evaluaciji i razvijanju kvaliteta svog rada, kao karakteristikama opšteg konteksta, oba ova pristupa se mogu tumačiti kao načini da nastavnici održe svoje razumevanje kvaliteta i svoj identitet u kontekstu kroz različite oblike «*snalaženja*» (u smislu *inicijative/improvizacije* ili *otajavanja/odrađivanja*) u kontekstu koji se percipira kao ograničavajući ili bar nepodsticajan za razvijanje kvaliteta rada

---

<sup>90</sup> Pristupi nastavnika prema razvijanju kvaliteta svog rada određeni su time koje činioce nastavnici vide kao važne za kvalitet rada, te i koliko je uopšte moguće i koliko su sami nastavnici spremni da na te činioce utiču. Ovo su načini na koje nastavnici pozicioniraju svoj *identitet* u kontekstu u pogledu razvijanja kvaliteta svog rada.

nastavnika. Zbog toga smo i putanju ovih nastavnika kroz diskurs kvaliteta i evaluacije rada nastavnika, a koja polazi od značenja kvaliteta avanturističkog interpretativnog repertoara, označili kao «*putanju snalaženja*».

Nastavnici koji kvalitet svog rada vide kao ostvarenje nekog relativno kratkoročnog cilja uglavnom u smislu rešavanja krizne situacije, odnosno intervencije u vezi nekog konkretnog problema sa kojim se susreću u radu (intervencijski interpretativni repertoar značenja), odnos prema razvijanju kvaliteta svog rada pokazuju u smislu neke vrste pasivnog čekanja da se stvore spoljašnji uslovi za kvalitet rada, budući da smatraju da su ograničeni okolnostima na koje ne mogu mnogo da utiču (identitet *beznadežnog očaja*). Sledstveno tome, i njihov odnos prema evaluaciji bismo mogli opisati u terminima diskursa preživljavanja, budući da se i sama evaluacija vidi kao spoljašnji činilac (birokratska procedura u kojoj je potrebno ispuniti formu), koji uz to i ne donosi mnogo koristi za razvijanje kvaliteta rada. Ovi nastavnici se zato distanciraju od spoljašnje evaluacije, a pri tom ne vide ni mesta da prilike za evaluaciju svog rada sami kreiraju. Značenje kvaliteta rada kao intervencije, efikasnosti u rešavanju konkretnih i često «gorućih» problema, pruža mogućnost ovim nastavnicima da osećaju profesionalno zadovoljstvo jer su ostvarili neki cilj, iako je on često kratkoročan i ograničen na jednu specifičnu situaciju, pa čak i pojedinačne učenike, dok se ukupno gledano ovi nastavnici osećaju beznadežno u pogledu mogućnosti razvijanja kvaliteta svog rada, budući da percipiraju da su za to ključni neki spoljašnji činilci koji su van njihovog dometa. Putanju nastavnika kroz diskurs kvaliteta i evaluacije rada nastavnika, a koja polazi od značenja kvaliteta rada nastavnika iz intervencijskog interpretativnog repertoara, označili smo kao «*putanju utehe*».

Kod nastavnika čije je značenje kvaliteta rada najdirektnije fokusirano na rezultate (najčešće učeničke: ocene, plasmani i nagrade na takmičenjima), te obezbeđivanje dokaza i potvrda za uspešnost svog rada (interpretativni repertoar zasluga), konkretno delovanje koje prethodi tim rezultatima često je mistifikovano od strane nastavnika. Dakle, kvalitet rada nastavnika se sastoji u nekoj vrsti doprinosa nastavnika uspehu učenika, pri čemu obično nije jasno na koji je to tačan način nastavnik zaslužan za taj uspeh. Ovo se može dovesti u vezu sa načinima na koje se nastavnici pozicioniraju u kontekstu. Naime, reč je o identitetima nastavnika za koje je zajednička odlika niska inicijativnost nastavnika da nešto menjaju u svojoj konkretnoj praksi: oni koji vide

spoljašnje činioce na koje ne mogu da utiču kao odlučujuće (te su u stanju *beznadežnog očajja*), oni koji smatraju da je potrebno prevashodno menjati sistem (te izražavaju *bunt protiv sistema*) i oni koji vide unutrašnje činioce kao najvažnije za razvijanje kvaliteta rada, ali izražavaju bezvoljnost da se angažuju u tome (pa njihov odnos prema razvijanju kvaliteta svog rada može opisati kao *indiferentnost*). Takvo viđenje kvaliteta ovim nastavnicima služi obezbeđivanju dokaza o efektivnosti svog rada, te održanju i opravdavanju svojih pristupa, odnosno identiteta (kod «buntovnika» u smislu utehe da bar nešto uspevaju da ostvare kad već nisu promenili sistem, a kod «indiferentnih» kao pozivanje na stare uspehe, pre nego što su došli u trenutno nezavidno stanje). Bez obzira na različite moguće identitete nastavnika, nastavničko viđenje kvaliteta rada nastavnika u terminima dobrih rezultata i obezbeđivanja dokaza o njima uvezano je sa viđenjem evaluacije i odnosom prema evaluaciji sopstvenog rada koje uspostavlja diskurs preživljavanja. Dakle, evaluacija rada nastavnika se posmatra kao tipično spoljašnja, objektivna procedura, koja bi trebalo da pruži podatke o uspešnosti rada. Pri tom, nastavnici se distanciraju od evaluacije u smislu da to nije odgovornost i zadatak nastavnika, već da je pre nešto što bi trebalo da obavljaju relevantna spoljašnja tela. Ipak, distanciranje u ovom smislu ne podrazumeva negiranje korisnosti ovakve evaluacije rada nastavnika, budući da oni svoju poziciju i identitete unutar diskursa kvaliteta rada održavaju obezbeđivanjem onoga što bi oni nazvali «*čvrstim dokazima kvaliteta svog rada* (ispravnosti svog pristupa, načina rada) kroz postupke «prave» spoljašnje, objektivne evaluacije ili pak kroz pohvale i priznanja različitih aktera. Stoga smo putanju ovih nastavnika kroz diskurs kvaliteta i evaluacije rada nastavnika označili kao «*putanju dokazivanja*».

Iz prethodnih opisa putanja, uviđamo da je diskurs inicijativnosti jedino zastupljen kod nastavnika čija su značenja kvaliteta rada iz avanturističkog interpretativnog repertoara i koji se u kontekstu razvijanja kvaliteta svog rada pozicioniraju kao razumni aktivisti. Ova situacija nije čudna, imajući na umu da je ključna reč pomenutog repertoara, pristupa i diskursa *inicijativnost*. Međutim, to nas upućuje na razumevanje da su inicijativni nastavnici u praksi (koji unose novine u svoj rad i koji sami evaluiraju praksu) oni koji su to i bez sistema ili uprkos sistemu. S druge strane, diskurs preživljavanja, koji dominira kod nastavnika koji su učestvovali u ovom istraživanju, naglašava viđenje evaluacije kao (tipično spoljašnje) formalne procedure koja nema

veliki značaj za razvijanje kvaliteta rada nastavnika i implicira odnos nastavnika prema evaluaciji u formi distanciranja ili pak «otaljavanja».

Prethodno razmatranje različitih putanja nastavnika nam ukazuje da *nastavnici odnosom koji zauzimaju prema evaluaciji nastoje da održe svoja značenja kvaliteta i poziciju u kontekstu*. U tom smislu, *sistem i prilike za evaluaciju koje on pruža se ni u jednom od slučajeva ne vide kao mogućnost za promenu/preispitivanje i «pregovaranje» postojećih razumevanja i pristupa kvalitetu*, već kao nešto što postoji kao «stvar po sebi i za sebe». Dodatno, sistem, odnosno opšti pristup kvalitetu rada nastavnika koji on uspostavlja u konkretnom kontekstu prakse (formalizovana briga sistema o kvalitetu), se doživljava od strane nastavnika kao ključni činilac njihovog profesionalnog sagorevanja tokom vremena. Na osnovu iskaza nastavnika, možemo reći da su promene u nastavničkim pristupima razvijanja kvaliteta rada podrazumevale nešto što bi označili kao *susret početnih ideala i doživljaja realnosti* (stanja i očekivanja u konkretnoj praksi i okruženju, tretmana prema nastavnicima), *te iskustvom izazvano revidiranje prvobitnih ideala ili pak pristupa radu*<sup>91</sup> (što je naročito karakteristično na početku nastavničke karijere). Takva revidiranja ideala mogu se sagledati i u kontekstu diskursa koji se odnose na evaluaciju i kvalitet rada. Elementi konteksta, a naročito oni koji se odnose na evaluaciju, deluju kao medijatori između nastavničkih značenja i ponašanja nastavnika. U sudaru ideala nastavnika (njihovih značenja kvaliteta rada) i onoga što doživljavaju kao očekivanja od kvaliteta svog rada u praksi, a što podrazumeva i formalno proklamovana očekivanja i način na koji se ona proceduralno sprovode u praksi (gde je i evaluacija rada nastavnika), nastavnici pre modifikuju svoj odnos prema evaluaciji i svoj identitet u kontekstu, nego sama značenja kvaliteta rada. Drugim rečima, značenja kvaliteta se pokazuju kao postojaniji konstrukti od nastavničkih pristupa razvijanju kvaliteta rada i odnosa nastavnika prema evaluaciji sopstvenog rada<sup>92</sup>. Na osnovu ovakvih iskustava nastavnika može se steći utisak da su poruke koje nastavnici dobijaju u praksi o tome šta je važno za kvalitet njihovog rada, a

---

<sup>91</sup> U kontekstu promena pristupa razvijanja kvaliteta rada ta revidiranja se mogu odnositi na pomeranje fokusa u vezi sa tim šta je važno za kvalitet rada (činioци koji su spoljašnji ili činioци na koje nastavnik može uticati) i/ili na stepen inicijativnosti nastavnika da sami nastoje da nešto promene.

<sup>92</sup> Ovo potkrepljuje i podatak da prethodno opisane putanje podrazumevaju različito pozicioniranje nastavnika u kontekstu u pogledu njihovog pristupa razvijanju kvaliteta rada (identiteti nastavnika) i različite odnose prema evaluaciji, dok značenja kvaliteta rada koje nastavnici imaju u okviru jedne putanje proizilaze iz istog interpretativnog repertoara značenja.



koje su u izvesnom smislu ograničavajuće (svode kvalitet rada na formalne pokazatelje, a evaluaciju na birokratsku proceduru), odlučujuće za to kako će nastavnici razumeti kvalitet rada nastavnika i pristupati evaluaciji i razvijanju kvaliteta svog rada. Iako nastavnički doživljaj nebrige sistema o kvalitetu rada nastavnika, odnosno formalizovanosti na koju se ta briga u praktičnom smislu svodi, može za nastavnike značiti i ograničene prilike koje sistem nudi za razvijanje kvaliteta rada, moramo imati na umu da nastavnici ipak pronalaze puteve za različita razumevanja i različite pristupe kvalitetu svog rada. Inicijativnost i «snalaženje» nekih nastavnika sugerišu nam da se viđenje toga šta je kvalitet i kako se on može razvijati, uprkos nepovoljnim okolnostima, može između ostalog ticati i *načina na koji nastavnici poimaju sopstvenu profesiju i odgovornosti koje ona sa sobom nosi*. U tome *evaluacija rada nastavnika ne igra važnu ulogu, makar ne u smislu osnaživanja proaktivnosti nastavnika; njenu funkciju pre možemo prepoznati u učvršćivanju postojećih razumevanja i pristupa kvalitetu rada koje nastavnici imaju.*<sup>93</sup>

***Mogući načini da se promeni situacija u praksi i neguju drugačija razumevanja i pristupi razvijanju kvaliteta rada nastavnika*** mogu se razmatrati iz dve perspektive: (1) unutrašnje, odnosno perspektive samih nastavnika koji su učestvovali u istraživanju i (2) spoljašnje, odnosno perspektive istraživača koji se oslanja na uvide do kojih se došlo istraživanjem.

(1) U perspektivi samih nastavnika o putevima da se situacija u praksi po pitanju razvijanja kvaliteta rada poboljša, ističe se *potreba za prepoznavanjem rada i zalaganja nastavnika i podrškom nastavnicima u radu na različitim nivoima funkcionisanja* (na nivou društva i obrazovnog sistema, konkretne škole i odnosa u školskom kolektivu). Na ovim različitim nivoima nastavnici uglavnom govore o potrebi da neko prepozna njihov rad i zalaganje i pruži im podršku emocionalne ili dokazne/potvrđivačke prirode,

---

<sup>93</sup> Kako smo već rekli: nastavnici koji su generalno inicijativni u radu, inicijativni su i u pogledu evaluacije, dok kod onih koji doživljavaju spoljašnje okolnosti i sistem kao ključne činioce kvaliteta svog rada i kao ograničavajuće za rad nastavnika na razvijanju kvaliteta, evaluacija predstavlja samo još jedan namet u kome oni ne vide smisao, te koji se «otaljava» kako bi se ispunio birokratski zahtev i preživelo u kontekstu.

bilo da je u pitanju lepa reč, pohvala, verbalni ili neverbalni znak podrške, odobravanja, ohrabrenja (i to najviše od kolega i roditelja), ili pak neki formalni oblik priznanja i potvrde (u vidu diplome, pohvalnice, nagrade, boljeg/višeg statusa, javne pohvale). Ovakva situacija nije začuđujuća ako uzmemo u obzir da ove vrste podrške dominiraju u opisima iskustava evaluacije koje daju nastavnici, kao i u načinima evaluacije koje nastavnici vide potencijalno korisnim za razvijanje kvaliteta svog rada<sup>94</sup>. Zajedno sa nastavnicima probali smo da «testiramo» značenje promena koje su predložili za razumevanje kvaliteta rada nastavnika i za odnos nastavnika prema evaluaciji i razvijanju kvaliteta rada. Pri razmatranju mogućih «posledica» ovih promena, nastavnici iskazuju i kakva značenja i odnos nastavnika prema razvijanju kvaliteta rada pozicioniraju kao poželjna. Kao poželjan identitet nastavnika u diskursu kvaliteta rada postavlja se razumni aktivizam, a kao poželjno razumevanje kvaliteta rada nastavnika ono iz avanturističkog interpretativnog repertoara. Kao ustaljeno u praksi, te i manje poželjno, pozicionira se značenje kvaliteta rada nastavnika rukovođeno vrednostima interpretativnog repertoara zasluga<sup>95</sup>. U pogledu odnosa nastavnika prema evaluaciji, nastavnici nijedan od diskursa (preživljavanja i inicijativnosti) ne pozicioniraju kao poželjan ili nepoželjan u kontekstu razmatranja mogućih puteva promena slika kvaliteta rada nastavnika. Ovo nam dodatno sugerise prethodno već pomenut nalaz da *nastavnici ne uviđaju značaj evaluacije u slici kvaliteta*, odnosno da menjanje perspektive o evaluaciji ne vide kao važan zadatak.

Na nivou sistema, većina nastavnika veruje da bi trebalo da postoji svojevrsni sistem provere i nagrađivanja rada nastavnika koji bi razlikovao dobre/kvalitetne nastavnika i one koji to nisu (ili pak nisu dovoljno). Dakle, na ovom nivou možemo govoriti o promeni koja bi osigurala dokazno-materijalnu vrstu podrške nastavnicima. Ovakvo gledište je donekle kontradiktorno nastavničkom opštem doživljaju odlika konteksta u kojem rade (formalna briga sistemu, odnosno birokratski odnos prema kvalitetu). Međutim, budući da ovakva promena znači jačanje strukturiranosti i regulisanosti sistema, možemo reći da nastavnici smatraju da se «prava briga» osigurava

---

<sup>94</sup> Na primer, opservacije časova od strane kolega nastavnika, razgovori o kvalitetu rada sa stručnom službom i direktorom škole, analiza pedagoške dokumentacije, razgovori sa roditeljima na sastancima, vide se kao potencijalne prilike da nastavnici dobiju podršku u vidu pohvale, lepe reči, ohrabivanja, formalne potvrde od strane različitih aktera iz konkretnog školskog konteksta ili izvan škole.

<sup>95</sup> Nastavnici sebe često u toku samih razgovora predstavljaju kao „one *inicijativne*“, dok su „ostali“ ili „većina“ oni koji „otajjavaju“ posao.

kroz veće strukturiranje (češće provere, jasne i uniformne procedure provere, sistem nagrada i sankcija za zadovoljavajuće i nezadovoljavajuće odlike rada). Ipak, razmišljajući o posledicama sistema nagrađivanja nastavnika koji su predložili, nastavnici uočavaju njegov moguć nepovoljan uticaj na to kako nastavnici razumeju kvalitet i evaluaciju rada. Oni vide da ta ideja znači ojačavanje institucije spoljašnje evaluacije („inspekcije”), te da bi učvrstila već dominantan diskurs preživljavanja u kome bi nastavnici nastojali da se prikažu u što boljem svetlu kako bi obezbedili dokaze kvaliteta svog rada (kretanje ka značenju kvaliteta interpretativnog repertoara zasluge). Nastavnici vide da je takva situacija i sada, te da bi ovakva promena samo izazvala kratku pometnju među nastavnicima dok ne bi pronašli nove „rupe u sistemu“ i vratili se na manje-više ustaljenu praksu. Imajući to na umu, ovaj put mogućeg označili smo kao *«put pretapanja»*.

Na nivou konkretne školske zajednice, nastavnici naglašavaju značaj podržavajuće i podsticajne opšte školske klime (sa vrednostima kao što su saradnja, timski rad, međusobna pomoć i podrška), neretko uz uverenje da se na taj način mogu čak i premostiti loši postojeći sistemski uslovi. Nastavnici veruju da bi ovakva promena mogla da ohrabri nastavnike da pokreću aktivnosti u praksi (približavanje identitetu razumnog aktivizma), kao i da bi se takva inicijativnost nastavnika mogla reflektovati i na odnos nastavnika prema evaluaciji (diskurs inicijativnosti). U pogledu razumevanja kvaliteta rada, nastavnici smatraju da bi verovatno nastavnici uvideli značaj iniciranja promena u praksi (značenje blisko avanturističkom interpretativnom repertoaru), ili pak zajedničke težnje ka bilo kom drugom cilju ili viziji koju dele u školi, budući da je za školsku klimu važno da postoji zajedničko razumevanje svih zaposlenih o tome šta se nastoji ostvariti u radu. Po pitanju izvodljivosti ovakve promene konkretno u njihovoj školi, nastavnici govore da je to nešto što oni već praktikuju u školi ili pak izražavaju sumnje u mogućnosti da se takva klima u njihovoj školi izgradi, budući da bi to zahtevalo krupne promene (promenu mentaliteta nastavnika, navika, sistema vrednosti). Polazeći od toga, kao i od uvida da nastavnici promene u razumevanju kvaliteta i evaluacije rada vide kao procese transformacije ka zajedničkoj viziji kolektiva, ovaj put mogućeg nazvali smo *«put transformacije»*.

Što se tiče promene u smislu emocionalne podrške od strane konkretnih aktera školske zajednice, u kontekstu značenja za razumevanje i razvijanje kvaliteta rada, ona

se može tumačiti pre u smislu učvršćivanja postojećih nastavničkih razumevanja i pristupa, nego u smislu njihove promene. Većina nastavnika koji su učestvovali u istraživanju ističu ovakvu vrstu podrške najpotrebnijom, a budući da ona predstavlja promenu na nivou individualnih odnosa nastavnika i ostalih aktera na koje je nastavnik upućen, ona se percipira od strane nastavnika i kao najrealističnija za ostvarenje u odnosu na prethodne dve (na nivou sistema i na nivou škole kao zajednice). Odnosno, emocionalna podrška od strane kolega se pozicionira kao «sitnica» koja nedostaje trenutnom kontekstu, a koja bi im puno značila da istraju u svom radu. Međutim, ovakvu vrstu podrške i ovakvu promenu možemo posmatrati kao «sitnicu» i u smislu da ona predstavlja samo dodatak aktuelnim nastavničkim razumevanjima i pristupima kvalitetu, pomoć da opstanu uprkos nepovoljnim odlikama konteksta u kojem rade (da «prežive»). Kako se prepoznavanje rada i emocionalna podrška nastavnicima u radu od strane različitih aktera školskog života vidi kao način da se nastavnička pozicija u diskursu i praksi održi, da se učvrste postojeća razumevanja i pristupi, a ne da se ona promene, ovaj put kroz prostor mogućeg smo označili kao «*put održanja*».

Analizirajući nastavničke putanje kroz diskurs kvaliteta rada u kontekstu evaluacije i nastavničko viđenje puteva u prostoru mogućeg, došli smo do uvida o tome koji elementi diskursa i konteksta u kojem nastavnici rade «cementiraju» ili pak pomažu održanju postojećih gledišta i pristupa, kao i o tome šta bi potencijalno moglo da doprinese promeni postojeće slike. U prethodno iznetim idejama za promenu stanja koje nastavnici navode, bez obzira na nivo na koji se one odnose, vidljiva je tendencija nastavnika da kao nužne za njihovo ostvarenje postavljaju neke spoljašnje činioce, odnosno, distanciranje od onog što bi nastavnici mogli da urade sami. Nastavnici o nekim promenama na ličnom nivou govore kao mogućim jedino nakon promena na nivou sistema. Dakle, opšti odnos nastavnika prema pitanju promena u cilju razvijanja kvaliteta svog rada obavijen je *nastavničkim nepoverenjem u mogućnost da bilo šta sami promene u praksi bez prethodne promene sistema*. O ovom fenomenu možemo govoriti kao o *naučenoj bespomoćnosti nastavnika*, odnosno, ustaljenom viđenju nastavnika da promene nužno idu odozgo i da nastavnik ne može mnogo da uradi sam. Ova *naučena bespomoćnost nastavnika* je ključni «mehanizam» koji održava *status quo* u slici kvaliteta rada nastavnika, pri čemu i sami *nastavnici nastoje da održe svoja*

*gledišta i pozicije u kontekstu snalazeći se na različite načine.* Naime, u susretu sa kontekstom u kojem vlada birokratizovanost, a sistemska briga o kvalitetu rada se svodi na formu, nastavnici su skloni pre da *pronalaze načine da prežive u sistemu*, nego li da praktikuju načine rada koje sistem ne podržava i ne vrednuje, budući da veći deo nastavnika polazi od toga da sami ne mogu ništa da promene i da im jedino preostaje da se prilagode načinu na koji sistem funkcioniše. Dakle, njihovo «snalaženje» omogućuje, ili čak olakšava, formalizovan odnos sistema prema kvalitetu i načini evaluacije koje takav sistem uspostavlja, a u kojima *većina nastavnika nauči kako da preživi, odnosno ispunji formu, te održi svoju poziciju u kontekstu.* Stoga, uprkos različitim gledištima nastavnika o kvalitetu i evaluaciji svog rada, do kojih smo došli ovim istraživanjem, ukupno gledano možemo reći da većina nastavnika u sistemu funkcioniše na nivou *preživljavanja*<sup>96</sup>. U trenutnoj slici sistem se vidi kao loš, a promena sistema se pozicionira kao najbolji spas. U međuvremenu, u uverenju da nastavnici sami ne mogu ništa da promene, a da promena sistema nije realistična, nastavnici grade i održavaju sopstvene sisteme funkcionisanja koji se mogu prepoznati u različitim manifestacijama: različiti načini snalaženja/preživljavanja u kontekstu koji se doživljava kao nepodsticajan za razvijanje kvaliteta rada («otaljavanje» evaluacije, zadovoljavanje forme, obezbeđivanje dokaza kvaliteta rada), građenje podržavajuće i podsticajne klime u školi ili u okviru grupe kolega (nastavničke grupe razmene i podrške). Stoga, nastavnici građenje podržavajuće školske klime ili razvijanje manjih grupa podrške među nastavnicima vide kao samo u izvesnoj meri realistične mogućnost za promenu stanja, budući da one predstavljaju načine da se «preživi» uprkos neizmenjenom sistemu.<sup>97</sup>

(2) Pristupajući problemu ovog rada sa stajališta kritike modernističkim vrednostima vođenog pristupa kvalitetu rada nastavnika koji je dominantan danas u praksi, a naročito u stremljenjima obrazovne politike, te zauzimajući perspektivu prema problemu koja je bliska temeljnim idejama postmoderne, smatramo nekonzistentnim da

---

<sup>96</sup> Dominantnim diskursom kvaliteta u kontekstu evaluacije može se smatrati *diskurs preživljavanja*, i to ne samo na osnovu podataka dobijenih analizom odgovora nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, već i na osnovu toga što sami nastavnici u okviru verifikacionih fokus grupa, u osvrtu na rezultate ovog istraživanja, govore da je to opis većine nastavnika u praksi

<sup>97</sup> Škola, ili pak grupa nastavnika, u kojoj vlada podržavajuća klima, posmatraju se kao mikrokosmos koji je sistem sam po sebi, iako unutar celokupnog sistema.

na ovom mestu iznosimo opštevažeće preporuke za promene u praksi i politici obrazovanja. Uzimajući u obzir sve prethodne nalaze o bitnim činiocima nastavničkih razumevanja kvaliteta i njihovih pristupa evaluaciji i razvijanju kvaliteta rada, možemo ipak doći do naznaka ideja o tome šta je neophodno kako bi se stimulisao proces građenja značenja nastavnika o ovim bitnim pitanjima. Takođe, iz perspektive toga na koji su način nastavnici, učesnici u ovom istraživanju, videli moguće puteve promena, pa i realističnost ostvarivanja tih puteva imajući na umu trenutnu situaciju, možemo doći do određenih ideja i povezati ih sa teorijskim polazištima ovog rada i osnovnih uvida do kojih smo došli istraživanjem.

Polazeći od toga da su različita značenja kvaliteta rada koja nastavnici izražavaju ekskluzivna po prirodi, a nastavnički opisi pozitivnih iskustava evaluacije uglavnom zasićeni razumevanjem evaluacije kao instrumenta obezbeđivanja dokaza o kvalitetu svog rada, možemo govoriti o sveprisutnoj *potrebi nastavnika da se prikažu u dobrom svetlu* (kao «kvalitetni nastavnici»). Takva potreba nije nužno odraz nastojanja nastavnika da «prevare sistem» kako bi u njemu opstali (pokazali se dobrim), već je šire gledano produkt njihove *nesigurnosti u kontekstu* i, u vezi sa tim, *nepostojanjem odgovarajuće podrške nastavnicima u radu*. Ovo potkrepljuje već razmatran uvid da su načini građenja (i menjanja, pregovaranja) nastavničkih značenja o kvalitetu rada i odnosa nastavnika prema evaluaciji i razvijanju kvaliteta svog rada, pokretani nastavničkim suočavanjem sa nepovoljnim prilikama u kontekstu u kojem rade (odlike formalizovane brige sistema o kvalitetu rada), ali i samim odnosom nastavnika prema sopstvenoj profesiji. Uvid da nastavnici koji imaju inicijativan odnos prema evaluaciji i razvijanju kvaliteta svog rada (te koji se pozicioniraju kao razumni aktivisti) to čine uprkos nepovoljnom stanju u praksi i tretmanu sistema, nam ne pruža mnogo podataka korisnih da razumemo kako da takav odnos prema radu razvijamo kod svih nastavnika.

Prethodno pomenuti nalazi istraživanja ukazuju na važnost negovanja osećaja sigurnosti kod nastavnika i obezbeđivanja sistema podrške u kontekstu u kojem oni rade. Put ka tome se moguće nalazi i u idejama samih nastavnika – u građenju podsticajne i podržavajuće kulture u školskom kolektivu i organizovanju prilika da se o problemima važnim za kvalitet rada razgovara. Ovo dodatno potkrepljuje uvid da su nastavnici u ovom istraživanju govorili da se o kvalitetu rada malo priča, te i da sami nikad nisu mnogo razmišljali o tome šta za njih predstavlja kvalitet u radu. Ovakve

diskusije i razmene između nastavnika u kolektivu mogu se razumeti kao proces građenja (zajedničkih) značenja nastavnika o kvalitetu sopstvenog rada, a ujedno predstavljati i način samoevaluacije nastavnika. Na taj način, one mogu postati način evaluacije i podrške nastavnicima u radu, i to ne samo podrške emocionalne i dokazne vrste, već i one u funkciji razvijanja prakse.

Ukoliko ovu ideju stavimo u kontekst saznanja o načinu funkcionisanja sistema kod nas (kako na nivou škole kao sistema, tako i na nivou celokupnog sistema obrazovanja), možemo se zapitati o realističnosti da ona zaživi i ostvari svoju svrhu. Naime, nalazi ovog istraživanja, koji se u najvećoj meri oslanjaju na perspektivu i doživljaje samih nastavnika, pokazuju da se u sistemu ne podstiče razvijanje i preispitivanje ličnih značenja kvaliteta rada kod nastavnika, niti se neguju vrednosti (samo)evaluacije kao alata razvijanja prakse. U tim okolnostima je zaista teško očekivati da je promena na nivou institucije ili individualnih odnosa održiva, ako uopšte i moguća, bez promene na nivou sistema. One su moguće kao, a o čemu je već bilo reči, načini snalaženja, odnosno, alternativne metode preživljavanja u postojećem sistemu. Međutim, tim putem se ne osigurava i menjanje načina na koji se sistem odnosi prema evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika, ali i prema samoj profesiji nastavnika (usmerenost na kontrolu i dokazivanje efektivnosti, birokratizovanost, svodenje brige o kvalitetu na ispunjavanje forme, posmatranje nastavnika kao tehničara i izvršilaca zahteva i slično).

Razmišljanje o odnosu između rešavanja pitanja evaluacije i kvaliteta rada nastavnika na nivou pojedinačnih nastavnika i na nivou institucije ili pak sistema, vraća nas na neka saznanja, ali i dileme, o kojima smo govorili u okviru teorijskog pristupa problemu ovog rada. Pre svega, otvara se pitanje puteva promene pristupa, od kontrole kvaliteta ka građenju značenja, odnosno promene paradigme (sa modernističke na postmodernističku), kao i pitanje mogućnosti komplementarnosti ovih pristupa. Promena pristupa, ali i kombinovanje pristupa, podrazumevalo bi svakako krupne promene na nivou vrednosti koje sistem neguje. Kako su ova dva pristupa/paradigme dijametralno suprotna prema načinima na koje konceptualizuju evaluaciju i kvalitet rada nastavnika (videti tabelu 1), perspektiva o mogućnosti brze i lake promene ili pak kombinovanja pristupa izgleda vrlo ograničeno. Pristup kontrole kvaliteta je podesan za regulisanje pitanja koja se tiču interesa prosvetnih vlasti (držanje nastavnika poslušnim i odgovornim za rezultate putem spoljašnjih provera i uniformnih mera), dok se pristup

građenja značenja u novijim pedagoškim publikacijama javlja kao odgovor postmoderne na aktuelno stanje evaluacije i pristupa kvalitetu u obrazovanju, i to prvenstveno kao put da se profesionalno osnaže praktičari u negovanju i razvijanju sopstvenih razumevanja i pristupa kvalitetu i evaluaciji rada. Dakle, ključna razlika se tiče svrhe koju pristup nastoji da ostvari. U kontekstu evaluacije rada nastavnika, to nas vraća na pitanje iz teorijskih razmatranja o konfliktu između njenih funkcija: kontrole/dokazivanja efektivnosti i razvijanja prakse. Posmatrajući ove probleme sa stajališta nastavničkog razumevanja evaluacije (a koje smo otkrili ovim istraživanjem), možemo razmišljati o mogućim načinima da se različiti pristupi evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika integrišu tako da evaluacija ostvaruje obe prethodno pomenute svrhe (kontrole i razvoja, odnosno, da služi sistemu ali i nastavnicima). Naime, uprkos tome što možemo govoriti o različitim načinima na koje nastavnici razumeju evaluaciju, veći deo njih ipak posmatra procedure spoljašnje evaluacije kao birokratske zahteve da se ispunji forma, a često i evaluaciju uopšte vidi dominantno u funkciji obezbeđivanja dokaza o kvalitetu rada, te u prvi plan stavljaju načine dolaženja do za njih relevantnih pokazatelja kvaliteta ili dobijanje priznanja i pohvala od različitih aktera. U tom smislu, uspostavljanje drugačijeg pristupa kvalitetu moralo bi da uključuje promovisanje vrednosti evaluacije, a naročito samoevaluacije, za razvijanje kvaliteta rada. To podrazumeva promene na nivou sistema i obrazovne politike, ali i u pogledu obrazovanja i osnaživanja nastavnika za korišćenje evaluacije u svrhe njihovog profesionalnog razvoja. Samoevaluacija se u tom smislu može posmatrati kao most između aktuelnog pristupa (kontrola kvaliteta) i mogućeg pristupa evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika (građenje značenja), budući da ona može koristiti različite podatke, kako one dobijene kroz spoljašnje vidove evaluacije, tako i one više neformalne prirode (pohvale, komentari, reakcije različitih aktera), kao osnov za razmišljanje nastavnika o svojoj praksi i putevima da se ona dalje razvija. Samoevaluacija je i danas, makar deklarativno, promovisana u formalnoj politici našeg sistema obrazovanja<sup>98</sup>, ali nisu uočljivi naponi da se ona u praksi smisljeno poveže sa opštim pristupom sistema

---

<sup>98</sup> Samoevaluacija se, pored spoljašnje evaluacije, javlja kao deo sistema osiguravanja kvaliteta rada ustanove, a nju organizuje „Tim za samovrednovanje“ u kome učestvuju predstavnici stručnih organa, saveta roditelja, učeničkog parlamenta i organ upravljanja ustanove. (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, čl. 48; Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova, čl. 4, čl. 7) Pored toga, kao jedan od poslova institucije spoljašnje evaluacije („stručno-pedagoški nadzor“) ističe se pružanje pomoći u samoevaluaciji (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, čl. 151).



kvalitetu, niti zahtevima koji se postavljaju pred nastavnike, te se doživljava kao još jedan birokratski namet, o čemu svedoče nalazi ovog istraživanja. Pitanje jeste da li to znači da su pokušaji kombinovanja različitih pristupa evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika osuđeni na propast usled različitih vrednosti koje zastupaju i na kojima su izgrađeni, ili je njihovo kombinovanje potrebno brižljivije i konzistentnije koncipirati i praktikovati. Pri tom je potrebno imati na umu da o kvalitetu rada nastavnika moramo da razmišljamo i konceptualno (filosofski) i praktično (institucionalno, sistemski), ukoliko želimo da pristup koji gradimo ima dobrobiti i za sistem i za nastavnike.

*„Rad kojem je cilj hvalisavost je osuđen na propast. (...) Moraš stalno da se dokazuješ na neki način, večito zabrinut u ispunjavanje idealne, lažne slike o sebi, opsednut strahom da ta slika nije istinita i da će se to kad tad otkriti.“*

*„Pravo razumevanje kvaliteta ne služi sistemu, niti ga obara ili beži od njega. Ono obuhvata sistem, kroti ga i prisiljava ga da služi pojedincu dok on ne postane potpuno slobodan.“*

(iz knjige: «Zen i umetnost održavanja motocikla – ispitivanje vrednosti»,  
Robert Pirsing)

## 5. METODOLOŠKI OSVRT NA ISTRAŽIVANJE I IDEJE ZA DALJA ISTRAŽIVANJA

U ovom delu rada napravićemo osvrt na metodologiju primenjenu u ovom istraživanju u svetlu nalaza do kojih smo došli i teškoća sa kojim smo se na tom putu suočili. Oslanjajući se na uočene izazove u planiranju i realizaciji ovog istraživanja, nastojaćemo da dođemo i do ideja za istraživanje sličnih problema u budućnosti. Prikaz će biti organizovan prema sledećim celinama: (1) osvrt na uvide koji se odnose na interpretativni domet istraživanja, (2) osvrt na emancipatorski cilj istraživanja i (3) još neke ideje za dalja istraživanja, a koje nisu inspirisane poteškoćama metodološke prirode.

### (1)

Posmatrajući *osnovni cilj istraživanja*, a koji je *interpretativne prirode*, možemo reći da smo došli do značajnih uvida o tome kako nastavnici razumeju kvalitet sopstvenog rada u kontekstu evaluacije, kao i kako su ta značenja konstruisana imajući na umu kontekst u kojem oni rade. Ipak, imajući na umu metodologiju koju smo koristili u istraživanju, možemo napraviti nekoliko važnih osvrta u vezi sa prirodom samih podataka do kojih smo došli, kao i u vezi uvida koje smo stekli analizirajući ih.

Pre svega, možemo pomenuti izazove sa kojima smo se susreli u onom delu istraživanja gde smo od nastavnika očekivali *narativne podatke*. Ova faza istraživanja, za koju smo predvideli metodu analize narativa, za nas je predstavljala osnovu ovog istraživanja budući da smo na taj način želeli da dođemo do nastavničkih razumevanja kvaliteta i evaluacije svog rada. Već je u prikazu rezultata bilo reči o tome da se većina onoga što su nastavnici pisali ne može posmatrati kao narativ, pri čemu se i veliki broj opisa koje smo uključili u analizu narativa mogao koristiti tek kao «minimalni narativ». Dakle, možemo se pitati koliko su nastavnici uopšte skloni da se u kontekstu istraživanja koriste naracijom i odgovaraju iz perspektive sopstvenih iskustava, razumevanja i gledišta o problemu, posebno imajući na umu da se u istraživanjima tipično traži objektivnost koja neretko „poziva“ učesnike na davanje šablonskih i/ili poželjnih odgovora. Ovakvu situaciju možemo tumačiti iz ugla Brunerovog gledišta da

je konstruisanje narativa svakodnevna pojava, gotovo rutinska, ali da u načelu postoji poteškoća kod ljudi da osveste to što čine automatski – da probude svest o sopstvenom narativnom načinu mišljenja<sup>99</sup> (Bruner, 2000). Strepnju u vezi ovoga imali smo već prilikom koncipiranja ovog istraživanja, kada su i razmatrane mogućnost da se poboljšaju šanse da se dođe do nastavničkih narativa. Jedna od ideja odnosila se na mogućnost da se obavi svojevrsna «zagrevajuća» aktivnosti pripreme nastavnika za pisanje narativa. Ipak, postojale su i sumnje u mogućnost da se to praktično sprovede imajući na umu vremensku zahtevnost same ideje i očekivanu motivisanost nastavnika da se uključe u takav vid rada. Ovo je samom istraživaču postalo dodatno jasno imajući na umu brojne poteškoće u organizovanju fokus grupa sa nastavnicima (nastavnici imaju različite rasporede te ih je teško okupiti u isto vreme, dok večernje sate ili vikend nastavnici uglavnom ne vide kao poželjne za ovakvu vrstu aktivnosti). Kao kompromisno rešenje odlučeno je da se: (1) uz svaku temu za opisivanje iskustava u okviru upitnika napravi kratak uvod i daju instrukcije nastavnicima, odnosno ideje, za pisanje; (2) organizuje pilot istraživanje sa nastavnicima (uz korišćenje upitnika u kojem su nastavnici imali zadatak da opišu situacije iz svog iskustva, kako je i prvobitno predviđeno), kako bi se videlo kakvi će se podaci prikupiti, odnosno na koji će način nastavnici pristupiti davanju opisa.

Kratki uvodi u teme za opisivanje iskustva i instrukcije za pisanje razrađene su tako da ne aludiraju na određena značenja i opredeljenja već da samo deluju motivaciono na nastavnika i da im daju osnovnu informaciju o tome na šta konkretno mislimo u tim temama (kakvo je naše očekivanje). Samo pilot istraživanje obuhvatilo je 42 nastavnika i obavljeno je uz pomoć online ankete koja je distribuirana nastavnicima. Radilo se uglavnom o poznanicima i saradnicima istraživača koji rade kao predmetni nastavnici u školama, kao i njihovim kolegama koji su bili voljni da se odazovu pozivu. Osim odgovora na konkretna pitanja iz upitnika, oni su pitani i da daju kratku povratnu informaciju o tome da li su pitanja i instrukcije jasne. Opisi nastavnika dobijeni ovim putem su većinski zadovoljavali narativu formu (samo 5 nije), a nastavnici nisu imali

---

<sup>99</sup> Kako to metaforično opisuje Bruner: Živimo usred mora priča, i poput riba koje bi (prema poslovice) poslednje otkrile vodu, imamo vlastitih problema u tome da shvatimo kako je plivati u pričama. Nije da nam nedostaje kompetencije u stvaranju narativnih prikaza stvarnosti – daleko od toga. Zapravo smo preveliki stručnjaci. Naš je problem osvestiti ono što tako lako činimo automatski, prastari problem «buđenja svesti» (Bruner, 2000).

nejasnoća u vezi samog upitnika, te smo pilot verziju upitnika usvojili kao konačnu (ona koja je i data u prilogu 1) i podatke dobijene kroz pilot istraživanje uključili u konačnu analizu. Učesnici su nakon pilot faze istraživanja popunjavali upitnik u klasičnom papirnom obliku. Ipak, u ukupnom korpusu podataka (upitnik je popunilo, te i dalo opise situacija, ukupno 210 nastavnika) imali smo značajno manji broj opisa koji su se mogli analizirati kao narativi. Na primer, kod opisa situacija kada su ostvarili nešto dobro u svom radu bilo je 160 narativa (većina nije imala sve elemente, odnosno nisu bili potpuno formirani), dok ih je kod opisa iskustava evaluacije rada kroz koje su dobili podršku za svoj rad bilo manje (149), pri čemu su gotovo svi zadovoljavali samo kriterijum minimalnog narativa. Ovakvu situaciju možemo probati da objasnimo na više načina. Posmatrano iz ugla načina prikupljanja podataka, sam instrument (upitnik) je bio sadržinski isti i svim nastavnicima smo se obratili (pisano i/ili usmeno) kako bi posebno skrenuli pažnju da je potrebno da što detaljnije opišu svoja konkretna iskustva. Jedina razlika odnosila se na to što su nastavnici u pilot istraživanju upitnik popunjavali online, dok su ostali to činili u papirnom obliku. Imajući na umu da su nastavnici često u mestu za opšte komentare, ali i usmeno samom istraživaču, izražavali viđenje da je upitnik naporan za popunjavanje i zahteva dosta vremena, možemo pretpostaviti da je online upitnik bio pogodnije rešenje budući da takav način odgovaranja podrazumeva da osoba može pristupiti popunjavanju u vremenu kada mu/joj najviše odgovara<sup>100</sup>, dok neki servisi nude i mogućnost da se popunjavanje prekine, podaci sačuvaju i nastavi sa radom kasnije (što, pored ekonomičnosti, jesu osnovne prednosti online anketiranja, videti na primer u: Cohen, Manion, Morrison 2011). Drugo tumačenje tiče se samog broja i strukture nastavnika koji su učestvovali u anketi. Kako je u konačni broj učesnika (210) petostruko veći od onog koji su učestvovali u pilot fazi (42), možda se broj opisa koji se mogu analizirati kao narativi ipak ne razlikuje drastično (u pilot fazi oko 12% nije zadovoljavalo minimalnu narativu formu, dok ih je u celokupnom istraživanju bilo između 25-30%, zavisno od teme). Dodatno, razliku osvetljava i to što su nastavnici koji su učestvovali u pilot istraživanju (mahom poznanici i saradnici

---

<sup>100</sup> Nastavnici su neretko i u pogledu upitnika u papirnom obliku tražili od istraživača da upitnik ostavi i dođe po popunjen nekoliko dana kasnije, ili pak da ga pošalje elektronski u *word* formatu jer im je tako lakše za rad. Ovo je možda potencijalno povoljno uticalo na karakteristike dobijenih podataka, ali je sa druge strane istraživanje otežavalo u vremenskom i organizacionom smislu.

istraživača), možda bili motivisaniji i više se trudili da odgovore na očekivanja postavljena u upitniku.

Bilo da prethodnu situaciju posmatramo kao rezultat nepovoljnih okolnosti za samu realizaciju istraživanja ili pak naše nesposobnosti da istraživanje osmislimo i sprovedemo drugačije, odabrani način rada pružio nam je koliko-toliko bogate uvide u probleme koji su inače bili nedovoljno istraženi.

*O prirodi samih uvida do kojih smo došli* možemo napraviti još neke osvrte iz ugla primenjenog metodološkog pristupa problemu i reakcija nastavnike na ovaj pristup. Govorili smo o nastavničkim opisima situacija kada su ostvarili nešto dobro o svom radu kao *reprezentativnim*, a o značenjima kvaliteta rada koje stoji iza tih opisa kao *ekskluzivnim*, a sve u kontekstu nastavničke nesigurnost i potrebe da prikažu u dobrom svetlu. Ovakva nesigurnost i potreba nastavnika su moguće indukovane, pored prilika u opštem kontekstu u kojem nastavnici rade (o ovome je već bilo dosta reči u prikazu i diskusiji rezultata istraživanja) i često pominjane nastavničke sujete, i samim kontekstom istraživanja. Naime, moguće je da su se nastavnici osećali kao da su proveravani kako rade, te da su davali poželjne odgovore i opise. Ovo nije nepoznat fenomen naročito za tipična pozitivistički orijentisana istraživanja, a još više onda kada se istraživanja bave osetljivim temama. Nije isključeno da su nastavnici, naviknuti na očekivanja u «klasičnim» istraživanjima, i u ovom istraživanju podrazumevali da postoje poželjni i nepoželjni odgovori, i pored toga što smo na više mesta i načina nastojali da ukažemo na to da nas zanimaju njihova iskustva i gledišta, te da nema tačnih ili očekivanih odgovora. Iako bi se moglo očekivati da bi nastavnici svaki način (metodu) istraživanja posmatrali iz ovakve perspektive, možemo biti kritični i po pitanju samog našeg izbora načina da prikupimo podatke (naročito narative) od nastavnika. Pisanje opisa situacija (narativa) predvideli smo u okviru manje-više klasičnog upitnika po svim ostalim parametrima (strukturi, vrsti pitanja), te je moguće da je i to navelo nastavnike da na celokupno istraživanje gledaju kao «tipično» i da i na onim mestima gde se najviše očekivalo da podele svoja iskustva (opisi situacija), daju uopštene odgovore ili pak škrte, nepotpune opise. Postavljanje zahteva za narativnim podacima, a naročito u ovakav kontekst (upitnika, odnosno klasičnog istraživačkog instrumenta),

dovelo je do toga narativi do kojih smo došli nisu bili *prirodni*<sup>101</sup>, već pre modifikovani u skladu sa tim kako su nastavnici videli očekivanja od njih u ovom istraživanju. Dodatno, naš uvid je i da je detaljna razrada smernica za opisivanje iskustava unutar upitnika mogla da ojača ovakav pristup nastavnika u pisanju „narativa“, budući da je značajan broj nastavnika svoje opise organizovao «po tezama» u skladu sa pomenutim smernicama za pisanje (videti prilog 1). Na taj način, narativ je, ustvari, redukovan na niz izdvojenih odgovora na pitanja, čime je ne samo još više gubio na prirodnosti, već je pravo pitanje da li se i dalje može smatrati narativom. Dolaženje do prirodnih narativa nastavnika verovatno je podrazumevalo drugačiji pristup prikupljanja podataka koji bi bio više u skladu sa pristupima istraživanju etnografskog tipa (kroz, na primer, duži vremenski boravak istraživača u radnom kontekstu nastavnika i «oslušivanje» njihovih priča). Naravno, imajući na umu opšti kontekst u kojem nastavnici rade i druge relevantne činioce (sujetu nastavnika, kontekst istraživanja), pitanje je da li bi i na taj način dobili prirodne narative i da li bi u njima pronašli ona više «svakodnevna» značenja kvaliteta rada nastavnika ili pak ekskluzivna.

Polazeći od nalaza da, kada je reč o kvalitetu i evaluaciji u oblasti obrazovanja (pa tako i rada nastavnika), postoji opšta konfuzija oko pojmova koji se koriste, kao i različiti konceptualni pristupi ovim problemima, viđenja smo da je istraživanje moglo da uključi i predfazu ispitivanja *nastavničkih razumevanja ključnih pojmova koji se u ovom radu koriste*: kvaliteta i evaluacije. Imajući na umu da smo se u toku tumačenja nalaza istraživanja, uporedo sa nastojanjima da razumemo značenja koja nastavnici pridaju onome što smo mi označili kao «kvalitet rada nastavnika» ili pak «evaluacija rada nastavnika», borili i sa pitanjem da li nastavnici drugačije razumeju same ovo pojmove. Iako smo nastojali da termine u celokupnom radu, ali i u komunikaciji sa nastavnicima, koristimo dosledno, to samo donekle umanjuje sumnju da je naše viđenje značenja ovih pojmova, ili čak način na koji se oni razumeju u praksi ili političkom diskursu, moguće oblikovalo pristup koji su nastavnici zauzeli u odgovaranju na pitanja

---

<sup>101</sup> Labov govori o prirodnim i literarnim narativima, pri čemu je prirodni narativ onaj koji je ispričan u prirodnim (neformalnim) uslovima, dok je literarni narativ modifikovani (manipulisani) prirodni narativ. Iako obe vrste narativa mogu sadržati iste elemente, u literarnom narativu neki od elemenata mogu biti izmenjeni ili potpuno izbrisani ili pak prikazani različitim redosledom (Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1997).

u vezi njih. Na primer, moguće je da nastavnici termin kvalitet vezuju za neka ekskluzivna značenja, odnosno neke izuzetne situacije, a termin evaluacija za spoljašnje načine evaluacije (kontrole kvaliteta). U samom radu smo nastojali da ovakve sumnje ekspliciramo i razjasnimo, ali ostaje pitanje koliko smo uspeli da ih konačno razrešimo.

## (2)

Na ovom mestu osvrnućemo se i na *emancipatorski cilj istraživanja* koji smo postavili, a koji se odnosio na stimulisanje refleksije nastavnika o evaluaciji i kvalitetu svog rada, te i moguće preispitivanje sopstvenih ideja i uverenja i promišljanje o mogućim promenama i putevima unapređivanja prakse. Ovaj cilj nastojali smo da ostvarimo kroz gotovo sve faze istraživanja, iako je naročit akcenat za njegovo ostvarivanje stavljen na fokus grupne razgovore sa nastavnicima. Ipak, o nekoj vrsti evidencije o ispunjenosti ovog cilja je teško govoriti u terminima konkretnih «dokaza». Pre svega, moramo napomenuti da sam fokus ovog rada nije bio na pomenutom cilju inspirisanom idejama kritičke paradigme, već smo pre nastojali da razumemo značenja koja nastavnici pripisuju kvalitetu svog rada u kontekstu evaluacije (cilj definisan u skladu sa interpretativnim pristupom ovog istraživanja). Stoga su i momenti koji bi se mogli okarakterisati kao ostvarenja emancipatorskog cilja «usputni», u smislu da su deo ukupnog procesa traganja za značenjima i načinima njihovog građenja. Navešćemo samo nekoliko: samouvidi nastavnika o sopstvenim razumevanjima kvaliteta (priznanja da o njima nisu ranije razmišljali), preispitivanje sopstvenih razumevanja u susretu sa viđenjima koje iznose kolege u toku razgovora (naročito u kontekstu razmatranja situacije u praksi i mogućih puteva promena), razmatranje činioca koji su doprineli građenju razumevanja (promene u identitetima nastavnika, odnosno pristupima razvijanju kvaliteta rada), i tako dalje. O ovome svedoče i «izlazne karte» koje su nastavnici pisali nakon rada fokus grupa, a na kojima su kratko beležili šta su novo čuli, naučili o sebi tokom ovih razgovora. Nastavnici su navodili da im je prijala razmena sa kolegama, u nekim slučajevima čak i kao prilika da razmisle o nekim svojim pogledima na stvari: „*Lepo je čuti da i kolege imaju slična viđenja jer inače se retko ovako okupimo i razgovaramo.*“, „*Bilo je prijatno i zanimljivo, a ako sam išta saznala novo to je da bar ne radim ništa gore od svojih kolega.*“, „*Razmislila sam o nekim stvarima*

koje su mi inače zdravorazumske.“. Verujemo da je za valjano praćenje ostvarenosti ovog cilja ipak bilo potrebno više vremena. Ovo istraživanje je susrete sa nastavnicima svelo na dva kruga održavanja fokus grupa, što svakako nije dovoljno za praćenje finih kvalitativnih promena u razumevanjima nastavnika, kako od strane istraživača tako i u smislu samouvida samih nastavnika.

### (3)

Razmatrajući prethodne izazove sa kojima smo se susreli u planiranju i realizaciji ovog istraživanja, već smo naveli neke ideje za moguća dalja istraživanja fenomena kojima smo se bavili u ovom radu. Za kraj ćemo navesti još dve ideje koje nisu direktno vezane za neku poteškoću sa kojom smo se u radu susreli a koja bi se mogla primarno posmatrati kao moguća «posledica» metodološkog pristupa istraživanju.

Prva se tiče samog procesa građenja značenja o kvalitetu u kontekstu evaluacije, koji je po prirodi stvari teško uhvatljiv. O nekim promenama u svojim razumevanjima i uopšte načinima na koje su «došli» do takvih načina razumevanja, nastavnici ne govore puno (makar ne eksplicitno). Nastojanja da se ovi fenomeni «uhvate» često su značila bojažljivo traganje za tim implicitnim vezama i odnosima između načina na koje nastavnici vide kontekst u kojem rade, načina na koji razumeju kvalitet u svom radu i evaluaciju, kao i načina na koji pristupaju razvijanju kvaliteta svog rada. Ova traganja su u finalnim prikazima rezultata istraživanja sumirana u onome što smo nazvali putanjama nastavnika kroz diskurs kvaliteta u kontekstu evaluacije. Pored toga, stimulisanje razmišljanja nastavnika o značenju mogućih promena u kontekstu za razumevanje kvaliteta i evaluacije rada nastavnika, dovelo nas je do «puteva kroz prostor mogućeg». Videnja smo da su upravo ovi pokušaji razmatranja «posledica» različitih vrsta promena (a koje su nastavnici sami predložili u cilju razvijanja kvaliteta rada), odnosno svojevrsni pokušaju «projekcije budućnosti» i testiranja njihove realističnosti, doveli do značajnih uvida za istraživanje i samouvida nastavnika, budući da su tražili od nastavnika da zauzmu i odnos prema sadašnjoj situaciji u praksi i svojoj poziciji u njoj. Smatramo da bi se ovakvo ***zajedničko formulisanje strategija promena i testiranje njihovog značenja za razumevanje kvaliteta rada*** moglo primeniti kao metoda u istraživanju, s tim da bi akcenat istraživača bio na praćenju toga na koji način



nastavnici govore o budućnosti iz perspektive viđenja sadašnjeg stanja u kontekstu i sebe kao dela tog konteksta.

Druga ideja se odnosi na uvid o značaju školske klime do kojeg smo došli u ovom istraživanju. Gotovo svi nastavnici su istakli potrebu za većom podrškom od strane kolega u školi, a u određenim slučajevima nastavnici su govorili i o tome da oni imaju svojevrsne grupe podrške kolega, koje funkcionišu kao posebni sistemi u okviru ukupnog sistema škole i obrazovanja. U tim grupama nastavnici razmenjuju ideje i iskustva, zajednički kreiraju i isprobavaju nove načine rada, pomažu se i podržavaju u situacijama kada naiđu na neku teškoću u radu i slično. U jednoj od škola u kojoj je obavljen fokus grupni razgovor sa nastavnicima ovakav «način rada» nastavnici opisuju kao kulturu, opštu klimu u školi. Imajući na umu da se promene na nivou škole kao zajednice i na nivou odnosa sa kolegama ističu kao mogući putevi za unapređivanje kvaliteta rada nastavnika, koji su pri testiranju okarakterisani kao izvodljiviji u odnosu na promene na nivou sistema i poželjniji u smislu značenja za razumevanje i pristup kvalitetu rada, smatramo da bi se istraživanja u budućnosti mogla usmeriti i na ***razumevanje načina uspostavljanja i funkcionisanja nastavničkih grupa podrške i podržavajuće klime u školi***. Takva istraživanja bi mogla da budu organizovana kao etnografske studije slučaja škola ili grupa nastavnika u kojima je poznato da naznake ovakve klime postoje. U njima bi se, između ostalog, moglo tragati za načinima na koje ovi nastavnici razumeju kvalitet i evaluaciju svog rada.

## LITERATURA

1. Anderson, R. S. & DeMeulle, L. (1998). Portfolio Use in Twenty-Four Teacher Education Programs, *Teacher Education Quarterly* (25), 23-32.
2. Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
3. Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Eduka.
5. ATEE (2006). *The Quality of Teachers - Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Brussels: ATEE. Доступно на: [http://www.ateel.org/publications/2/the\\_quality\\_of\\_teachers](http://www.ateel.org/publications/2/the_quality_of_teachers) (Преузето 28. августа 2010).
6. Beck, R., Livne, N. & Bear, S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 221-244.
7. Ben-Pertz, M. (2000). When Teaching Changes, Can Teacher Education be Far Behind?, *Prospects*, 30 (2), 215-224.
8. Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*, Beograd: Zepter BookWorld.
9. Berger, P.L., Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality - A treatise in the sociology of knowledge*. NY: Doubleday.
10. Berliner, D. (1992). The nature of expertise in teaching. In F.K.Oser, A. Dick, & J. Patry (Eds), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (227-249). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
11. Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society* 24(3): 200-212.
12. Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Brundrett, M. (2000). The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of an educational paradigm. *School Leadership and Management*, 20 (4), 353 – 370.
14. Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*, Cambridge: Harvard University Press.
15. Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality, *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
16. Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
17. Buchberger, F., Campos, B.P, Kallos, S. & Stephenson, J. (Eds) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea, Sweden.
18. Burbules, N. C. (2004). *Ways of Thinking About Educational Quality*.

- Educational Researcher*, 33 (4), 4-10.
19. Burke, K. (1945). Introduction: The five key terms of dramatism. In K. Burke (Ed.), *A grammar of motives* (pp. xvxxiii). New York: Prentice-Hall.
  20. Campbell, D., Melenzyer, B., Nettles, D. & Wyman, R. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
  21. Carr, W., & S. Kemmis (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
  22. Chism, N. V. N. (1999). *Peer review of teaching: A sourcebook*. Bolton, MA: Anker.
  23. Cochran-Smith, M. & S. Lytle (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
  24. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7th edition. Routledge.
  25. Combs, G., & J. Freedman (1994). Narrative Intentions. In: M.F. Hoyt (Ed.), *Constructive therapies*, New York: Guilford.
  26. Connelly, F. M., & D. J. Clandinin (2008). Telling Teaching Stories, in: *Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, Thousand Oaks: Sage Publications.
  27. Conway, P.F., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*. Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork and Teaching Council of Ireland.
  28. Dahlberg, G., P. Moss & A. Pence (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation*, London and New York: Routledge.
  29. Danielson, C. & T. L. McGreal (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
  30. Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching - Evaluation Instrument*. Danielson Group.
  31. Darling, L. (2001). Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107-121.
  32. Darling-Hammond, L. et al. (1984). *Teacher Evaluation - A Study of Effective Practices*. Santa Monica: Rand.
  33. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement - A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).
  34. Darling-Hammond, L. & Youngs. P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 9(3), 13-25.
  35. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
  36. Davis, B. G. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

37. Day, C. (1987). Professional Learning through Collaborative In-Service Activity. In: John Smyth (ed) *Educating Teachers – Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, The Falmer Press.
38. Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.
39. Denzin, N. (2000). Introduction, in: M. Andrews, S. D. Sclater, C. Squire, A. Treacher (Eds) *Lines of Narrative - Psychosocial Perspectives*, London: Routledge.
40. Denzin, N. K. (2002). *Interpretive Interactionism*. London: Sage Publications.
41. Daiute, C. (2013). *Narrative inquiry: Dynamic narrating in life and research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
42. Donaldson, G., et al. (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek : unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
43. Đorđević, J. Đ. (1981). *Savremena nastava - organizacija i oblici rada*. Beograd: Naučna knjiga.
44. Đorđević, B. i J. Đorđević (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
45. Đorđević, B. i J. Đ. Đorđević (1992). *Svojstva univerzitetskih nastavnika*. Beograd: Filozofski fakultet - Institut za pedagogiju i andragogiju.
46. Đukić, M. (2002). Indikatori kvaliteta i evaluacije u sistemu visokog obrazovanja, *Pedagoška stvarnost*, br.7-8, 508-517.
47. Đurić, S. (2007). *Fokus-grupni intervju*. Beograd: Službeni glasnik.
48. European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. Dostupno na: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (Preuzeto 28. avgusta 2010).
49. European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels: European Commission. Dostupno na: [http://ec.europa.eu/education/.../teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/.../teachercomp_en.pdf) (Preuzeto 11. februara 2014).
50. Eliot, D. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija - da li je moguć srećan brak?. *Pedagogija* (4), 431-440.
51. Elliott, J. (2005). *Using Narrative in Social Research*, London: SAGE Publications.
52. Fajgel, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
53. Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
54. Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
55. Flores, M., Hilton, G. Klonari, A., Nilsen, E., & Snoek, M. (2008). Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox. Paper presented at the 53rd World Assembly of the International Council on Education for

- Teaching (ICET), *Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice*. Braga: University of Minho.
56. Fuko, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
  57. Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*, Beograd: Plato.
  58. Fuko, M. (2007). *Poredak diskursa*, Loznica: Karpos.
  59. Gellner, E. (1992). *Postmodernism, Reason and Religion*, London: Routledge.
  60. Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage.
  61. Glaser, B. G., & A. L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldane.
  62. Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
  63. Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Report, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington DC.
  64. Goldhaber, D. & E. Anthony (2003). *Teacher Quality and Student Achievement*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
  65. Goldhaber, D., & Anthony, E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed?* Seattle: Centre on Reinventing Public Education, University of Washington.
  66. Goodson, I. & Hargreaves, A. (eds) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
  67. Greenwald, R., L. V. Hedges, & R. D. Laine (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
  68. Habermas, J. (1983). Modernity: an incomplete project, in foster, H. (ed.) *The Antiaesthetic; Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend: Washington.
  69. Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference - What is the research evidence? Paper presented at the *Australian Council for Educational Research, Annual Conference on Building Teacher Quality*. Dostupno na: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/) (Preuzeto 18. decembra 2010).
  70. Havelka, N. N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
  71. Hebib, E. (1992). Različita određenja pojma evaluacija kao rezultat razlika u shvatanjima cilja, funkcije, sadržaja i metodološke osnove evaluacije. *Pedagogija*, 27(3-4), 87-94.
  72. Hebib, E. (1995). Vrednovanje rada nastavnika - jedna komponenta sistema evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa, *Nastava i vaspitanje*, 44(1-2), 83-95.
  73. Hebib, E. (1996). *Uloga pedagoga u vrednovanju rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
  74. Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead: Open University Press.

75. Hutchings, P. (1996) (ed.). *Making Teaching Community Property: A Menu for Peer Collaboration and Peer Review*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
76. Ingvarson, L. & K. Rowe (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues, Paper presented at the Australian National University, *Economics of Teacher Quality Conference*. Dostupno na: [http://research.acer.edu.au/learning\\_processes/8](http://research.acer.edu.au/learning_processes/8) (Preuzeto 18. decembra 2010).
77. Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper No.23, Paris: OECD.
78. Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2 - priručnik za primenu metoda aktivnog učenja - nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.
79. Jacob, B. & S. Levitt (2003). Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*, 118, 843–877.
80. Jacob, B. & L. Lefgren (2005). *What Do Parents Value in Education: an Empirical Investigation of Parents' Revealed Preferences for Teachers*, NBER Working Paper n°11494.
81. Jun, M. K., Anthony, R., Achrazoglu, J. and Coghill-Behrends, W. (2007). Using ePortfolio for the Assessment and Professional Development of Newly Hired Teachers, *TechTrends*, 51 (4), 45-50.
82. Kapra, F. (1998). *Mreža života*. Zagreb: Liberata.
83. König, E., Zedler, K., & Adamček, V. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
84. Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher - towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
85. Krnjaja, Ž. (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
86. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umjeća*. Zagreb: Educa.
87. Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax, in W. Labov (ed.), *Language in the Inner City: studies in the black English vernacular* (354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
88. Labov, W., & J. Waletzky (1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience, *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1–4), 3–38.
89. LeCompte, M., & J. Preissle (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press.
90. Lessa, I. (2006). Discursive struggles within social welfare - Restaging teen motherhood, *British Journal of Social Work*, 36, 283–298.
91. Lieberman, A. and Miller, L (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century. In Brandt, R.S. (Ed) *Education in a New Era*. Alexandria, VA: ASCD, 47-65.
92. MacLure, M. (2003). *Discourse in Educational and Social Research*, Buckingham: Open University Press.

93. Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford University Press.
94. McKinsey & Company (2007). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*.
95. Melzi, G., & M. Caspe. (2008). Research Approaches to Narrative, Literacy and Education, in: King, K. A., Hornberger, N. H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, vol. 10, Springer Science: Business Media LLC, 151-163.
96. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jasterbarsko: Naklada Slap.
97. Miles, M., & A. M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
98. Millman, J. & Darling-Hammond (1990). *The New Handbook of Research on Teacher Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
99. Mills, G. (2000). *Action Research: A Guide for the Teacher Research*. New Jersey: Prentice Hall.
100. Mishler, E.G. (1995). Models of narrative analysis - a typology, *Journal of Narrative and Life History*, 5, 87–123.
101. Mitrović, M., (2008). Neke karakteristike narativnih istraživanja, u: Š. Alibabić (ur.) *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija*, Beograd: Filozofski fakultet Institut za pedagogiju i andragogiju.
102. Morin, E. (2001). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
103. Mouffe, C. (1996). Democracy, power and difference, in Benhabib, S. (ed.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
104. Munoz, M. A. & F. C. Chang (2007). The Elusive Relationship between Teacher Characteristics and Student Academic Growth: A Longitudinal Multilevel Model for Change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3), 147-164.
105. Nagulić, M. (1980). Kakvog nastavnika žele učenici. *Psihologija*, 1-2, 73-82.
106. Nahod, S. (2003). Problem evaluacije u pedagoškom radu. *Nastava i vaspitanje*, 52(1), 5-24.
107. Nye, B., S. Konstantopoulos & L. V. Hedges (2004). How Large Are Teacher Effects?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
108. OECD (2009a). *Creating effective Teaching and Learning Environments - First results from TALIS*. Paris: OECD.
109. OECD (2009b). *Teacher Evaluation - A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Dostupno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf> (preuzeto 16. septembra 2010).
110. OECD (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja - nastavnici su bitni - kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik.
111. Ollsen, M., Codd, J. & O'Neill, A.M. (2004). *Education Policy: Globalization*,

- Citizenship and Democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- 112.Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics*, London: Routledge.
- 113.Parker, I. (1994). Discourse Analysis, in: P. Banister, E. Burman, I. Parker (Eds.), *Qualitative Methods in Psychology - A Research Guide*, Buckingham: Open University Press.
- 114.Pavlović, J., Džinović, V., Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji, *Psihologija*, 39 (4), 365-381.
- 115.Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 116.Peterson, K., Wahlquist, C. and Bone, K. (2000). Student Surveys for Teacher Evaluation, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (2), 135-153.
- 117.Peterson, K., Wahlquist, C., Esparza Brown, J. and Mukhopadhyay, S. (2003). Parents Surveys for Teacher Evaluation, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (4), 317-330.
- 118.Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
- 119.Pešić, M.M. (1991). Planiranje, praćenje i evaluacija sopstvenog rada. u: *Učitelj u praksi* (227-245), Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- 120.Pešić, M. (1998a). Istraživanja praktičara, u: M. Pešić i sar.: *Pedagogija u akciji* (59-75), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet.
- 121.Pešić, M. (1998b). Samoevaluacija praktičara, u: M. Pešić i sar.: *Pedagogija u akciji* (143-163), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet.
- 122.Pešić, M. (2004). Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja, u: Pešić, M. i sar., *Pedagogija u akciji* (3-18), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- 123.Polkinghorne D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany: University of New York Press.
- 124.Polkinghorne D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis, in: J.A. Hatch, R. Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative*, London: The Falmer Press.
- 125.Polovina, N., i V. Džinović (2010). Grupni interaktivni rad kao oblik povezivanja teorije i prakse - radionice i fokus grupe, u: N. Polovina, J. Pavlović (ur.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (171-194), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 126.Popkewitz, T. (ed.) (1993). *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*, Albany, NY: State University of New York Press.
- 127.Porter, T. (1995). *Trust in Numbers*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 128.Potter, J., & M. Wetherell (1995). Discourse Analysis, in: J. Smith, R. Harre, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology*, London: Sage.
- 129.Radulović, L.R. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa



- profesiji nastavnik - kritički osvrt. u: Š. Alibabić, A. Pejatović (ur.) *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Beograd: IPA, 383-392.
- 130.Radulović, L., Pejatović, A., Vujisić-Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika – Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo, *Andragoške studije*, br.1, str. 161-170.
- 131.Radulović, L. R. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd: Filozofski fakultet.
- 132.Radulović, L. & M. Stančić (2012). Portfolio kao sredstvo evaluacije iskustva učenja u nastavi; u Š. Alibabić, S. Medić & B. Bodroški-Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (p.259-283). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- 133.Radulović, L. (2013). Teacher research: From theoretically-conceptual framework to the practice landmarks, in: M. Despotović, E. Hebib & B. Németh (Eds.) *Contemporary issues of education quality*, Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- 134.Rajović, V. i L. Radulović (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije, *Nastava i vaspitanje*, 51 (4), 413 – 434.
- 135.Randall, M. & B. Thornton (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge University Press.
- 136.Readings, B. (1996). *The University in the Ruins*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 137.Reissman C. K. (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage.
- 138.Richardson, V. (Ed.). (2001). *Handbook of research on teaching* (4th edition). Washington: American Educational Research Association.
- 139.Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2): 417–458.
- 140.Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, *American Economic Review*, 94 (2), 247-52.
- 141.Sagor, R. (1992). *How to Conduct Collaborative Action Research*. Alexandria: ASCD.
- 142.Sallis, E. (1993). *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page.
- 143.Sanders W. & J. Rivers (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement, Research Progress Report*. Knoxville, Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- 144.Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- 145.Schwandt, T. (1996). Farewell to criteriology, *Qualitative Inquiry*, 2(1), 58–72.
- 146.Scriven, M. (2000). Evaluation Ideologies, in: D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, T.

- Kellaghan (eds.). *Evaluation Models*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
147. Shinkfield, A.J., Stufflebeam, D.L. (1995). *Teacher Evaluation - Guide to Effective Practice*. Boston/Bordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
148. Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Education Review, 57, 1-22.
149. Shulman, L.S. (1991). *Final Report of the Teacher Assessment Project*. Palo Alto: Stanford University.
150. Sikes, P., & K. Gale (2006). *Narrative Approaches to Education Research*, University of Plymouth.
151. Silverman, D. (1998). *Qualitative Research - Theory, Method and Practice*, London: Sage.
152. Smith, J., Harre, R., Van Langenhove, L. (1995). *Rethinking Methods in Psychology*, London: Sage.
153. Smith, C. P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology*. New York, NY: Cambridge University Press.
154. Smith, R. (2001). Formative Evaluation and the Scholarship of Teaching and Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (88), 51–62.
155. Smyth, J. & A. Dow (1998). What's wrong with outcomes? Spotter planes, action plans and steering of the educational workplace. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 291-303.
156. Snoek, M. et al. (2009). *Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions*, Paper presented at the ATEE conference, Mallorca. Dostupno na: [http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/comparing\\_formal\\_documents\\_pape\\_ratee.doc](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/comparing_formal_documents_pape_ratee.doc) (preuzeto 25. avgusta 2011).
157. Stamatović, J. (2013). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada*. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu, Univerziteta u Beogradu.
158. Stančić, M. (2011). Osnovni pristupi kvalitetu rada nastavnika i njihove odlike; u N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović & R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (203-220). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
159. Stecher, B. M. (2002). Consequences of Large-Scale, High-Stakes Testing on School and Classroom Practices, in L. Hamilton, B. Stecher and S. Klein (eds.), *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*, RAND, Santa Monica, CA, 79-100.
160. Stein, N., & C. Glenn (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. D. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: Vol. 2. New directions in discourse processing* (53-119). Norwood, NJ: Albex.
161. Strauss, A. L., & J. Corbin (1994). Grounded theory methodology: an overview. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

- 162.Stronach, I. (2000). Kvalitet je ključ, ali da li je obrazovanje brava? – Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta, konferencija: *Putevi prema kvalitetu u obrazovanju* (8-10.april.2000), Open Society/Sola za Ravnatelje, Ljubljana, Slovenia.
- 163.Stronge, J. & P. Tucker (2003). *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*, Eye On Education Publications.
- 164.Stronge, J. H., Tucker, P. D., Hindman, J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 165.Stronge, J. H., Hindman, J. L. (2006). *The Teacher Quality Index - A Protocol for Teacher Selection*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 166.Škole i kvalitet (1998), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo MSP BK/Zrenjanin: Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin".
- 167.Timmering, L., Snoek, M., Dietze, A. (2009). *Identifying teacher quality: Structuring elements of teacher quality*. Dostupno na: [http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/structuring\\_elements\\_of\\_teacher\\_quality0.1.doc](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/structuring_elements_of_teacher_quality0.1.doc) (Preuzeto 9. maja 2010).
- 168.Torres, Rosa Maria (1996). Without reform of teacher education there will be no reform of education, *Prospects*, 26 (3), 447-467.
- 169.Tucker, P., Stronge, J. and Gareis, C. (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*, Larchmont, NY: Eye on Education.
- 170.Tucker, P. D. & J. H. Stronge (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 171.UNESCO (1996). *Education for all: achieving the goal*. Paris.
- 172.UNESCO (2004). *Education for all – The quality imperative*. Paris.
- 173.UNESCO (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- 174.UNICEF/UNESCO (1996). *The learning of those who teach*. New York/Paris.
- 175.Vizek Vidović, V. i Z. Velkovski (ur.) (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek : unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- 176.Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?, *Teaching & Teacher Education* (12), 63-79.
- 177.Weimer, M., Parrett, J. L., & Kerns, M. (1988). *How Am I Teaching? Forms and Activities for Acquiring Instructional Input*. Madison, Wisc.: Magna Publications.
- 178.Weingarten, R. (2007). *Using Student Test Scores to Evaluate Teachers: Common Sense or Nonsense?*, United Federation of Teachers.
- 179.Wells, G. (1986). *The Meaning Makers - Children Learning Language and Using Language to Learn*, Portsmouth: Heinemann.
- 180.Wells, G. (2009). Dialogic inquiry as collaborative action research, in E.S. Noffke, B. Somekh (eds.), *The SAGE handbook of educational action research*, SAGE

Publications.

181. Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).
182. Wetherell, M., & J. Potter (1988). Discourse analysis and the identification of interpretive repertoires. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (168-183). Newbury Park, CA: Sage.
183. Wheeler, P.H. (1994). *Foundations upon which to build a teacher evaluation system* (TEMP D Memo 18). Kalamazoo, MI: Western Michigan University, The Evaluation Centre, Centre for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
184. White, M. (1991). Deconstruction and therapy. *Dulwich Centre Newsletter*, 3, 21-40.
185. Widdowson, H. G. (1995). Discourse analysis - a critical view, *Language and Literature*, 4 (3), 157-172.
186. Wilkins, R. (1999). Empowerment Is the Key to Quality. *Improving Schools*, 2(3), 28-39.
187. Winograd, T. (2006). A Framework for Understanding Discourse; in M. A. Just & P. A. Carpenter (Eds.) *Cognitive Processes in Comprehension* (63-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishing.
188. Wragg, E. C. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. Routledge.
189. Zeichner, K., & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching - An Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates.
190. Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know, *Teaching and Teacher Education* (17), 613-621.

Zvanični dokumenti:

*Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru* (2012). Službeni glasnik RS, br. 34/12.

*Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova* (2012). Službeni glasnik RS, br. 9/12.

*Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

*Standardi kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova* (2010). Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik RS, br. 55/2013

## **PRILOZI**

## **Lista priloga:**

	<i>str.</i>
<i>Prilog 1: Instrument u prvoj fazi istraživanja .....</i>	<i>311</i>
<i>Prilog 2: Vodič za fokus grupne razgovore sa nastavnicima u drugoj fazi istraživanja.....</i>	<i>321</i>
<i>Prilog 3. Vodič za verifikacione fokus grupne razgovore sa nastavnicima (treća faza istraživanja) .....</i>	<i>322</i>
<i>Prilog 4. Kratak prikaz osnovnih rezultata prve i druge faze istraživanja .....</i>	<i>323</i>
<i>Prilog 5. Upitnik u okviru treće faze istraživanja (online verzija) .....</i>	<i>327</i>
<i>Prilog 6: Podaci o nastavnicima koji su učestvovali u prvoj fazi istraživanja.....</i>	<i>329</i>
<i>Prilog 7: Elementi narativa u različitim teorijsko-metodološkim pristupima analizi narativa i na osnovu njih prilagođeni elementi narativa u ovom istraživanju .....</i>	<i>331</i>
<i>Prilog 8: Primeri narativa u kojima se aktivnost nastavnika odnosi na isprobavanje i pokretanje .....</i>	<i>332</i>
<i>Prilog 9: Primeri narativa u kojima se aktivnost nastavnika odnosi na intervenisanje .....</i>	<i>334</i>
<i>Prilog 10: Primeri narativa u kojima se javljaju aktivnosti isprobavanja i pokretanja sa prepoznatim namerama nastavnika.....</i>	<i>335</i>
<i>Prilog 11: Efekti u situacijama učešća učenika na takmičenjima i konkursima i situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika (primeri opisa).....</i>	<i>337</i>
<i>Prilog 12: Efekti u situacijama uvođenja novine u nastavni rad i organizovanja vannastavnih aktivnosti (primeri opisa).....</i>	<i>338</i>
<i>Prilog 13: Efekti u situacijama rada sa „problematičnim“ učenicima (primeri opisa) .....</i>	<i>339</i>
<i>Prilog 14: Delovanje nastavnika i efekti u situacijama iz nastavničkih narativa (ukrštanje kodova) .....</i>	<i>340</i>
<i>Prilog 15: Namere nastavnika i efekti u situacijama iz nastavničkih narativa (ukrštanje kodova) .....</i>	<i>341</i>
<i>Prilog 16: Mapa veza između subkodova pri analizi narativa.....</i>	<i>342</i>
<i>Prilog 17: Šematski prikaz odnosa različitih elemenata narativa.....</i>	<i>343</i>
<i>Prilog 18: Prikaz kodiranja narativa avanturističkog interpretativnog repertoara (iz softvera MAXQDA).....</i>	<i>344</i>
<i>Prilog 19: Transkript dela jednog fokus grupnog razgovora sa nastavnicima.....</i>	<i>345</i>
<i>Prilog 20: Delovi transkripata fokus grupnih razgovora u vezi sa nastavničkim gledištem na opisane situacije kada su ostvarili nešto dobro u svom radu.....</i>	<i>351</i>
<i>Prilog 21: Opšte šema toka narativa u interpretativnim repertoarima nastavnika.....</i>	<i>357</i>
<i>Prilog 22: Frekventnost pojmova na individualnim i grupnim mapama nastavnika.....</i>	<i>358</i>
<i>Prilog 23: Pojmovi relevantni za razumevanje kvaliteta rada nastavnika i njihova značenja – sumirajuća tabela.....</i>	<i>359</i>
<i>Prilog 24: Kako različiti akteri vide kvalitet rada nastavnika – karakteristični iskazi nastavnika iz fokus grupnih razgovora.....</i>	<i>360</i>
<i>Prilog 25: Tipični iskazi nastavnika različitih identiteta .....</i>	<i>363</i>
<i>Prilog 26: Procene učestalosti i korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika.....</i>	<i>364</i>
<i>Prilog 27: Kategorije komentara nastavnika o korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika koje su procenjivali .....</i>	<i>366</i>
<i>Prilog 28: Izvodi iz nastavničkih opisa situacija evaluacije rada nastavnika (negativni primeri) .....</i>	<i>368</i>

<i>Prilog 29: Poređenje dobijenih podataka o učestalosti i korisnosti načina evaluacije rada nastavnika na osnovu skale procene i kroz opise situacija nastavnika .....</i>	<i>369</i>
<i>Prilog 30: Učestalost i korisnost različitih načina evaluacije rada nastavnika (objedinjeni prikaz).....</i>	<i>371</i>
<i>Prilog 31: Vidovi podrške u različitim načinima evaluacije rada nastavnika – ukrštanje podataka dobijenih kroz nastavničke opise iskustava evaluacije.....</i>	<i>373</i>
<i>Prilog 32: Tipične vrste podrške u različitim načinima evaluacije rada nastavnika .....</i>	<i>374</i>
<i>Prilog 33: Nastavnički opisi različitih vrsta evaluacije u kojima su doživeli emocionalnu podršku .....</i>	<i>376</i>
<i>Prilog 34: Nastavnički opisi različitih vrsta evaluacije u kojima su doživeli kognitivno-praktičnu podršku .....</i>	<i>378</i>
<i>Prilog 35: Komentari nastavnika u vezi opservacija časova od strane prosvetnih savetnika...</i>	<i>380</i>
<i>Prilog 36: Nastavnički opisi različitih vrsta evaluacije u kojima su doživeli dokazno-materijalnu podršku .....</i>	<i>381</i>
<i>Prilog 37: Komentari u vezi evaluacije rada nastavnika kroz ankete sa roditeljima i diskusije na roditeljskim sastancima .....</i>	<i>382</i>
<i>Prilog 38: Deo transkripta fokus grupnog razgovora u kome se mogu prepoznati elementi diskursa preživljavanja i diskursa inicijativnosti .....</i>	<i>383</i>
<i>Prilog 39: Deo transkripta fokus grupnog razgovora u kojem se mogu uočiti različiti diskursi kvaliteta u kontekstu evaluacije.....</i>	<i>385</i>
<i>Prilog 40: Delovi transkripata fokus grupnih razgovora u kojima je uočljiva potreba nastavnika za dodatnom podrškom i prepoznavanjem njihovog rada .....</i>	<i>387</i>
<i>Prilog 41: Sadašnji i mogući putevi u okviru diskursa kvaliteta rada nastavnika .....</i>	<i>389</i>

*Prilog 1: Instrument u prvoj fazi istraživanja*

Poštovani nastavnici,

Pred Vama je upitnik sačinjen u svrhe istraživačkog rada koji se bavi pitanjima kvaliteta rada nastavnika i načinima evaluacije rada nastavnika.

Istraživanje je podstaknuto time što se pitanja bitna za kvalitet rada nastavnika (kakvo je i način evaluacije tog rada) često rešavaju na nivou obrazovne politike, te sami nastavnici često nemaju dovoljno prilika da iskažu svoja shvatanja, iskustva i ideje.

Stoga je cilj pomenutog istraživanja da se ovi problemi sagledaju iz perspektive samih nastavnika, odnosno cilj je razumeti kako nastavnici shvataju evaluaciju i kvalitet sopstvenog rada obzirom na uslove u kojima nastavnici rade u našim školama.

Imajući to na umu, nadamo se Vašoj dobroj volji i iskrenim odgovorima na naša pitanja. Vaša iskustva i ideje biće nam od velikog značaja i pomoći u razumevanju trenutnog stanja u našim školama i u razumevanju Vaših potreba u pogledu negovanja i razvijanja kvaliteta Vašeg rada.

U rezultatima istraživanja neće biti prikazivani bilo kakvi Vaši lični podaci. Stoga još jednom napominjemo da na sva pitanja koja se nalaze u upitniku ne postoje tačni i netačni odgovori, niti poželjni i očekivani odgovori, već da nas zanimaju Vaša mišljenja i iskustva kao onih koji su najkompetentniji da govore o evaluaciji i kvalitetu rada nastavnika.

Unapred Vam hvala na trudu i vremenu.

Srdačno,

rukovodilac istraživanja

Milan Stančić, istraživač

Filozofski fakultet u Beogradu



## PRVI DEO UPITNIKA: OPŠTI PODACI O VAMA

U ovom delu upitnika od Vas se traže neki opšti podaci. Ovi podaci služiće samo pri opisu ukupnog uzorka istraživanja i nigde neće biti prikazivani pojedinačno.

1. Pol:    a) muški        b) ženski
  
2. Škola u kojoj radite:
  - a) osnovna škola
  - b) srednja stručna škola
  - c) gimnazija
  
3. Predmet koji predajete: \_\_\_\_\_
  
4. Godine radnog iskustva u nastavi: \_\_\_\_\_ (upišite broj)
  
5. Fakultet i smer koji ste završili: \_\_\_\_\_
  
6. Da li ste u toku studija imali (zaokružite sve odgovore koji važe za Vas):
  - a) predmete iz pedagoških disciplina
  - b) predmete iz psiholoških disciplina
  - c) predmet metodike nastave predmeta koji predajete
  - d) organizovanu nastavničku praksu u školi
  - e) predmete iz nekih drugih oblasti, ali koje se relevantne za obrazovanje za nastavnički poziv; koje:  
\_\_\_\_\_
  
7. Navedite i kratko opišite nekoliko seminara stručnog usavršavanja na kojima ste učestvovali u proteklih pet godina, a koje smatrate posebno značajnim za Vaš rad:

**DRUGI DEO UPITNIKA: OPISI SITUACIJA I ISKUSTAVA NASTAVNIKA U VEZI SA EVALUACIJOM I KVALITETOM NJIHOVOG RADA**

U ovom delu upitnika od Vas se traži da **ukratko opišete tri konkretne situacije/iskustva** u vezi sa temama koje su date. Molimo Vas da pre pisanja svake od njih pročitate kratke smernice za pisanje koje su date iznad naziva tema.

*Prva tema:*

**Situacija u kojoj sam osetio/la da sam ostvario/la nešto Dobro u svom radu**

Svi se trudimo da svoje poslove obavljamo u skladu sa onim što se od nas očekuje na datoj poziciji. Kako treba da izgleda rad u školi nastoji da se sistemski reguliše, ali to ne znači da su akteri u školi mogu lišiti svojih ličnih ciljeva, uverenja, ideja, vrednosti, motiva... Nastavnik u svoj rad, više nego većina drugih profesionalaca u svojim oblastima, unosi sebe i postupa na način koji je odraz onoga što on sam smatra važnim u svom poslu, verujući da pri tom čini nešto dobro... Opišite nam jednu konkretnu situaciju u kojoj ste Vi lično osetili da ste ostvarili nešto dobro u svom radu.

Prilikom opisivanja situacija i iskustava molimo Vas da sa što više detalja obrazložite:

- ko su akteri, šta se i na koji način desilo u konkretnoj situaciji,
- kako ste se osećali povodom toga i šta ste očekivali,
- kako je to uticalo na Vaš dalji rad i razmišljanja, kao i na vaše dalje planove,
- šta to govori o Vama, Vašim profesionalnim težnjama i o tome kako razumete kvalitet rada nastavnika...?

*Druga tema:*  
**Situacija kada sam kroz evaluaciju mog rada  
dobio/la podršku za svoj rad**

Za evaluaciju se često kaže da predstavlja nešto što svi volimo da radimo drugima, ali ne volimo da drugi rade nama. Ipak, verujemo da postoje i pozitivna iskustva u vezi sa vrednovanjem Vašeg rada, te Vas molimo da ih se priselite i podelite sa nama (bez obzira na to ko je vrednovao, kada, na koji način...). Bitno je samo da Vas je ta procena osnažila za dalji rad.

Ukoliko ne možete da se setite nekog pozitivnog iskustva, opišite neko tipično iskustvo i objasnite Vaš odnos prema njemu.

Prilikom opisivanja situacija i iskustava molimo Vas da sa što više detalja obrazložite:

- ko su akteri, šta se i na koji način desilo u konkretnoj situaciji,
- kako ste se osećali povodom toga i šta ste očekivali,
- kako je to uticalo na Vaš dalji rad i razmišljanja, kao i na vaše dalje planove,
- šta to govori o Vama, Vašim profesionalnim težnjama i o tome kako razumete kvalitet rada nastavnika...?

*Treća tema:*

**Kako negujem i razvijam kvalitet svog rada**

Svačiji rad ima i dobrih i loših strana, pa isto tako svako od nas na drugačiji način pristupa poboljšanju svog rada i sebe kao praktičara.

Opišite neki **konkretan primer** kada ste unapredili svoju praksu:

- kako ste saznali i odlučili o tome šta je potrebno da unapredite u svom radu,
- šta ste preduzeli i šta se potom dogodilo,
- šta Vam je bilo teško, a šta Vam je pomoglo,
- čime ste naročito zadovoljni,
- kako je to uticalo na Vaš dalji rad i razmišljanja, kao i na vaše dalje planove,
- šta to govori o Vama, Vašim profesionalnim težnjama i o tome kako razumete kvalitet rada nastavnika...?

## TREĆI DEO UPITNIKA: PROCENE NAČINA EVALUACIJE RADA NASTAVNIKA

**Molimo pročitajte ovo uputstvo pre nego što krenete sa odgovaranjem na pitanja.**

U ovom delu upitnika molimo Vas da procenite, prema sopstvenom mišljenju i iskustvu, navedene načine evaluacije rada nastavnika prema tome koliko ste se često susretali sa njima u školskoj praksi, i koliko Vam oni pružaju pomoć i podršku za dalji rad. Odgovore na ova pitanja dajete zaokruživanjem brojeva na skali od 1 do 5, gde je 1 za najmanju vrednost, a 5 za najveću.

Pored svakog od navedenih načina evaluacije rada nastavnika ostavljen je i prostor za Vaše komentare o njima. Molimo Vas da ukratko napišete za date načine evaluacije zašto smatrate da su korisni ili ne, kao i šta bi se moglo promeniti u vezi njih kako bi postali korisniji za Vas. Za potrebe ovog istraživanja veoma bi nam značilo kada biste naveli i određene detalje u vezi navedenih načina evaluacije rada nastavnika: ko ih obično sprovodi, na koji način (da li su najavljeni ili ne, da li se vrše grupno ili individualno, i sl.), u kojim situacijama i okolnostima se sprovode, na koji način se saopštavaju rezultati evaluacije i td.

Ukoliko se sa nekim od navedenih načina evaluacije niste susretali u svojoj praksi, za ove načine evaluacije rada nastavnika pitanje *Koliko Vam ovaj način evaluacije pruža pomoć i podršku za dalji rad?* možete zameniti pitanjem *U kojoj meri bi Vam ovaj način evaluacije MOGAO BITI OD KORISTI za unapređivanje Vašeg rada?*, te pokušati da date odgovore. U delu namenjenom za komentare kod ovih načina evaluacije možete napisati da li smatrate da takav način evaluacije rada nastavnika treba da postoji u praksi i zbog čega, na koji način bi Vam postojanje takvog načina evaluacije pomoglo da steknete bolji uvid u svoj rad i unapredite ga i koji su uslovi neophodni kako bi se to i ostvarilo...

Na kraju, ukoliko smatrate da neki od načina evaluacije rada nastavnika koji postoji u praksi nije naveden na ovoj listi, ostavljeno je mesta da ih dopišete i takođe i za njih uradite procene i napišete komentare kao i za one koji su već navedeni.

Načini evaluacije rada nastavnika	Koliko ste se susretali u praksi sa ovim načinom evaluacije?					Koliko Vam ovaj način evaluacije pruža pomoć i podršku za dalji rad? <sup>102</sup>					KOMENTARI <sup>103</sup>
	Nikad	Retko	Ne mogu da procenim	Ponekad	Dosta često	Uopšte ne pruža	Uglavnom ne pruža	Ne mogu da procenim	Uglavnom mi pruža	Veoma pruža	
Opservacije časova od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole i naknadni razgovor o njima	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Opservacije časova od strane drugih nastavnika i naknadni razgovor o njima	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Opservacije časova od strane prosvetnog savetnika i naknadni razgovor o njima	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

<sup>102</sup> Ukoliko nemate iskustva sa ovim načinom evaluacije: U kojoj meri bi Vam ovaj način evaluacije mogao biti od koristi za unapređivanje Vašeg rada?

<sup>103</sup> Ovde možete da za svaki od načina evaluacije ukratko napišete zašto smatrate da su korisni ili ne, kao i šta bi se moglo promeniti u vezi njih kako bi postali korisniji. Za potrebe ovog istraživanja veoma bi nam značilo kada biste naveli i određene detalje u vezi navedenih načina evaluacije rada nastavnika: ko ih obično sprovodi, na koji način (da li su najavljeni ili ne, da li se vrše grupno ili individualno, i sl.), u kojim situacijama i okolnostima se sprovode, na koji način se saopštavaju rezultati evaluacije i td. Ukoliko niste imali iskustva sa datim načinom evaluacije na ovom mestu možete nam napisati da li smatrate da takav način evaluacije rada nastavnika treba da postoji u praksi i zbog čega, na koji način bi Vam postojanje takvog načina evaluacije pomoglo da steknete bolji uvid u svoj rad i unapredite ga i koji su uslovi neophodni kako bi se to i ostvarilo...

Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja učenika putem anketa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja kroz diskusiju na roditeljskim sastancima	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Procenjivanje rada nastavnika putem prosečnog uspeha učenika na predmetu koji nastavnik predaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Namensko testiranje učenika iz oblasti predmeta koji nastavnik predaje, zarad evaluacije rada nastavnika	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Upitnici za samoprocenu nastavnika o kvalitetu svog rada	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Spontane diskusije između samih nastavnika o kvalitetu njihovog rada	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

Individualne ili grupne diskusije nastavnika o kvalitetu rada sa pedagoško-psihološkom službom i/ili direktorom škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Razgovor o portfoliu (ili nekoj drugoj dokumentaciji) nastavnika sa direktorom škole i/ili pedagoško-psihološkom službom	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Zajedničko pregledanje planova rada nastavnika od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole sa nastavnikom	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Pregledanje planova rada i priprema nastavnika od strane prosvetnog savetnika	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Individualni razvojni planovi nastavnika i razgovor o tome u kojoj meri su oni ostvareni	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	



## **POZIV ZA DALJU SARADNJU U OKVIRU OVOG ISTRAŽIVANJA**

U okviru istraživanja koje sprovodimo u planu je i realizacija fokus grupa (grupnih razgovora, pri čemu grupu čine 5-8 nastavnika) kako bi se dublje razumeli nalazi koje će pružiti ova anketa time što će se nastavnicima pružiti još prilika da iskažu svoje ideje i podele svoja iskustva.

Na tim razgovorima teme će biti slične onima kojima se i ovaj upitnik bavi (dakle, u vezi kvaliteta rada nastavnika i načina evaluacije rada nastavnika), ali će sama situacija biti takva da će se moći čuti različita mišljenja i iskustva, razmenjivati ideje, pa i podstaknuti neka nova pitanja i dileme...

Nalazi sa fokus grupnih razgovora koji će biti prikazani u konačnom izveštaju istraživanja takođe neće sadržati bilo kakve lične informacije o Vama.

Stoga Vas molimo da, ukoliko ste zainteresovani za učešće u radu fokus grupa, ostavite Vaše podatke kako bi mogli da Vas kontaktiramo!

(popunjavanje ovog dela nije obavezno, ukoliko ne želite da učestvujete u narednim fazama istraživanja slobodno preskočite naredna pitanja).

Vaše ime i prezime: \_\_\_\_\_

Vaš kontakt telefon: \_\_\_\_\_

Vaša adresa elektronske pošte: \_\_\_\_\_

Mesto u kojem živite: \_\_\_\_\_

**Još jednom – veliko hvala na saradnji.**

Prilog 2: Vodič za fokus grupne razgovore sa nastavnicima u drugoj fazi istraživanja

<i>Teme/ključna pitanja</i>	<i>Vremenski okvir</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moje predstavljanje kao istraživača. Obrazloženje cilja istraživanja i iskazivanje očekivanja od ovog razgovora.</li> <li>- Tehnički dogovori: obrazloženje potrebe za snimanjem razgovora i traženje saglasnosti učesnika, dogovor o načinu rada u grupi tokom razgovora i načelnim „pravilima ponašanja“.</li> </ul>	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predstavljanje nastavnika – učesnika u razgovoru: ime, koji predmet predaju, koliko dugo već rade u nastavi, i u jednoj rečenici šta je njihov ključni cilj kao nastavnika tog predmeta, šta žele da postignu, koja je to njihova filozofija kao nastavnika?</li> </ul>	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Šta za vas, kao nastavnike, znači „KVALITET RADA NASTAVNIKA“, šta pod tim podrazumevate? Kako taj pojam operacionalizujete (u smislu konkretnih postupaka/situacija/iskustava kada ste to videli/doživeli). Kada možete da kažete da ste postigli kvalitet u svom radu?</li> <li>- Individualno pravljenje mape pojmova (sa pojmom „KVALITET RADA NASTAVNIKA“ u središtu): Šta je sve u vezi sa mojim shvatanjem kvaliteta? Šta sve čini to moje shvatanje, šta su njegovi podelementi?</li> <li>- Prikazivanje i analiza mapa: Šta takvo shvatanje kvaliteta znači za vaše ponašanje kao nastavnika? Na koga ono može da utiče i kako, kakve su njegove „posledice“ po vas same, između ostalog?</li> <li>- Da li u svim tim shvatanjima ima nekih protivurečnosti ili možda nekima od njih nešto nedostaje?</li> <li>- Šta je uticala na takva vaša shvatanja kvaliteta?</li> </ul>	30 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupno pravljenje mape: šta sve utiče na kvalitet mog rada? (mислеći na kvalitet u smislu kako su ga oni „definisali“ u prethodnom delu)</li> <li>- Dorada mape: šta sve od navedenog na mapi doprinosi ili može da doprinese kvalitetu mog rada/unapređivanju mog rada i na koji način? (povezivanje pojmova strelicama i opisima odnosa između njih).</li> <li>- Uvođenje pojma evaluacija u mapu, ukoliko se već ne nalazi na njoj (kako znaju da su postigli to što smatraju kvalitetom u svome radu, kako to proveravaju?). Kako je evaluacija u vezu sa svime time što se nalazi na mapi, kako evaluacija utiče na kvalitet njihovog rada i kako može da utiče?</li> <li>- Njihova iskustva sa evaluacijom u praksi? Na koji način se odvija? Čemu služi? Šta bi trebalo da se promeni da bi evaluacija za njih bila korisnija, u smislu poboljšanja kvaliteta njihovog rada? Kakvu perspektivu o kvalitetu rada nastavnika ti načini evaluacije promovišu? Šta se u njima očekuje od nastavnika, na koji način on to u tim prilikama „pokazuje“ da je „kvalitetan“?</li> </ul>	35 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluacija rada – kako smo se osećali, šta smo novo saznali, naučili...</li> </ul>	5 min.

Prilog 3. Vodič za verifikacione fokus grupne razgovore sa nastavnicima (treća faza istraživanja)

**Okvirni tok fokus grupnog razgovora**

<i>Teme/ključna pitanja</i>	<i>Vremenski okvir</i>
Kratko podsećanje o istraživanju u kome su učestvovali i načinima na koje su do sada imali učešća	3 min
Čitanje kratkog tekstualnog prikaza osnovnih nalaza istraživanja i procene nekih aspekte teksta (skale date u upitniku)***	15 min
Prve reakcije na tekst: <i>Kakva je vaša prva reakcija/asocijacija na tekst, odnosno sliku koju o kvalitetu rada nastavnika on prikazuje?</i>	5 min
Opšti komentari u vezi slike kvaliteta rada nastavnika koja je prikazana u tekstu: <i>Koliko je ova slika realna, da li je to ono kako i vi doživljavate stanje u praksi? Zašto da/ne, šta joj potencijalno nedostaje, šta zanemaruje? Da li vidite neke alternativne načine gledanja na probleme koji su izneti u tekstu? Šta biste dodali u tekst ili kakve biste promene uneli kako bi on bolje oslikavao vaše viđenje stanja u praksi?</i>	10 min
Osvrt na sopstvena razumevanja kvaliteta i evaluacije rada nastavnika: <i>Da li u slici prepoznajete sebe, svoja stanovišta? Kako su ona možda mogla biti predstavljena drugačije?</i>	15 min
Otvaranje perspektive mogućeg: <i>Kakve biste promene uneli u tekst i sliku kvaliteta rada nastavnika prikazanu u njemu kako bi ona predstavljala za Vas poželjnu sliku kvaliteta rada nastavnika? Koji su to mogući putevi menjanja slike stanja?</i>	20 min
Testiranje realističnosti i značenja puteva promena za razumevanje kvaliteta i evaluacije rada nastavnika: <i>Koliko je realno da se alternativni putevi koje ste naveli ostvare? Od čega to zavisi? Kakve bi bile posledice tih promena? Kakvo je njihovo značenje za razumevanje kvaliteta i razumevanje evaluacije rada nastavnika?</i>	15 min
Završna reč i izlazna karta	5 min

\*\*\* - Tekst je dat u prilogu 4, a upitnik u prilogu 5 (s tim da su nastavnici koji su učestvovali u fokus grupama dobijali samo prvu stranicu upitnika).

### *Šta je za nastavnike kvalitet u njihovom radu?*

Kada je u pitanju kvalitet njihovog rada, nastavnici doživljavaju da im se na nivou sistema stalno postavljaju novi zahtevi, dok se u praksi ne obezbeđuju prilike da se kvalitet rada zaista i unapredi u skladu sa tim zahtevima. U takvim okolnostima, nastavnici prepoznaju da je briga sistema o kvalitetu rada samo formalna, te da je zalaganje u razvijanju kvaliteta rada lična stvar nastavnika koja najviše zavisi od lične odgovornosti i inicijative pojedinca.

U takvim okolnostima, razumevanja koja nastavnici imaju o tome šta je kvalitet rada nastavnika, pa i odnos nastavnika prema razvijanju kvaliteta svog rada, bivaju različiti. Jedan deo nastavnika kvalitet svog rada vidi u stalnom menjanju i unapređivanju prakse, kako u smislu isprobavanja različitih načina rada u nastavi, tako i u smislu smišljanja i pokretanja novih ideja i aktivnosti u školi uopšte i van škole. Njihov pristup razvijanju kvaliteta rada je, možemo reći, avanturistički orijentisan. Drugi nastavnici pak naglasak u tome šta je kvalitet rada nastavnika postavljaju na pružanju pomoći i rešavanju konkretnih problema sa kojima se susreću u praksi i koji se uglavnom odnose na neke situacije koje su „krizne“, zahtevaju brzu reakciju, bilo da je reč o problemima u ponašanju učenika, potrebi da se prilagodi rad učenicima sa posebnim potrebama, ili nečemu sličnom. Za ove nastavnike, kvalitet rada se ogleda u uspešnoj intervenciji u takvim situacijama i normalizaciji stanja. Pored ovih razumevanja, kod nekih od nastavnika nailazimo i na razumevanja da se kvalitet rada tiče pribavljanja dokaza da je njihov pristup radu dobar i da ostvaruje rezultate. Ti rezultati se uglavnom odnose na uspeh učenika, bilo u smislu ocena, plasmana na takmičenjima ili pak uspeha u daljem školovanju, a kojim nastavnici osećaju da su doprineli, te žele da ih pokažu kao svoju zaslugu i kao potvrdu kvaliteta svog rada.

Uprkos ovim različitim razumevanjima kvaliteta rada koja nastavnici mogu imati, može se reći da ona sadrže i neke zajedničke odlike. Pre svega, sva ova razumevanja u određenoj meri postavljaju kvalitet rada kao sinonim za neke izvrsne i ekskluzivne situacije u radu nastavnika, u smislu da su to za nastavnike posebno značajna iskustva koja su, nažalost, i retka. Kako nastavnici kažu: „*To je nešto na šta sam ponosna i čega se rado setim!*“

Razlike u odnosu nastavnika prema kvalitetu svog rada određene su time koje činioce nastavnici vide kao važne za kvalitet rada, te i koliko je uopšte moguće i koliko su sami nastavnici spremni da na te činioce utiču. Jedna grupa nastavnika polazi od stava da je nužno da se sami angažuju u iznalaženju načina da se prevaziđu izazovi koji postoje na putu ka razvijanju kvaliteta rada. Neki od njih u tom smislu delaju kao razumni aktivisti budući da smatraju da je ono što je presudno za kvalitet rada nešto na šta imaju mogućnosti da utiču i pokazuju inicijativu da to i čine, te nastoje da nešto

promene u svojoj praksi. Drugi pak, iako takođe vide da su oni pokretači promena, u fokusu imaju pre neke spoljašnje činioce kao najvažnije za kvalitet rada, te smatraju da je potrebno prvo menjati sistem ka kome izražavaju buntovnički odnos. S druge strane, nastavnici koji ne pokazuju inicijativu da nešto sami menjaju, odnos prema razvijanju kvaliteta svog rada pokazuju u smislu neke vrste pasivnog čekanja da se stvore uslovi za kvalitet rada. Oni svoj pristup kvalitetu rada opisuju u svetlu beznadežnog očajja jer su ograničeni okolnostima za koje ne vide da su domenu mogućnosti njihovog delovanja, ili pak u svetlu indiferentnosti i osećanja bezvoljnosti da se angažuju i oko onoga na šta je moguće uticati.

### ***Kako nastavnici vide ulogu evaluacije u razvijanju kvaliteta svog rada?***

Kada nastavnici govore o kvalitetu svog rada, evaluacija se retko javlja kao pojam i tema, a posebno ne u smislu korisnog alata za razvijanje kvaliteta. Ipak, kada procenjuju različite načine evaluacije rada nastavnika ili opisuju svoja iskustva evaluacije, neki načini evaluacije se izdvajaju u pogledu njihove mogućnosti da nastavnicima pruže pomoć u razvijanju kvaliteta rada. Nastavnici korisnim, ili bar potencijalno korisnim, vide uglavnom načine evaluacije koji predstavljaju manje formalne procedure (spontane diskusije između nastavnika, neformalni razgovori sa učenicima) i koji se oslanjaju na pokazatelje kvaliteta rada koje nastavnici smatraju relevantnim i koji su tipično fokusirani na učenike (ocene, uspeh na takmičenjima, neverbalne reakcije učenika). Kao najmanje korisne nastavnici doživljavaju formalizovane i birokratske načine evaluacije (na primer, opservacije časova, analiza i razgovor o dokumentaciji, ankete), te načine u kojima su evaluatori akteri izvan školskog kolektiva (roditelji učenika i prosvetni savetnici).

Različite načine evaluacije nastavnici različito doživljavaju i u pogledu toga na koji način su oni korisni za razvijanje kvaliteta rada, odnosno kakvu vrstu podrške pružaju nastavnicima u tome. U tom smislu, evaluacija se može videti kao: iskustvo i alat učenja o praksi i razvijanja i usmeravanja prakse uz pomoć ličnih uvida nastavnika ili smernica koje oni dobijaju (gde se najkorisnijim vide opservacije časova i ankete sa učenicima); ili pak kao prilika i instrument za dokazivanje i pokazivanje kvaliteta svog rada sebi, a u cilju osnaživanja za dalji rad, ali i ostalim relevantnim akterima (za šta se najpogodnijim vide: procenjivanje rada nastavnika na osnovu različitih pokazatelja uspeha učenika, neformalni oblici razgovora sa članovima školskog kolektiva, manje ili više formalne pohvale i priznanja koje nastavnici dobijaju od strane različitih aktera).

Ipak, u vezi svih načina evaluacije rada nastavnici iznose brojne kritike: da su formalne, birokratske i sporadične procedure, relativne i pristrasne, te i neobjektivne. Polazeći od komentara nastavnika da su kolege nastavnici sujetni, da školski pedagozi, psiholozi, direktori i prosvetni savetnici nisu kompetentni budući da često ne poznaju predmetnu oblast nastavnika, da su učenici i roditelji učenika pristrasni i neobjektivni, kao i od toga da i sami nastavnici ne pokazuju veliku sklonost da prate i vrednuju svoj

rad... dolazimo do pitanja: ko je „kadar“ i merodavan da evaluira rad nastavnika? Takođe, u pogledu konkretno načina, procedure, evaluacije rada nastavnika komentari nastavnika su donekle kontradiktorni – dobija se utisak da nastavnici preferiraju manje formalne načine evaluacije (često i one koji se oslanjaju na neformalne komentare i pohvale različitih aktera), ali da sa druge strane cene objektivnost i sistematičnost (na primer, kao gotovo ultimativni način procene kvaliteta rada veliki broj nastavnika vidi spoljašnje organizovano testiranje znanja učenika). Dakle, može se postaviti još jedno pitanje: šta bi trebalo da odlikuje dobar način evaluacije rada nastavnika?

Ovakvi uvidi nas dalje vode ka razmatranju odnosa nastavnika prema evaluaciji svog rada i načina na koji oni „izlaze na kraj“ sa evaluacijom sa kojom se susreću u praksi. Pre svega, nastavnici evaluaciju vide kao deo opšteg pristupa sistema kvaliteta rada nastavnika kog karakteriše samo formalna briga o kvalitetu, te se i evaluacija rada nastavnika svodi na formalnost i birokratiju, što sugeriše nastavnicima da je za sistem u pogledu kvaliteta rada nastavnika važno „ispuniti formu“, a da na posletku svako radi „kako mu volja i ćef“ ili „kako mu lična profesionalna odgovornost nalaže“.

Ipak, uprkos ovakvom opštem viđenju evaluacije koji nastavnici imaju, postoje određene razlike u odnosu nastavnika prema evaluaciji svog rada. Naime, neki nastavnici „pravom“ evaluacijom smatraju jedino formalne, striktne, procedure (tipično u vidu opservacija časova i analize dokumentacije) koje koncipira i sprovodi neko ko je predstavnik više hijerarhijske pozicije (stručna služba, direktor škole, prosvetni savetnik). Shodno tome, ključna funkcija evaluacije rada nastavnika se vidi u pokazivanju i dokazivanju kvaliteta rada, a u tom kontekstu kvalitet rada znači pokazati se dobro u pravom trenutku, odnosno na formalnim spoljašnjim oblicima provere rada nastavnika. Dakle, ovi nastavnici ne vide nikakvu sopstvenu ulogu u evaluaciji svog rada, te se distanciraju od ovog posla (prepuštaju ga stručnim licima/telima) ili se pak neradno uključuju u evaluaciju rada i gledaju samo kako da je „otaljaju“ budući da je za njih to samo još jedan birokratski namet.

Druga grupa nastavnika pak vidi evaluaciju kao manje formalne procedure koje omogućuju samim nastavnicima da ispitaju pokazatelje kvaliteta koje sami smatraju relevantnim za svoj rad (te su u prvom planu različiti oblici praćenja, preispitivanje sebe i svoje prakse, vođenje beleški i dnevnika, neformalni razgovori, interne ankete). Funkcija ovakve evaluacije se, kao i u prethodnom, vidi u obezbeđivanju potvrde kvaliteta svog rada, ali i u sticanju uvida i dobijanju smernica za razvijanje prakse. Ovi nastavnici koncipiranje i sprovođenje evaluacije vide kao svoju profesionalnu dužnost i odgovornost, a kvalitet rada nastavnika u tom kontekstu znači kontinuirano raditi na razvijanju sebe i svoje prakse. U njihovom viđenju evaluacije do izražaja dolazi značaj nastavničke inicijative ka kreiranju i pokretanju prilika za evaluaciju sopstvenog rada, a to podrazumeva da se nastavnici na različite načine snalaze u organizovanju evaluacije imajući na umu sistemski loše uslove za razvijanje kvaliteta rada.

### ***Šta je, ustvari, potrebno nastavnicima da bi razvijali kvalitet svog rada?***

Bez obzira na to kako nastavnici vide evaluaciji i kakav odnos inače zauzimaju prema evaluaciji svog rada, svi nastavnici smatraju najpotrebnijim za razvijanje kvaliteta rada da evaluacija, ali i opšti kontekst, osiguraju više podrške nastavnicima u smislu prepoznavanja rada i zalaganja nastavnika od strane različitih aktera. Drugim rečima, nastavnici izražavaju potrebu za dodatnom emocionalnom podrškom (u vidu pohvale, lepe reči, znaka odobravanja) od strane aktera iz školskog kolektiva, a najviše kolega nastavnika, ali i za podrškom u vidu nekih formalnih potvrda i priznanja o kvalitetu rada i pohvala za rad od strane vanškolskih aktera. Nastavnici često govore da su takvi vidovi podrške „sitnice koje puno znače“, odnosno da im je tako malo potrebno da bi bili zadovoljniji svojim radom i da bi bili osnaženi da „guraju dalje“.

### ***Kako se menjaju razumevanja i pristupi kvalitetu rada?***

Neki od nastavnika govore o tome da su se njihova razumevanja šta je to kvalitet rada nastavnika i njihovi pristupi razvijanju kvaliteta svog rada vremenom menjali. Te promene dešavale su se u dodiru, ili pak sudaru, ličnih ideala nastavnika i nastavničkih doživljaja realnosti (stanja u praksi, očekivanja od nastavnika, tretmana prema nastavnicima). Odnosno, taj proces promena se odvijao kroz radno iskustvo koje su nastavnici sticali u školi i njihov odnos prema tim iskustvima, u smislu revidiranja prvobitnih ideja o kvalitetu svog rada i svog pristupa razvijanju kvaliteta rada. Ta revidiranja nekada su se odnosila na pomeranje fokusa u vezi sa tim šta je važno za kvalitet rada (činioci koji su spoljašnji ili činioci na koje nastavnik može uticati) i/ili na stepen inicijativnosti nastavnika da sami nastoje da nešto promene.

Na osnovu ovakvih iskustava nastavnika može se steći utisak da su poruke koje nastavnici dobijaju u praksi o tome šta je važno za kvalitet njihovog rada, a koje su u izvesnom smislu ograničavajuće (svode kvalitet rada na formalne pokazatelje, a evaluaciju na birokratsku proceduru), odlučujuće za to kako će nastavnici razumeti kvalitet rada nastavnika i pristupati evaluaciji i razvijanju kvaliteta svog rada. Iako nastavnički doživljaj nebrige sistema o kvalitetu rada nastavnika, odnosno formalizovanosti na koju se ta briga u praktičnom smislu svodi, može za nastavnike značiti i ograničene prilike koje sistem nudi za razvijanje kvaliteta rada, moramo imati na umu da nastavnici ipak pronalaze puteve za različita razumevanja i različite pristupe kvalitetu svog rada. Inicijativnost i „snalaženje“ nekih nastavnika sugerišu nam da se viđenje toga šta je kvalitet i kako se on može razvijati, uprkos nepovoljnim okolnostima, može između ostalog ticati i načina na koji nastavnici poimaju sopstvenu profesiju i odgovornosti koje ona sa sobom nosi.

**Reakcije na sliku kvaliteta rada nastavnika koju prikazuje pročitani tekst**

Navedite Vašu prvu asocijaciju (reč, sintagmu) na sliku kvaliteta rada nastavnika koju pruža pročitani tekst:

**Kakvo je Vaše opšte osećanje nakon čitanja teksta?**

(zaokružite broj ispod odgovarajućeg izraza lica)



1



2



3



4



5

**Obeležite u kojoj meri tekst, odnosno nalazi prikazani u njemu, oslikavaju:**

(zaokružite odgovarajući broj, pri čemu 1 znači da tekst uopšte ne oslikava, a 5 da u potpunosti oslikava ono na šta se stavka odnosi)

	<i>Uopšte ne oslikava</i>	<i>Uglavnom ne oslikava</i>	<i>I oslikava i ne oslikava</i>	<i>Uglavnom oslikava</i>	<i>U potpunosti oslikava</i>
<b>Opšte stanje u praksi</b>	1	2	3	4	5
<b>Vaše viđenje kvaliteta rada</b>	1	2	3	4	5
<b>Vaš odnos prema evaluaciji rada nastavnika</b>	1	2	3	4	5



Kakvi su Vaši opšti komentari u vezi pročitano g teksta i problema kojima se on bavi?

Da li vidite neke alternativne načine gledanja na probleme koji su izneti u tekstu? Šta biste Vi dodali u tekst ili kakve biste promene uneli kako bi on bolje oslikavao Vaše viđenje postojećeg stanja u praksi?

Kakve biste promene uneli u tekst i sliku kvaliteta rada nastavnika prikazanu u njemu kako bi ona predstavljala za Vas poželjnu sliku kvaliteta rada nastavnika?

*Prilog 6: Podaci o nastavnicima koji su učestvovali u prvoj fazi istraživanja*

***Opšti podaci o nastavnicima koji su učestvovali u anketi***

		Frekvencija	Procenat
Pol	Ženski	155	73,8
	Muški	55	26,2
Godine radnog staža u nastavi (Min=1, Max=47, Mean=13,58)	do 5 godina	35	16,7
	Između 6 i 10	56	26,7
	Između 11 i 15	50	23,8
	Između 16 i 20	31	14,8
	Preko 20 godina	38	18,1
Tip škole u kojoj nastavnici rade	Osnovna škola	122	58,1
	Srednja stručna škola	45	21,4
	Gimnazija	43	20,5
Predmet (grupisani po oblastima)	Predmeti orijentisani ka društveno-humanističkim naukama	97	46,2
	Predmeti orijentisani ka prirodno-matematičkim naukama	57	27,1
	Predmetni orijentisani ka tehničkim naukama	45	21,4
	Predmeti orijentisani ka umetnostima	11	5,2

***Podaci o obrazovanju nastavnika koji su učestvovali u anketi***

		Frekvencija	Procenat
Fakultet koji su završili	Društveno-humanistički	99	47,1
	Prirodno-matematički	62	29,5
	Tehničko-tehnološki	38	18,1
	Umetnički	11	5,2
Nastavničko obrazovanje (pedagoško)	Imali	172	81,9
	Nisu imali	38	18,1
Nastavničko obrazovanje (psihološko)	Imali	159	75,7
	Nisu imali	51	24,3
Nastavničko obrazovanje (metodičko)	Imali	167	79,5
	Nisu imali	43	20,5

Nastavničko obrazovanje (praksa u školi)	Imali	136	64,8
	Nisu imali	74	35,2
Nastavničko obrazovanje – kompozitni prikaz	Nisu imali ništa	28	13,3
	Imali samo pedagoško	1	0,5
	Imali samo metodičko	2	1,0
	Imali pedagoško i psihološko	9	4,3
	Imali pedagoško i metodičko	6	2,9
	Imali psihološko i metodičko	2	1,0
	Imali metodičko i praksu	3	1,4
	Imali psihološko-pedagoško- metodičko	26	12,4
	Imali pedagoško-psihološko i praksu	5	2,4
	Imali pedagoško, metodičko i praksu	11	5,2
	Imali psihološko, metodičko i praksu	3	1,4
	Imali sve	114	54,3

Prilog 7: Elementi narativa u različitim teorijsko-metodološkim pristupima analizi narativa i na osnovu njih prilagođeni elementi narativa u ovom istraživanju

Klasični metod jezičke analize - dramatism (Burke, 1945)	Strukturalna analiza narativa (Labov & Waletzky, 1997)	Strukturalna analiza (Stain & Glenn, 1979)	Funkcionalna analiza (Daiute, 2013)	U ovom istraživanju
	<i>Apstrakt</i> – sažetak o suštini narativa.			
<i>Scena</i> – kada i gde se nešto desilo; <i>Agenti</i> – ko je to uradio.	<i>Orijentacija</i> – vreme, mesto, situacija, učesnici.	<i>Okolnosti</i> – uvođenje karaktera.	<i>Okolnosti</i> ; <i>Karakter</i>	<i>Kontekst</i> – vrsta situacije, akteri.
<i>Akcija</i> – šta je učinjeno; <i>Agentnost</i> – kako je neko to uradio.	<i>Komplicirajuća dešavanja</i> – niz događaja.	<i>Inicirajući događaj</i> – aktivnost ili dešavanje koja pokreće problem u priči.	<i>Inicirajuća akcija</i> – akcija koja pokreće priču (nevolja, peripetija); <i>Komplicirajuće akcije</i> – akcije koje se nadovezuju na inicirajuću akciju; <i>Vrhunac</i> - prekretnica gde nevolja postaje vrhunac, tačka pre nego što akcija pređe u razrešenje.	<i>Delovanje nastavnika kao aktera.</i>
<i>Svrha</i> – zašto je to urađeno.	<i>Evaluacija</i> – značajnost i značenje akcija, stav naratora.	<i>Unutrašnji odgovor</i> – reakcija protagoniste na događaj.		<i>Namere nastavnika</i>
	<i>Razrešenje</i> – šta se konačno dogodilo.	<i>Pokušaj</i> – plan ili akcija da se problem reši; <i>Posledica</i> – rezultat aktivnosti protagoniste.	<i>Strategija/e rešavanja</i> – pokušaji da se reši glavni problem u priči.	<i>Ostvareni efekti</i>
	<i>Svršetak</i> – vraćanje perspektive u sadašnjost.	<i>Reakcija</i> – odgovor protagoniste na posledicu (moral priče).	<i>Svršetak/moral priče</i> – perspektiva naratora: šta pokušava da se kaže pričom?	<i>Moral priče</i>

Prilog 8: Primeri narativa u kojima se aktivnost nastavnika odnosi na isprobavanje i pokretanje

„Učenici nisu razumeli nastavnu jedinicu "unutrašnja građa Zemlje", iako sam se svojski trudila. (...) U jednom trenutku sinula mi je ideja da od njih zatražim da na sledećem času donesu kuvano jaje. Presekom jajeta na tom času, ne postoji učenik koji to nije shvatio.(...)“ [uvođenje novog nastavnog sredstva]

(Narativ 1/123, nastavnica geografije, osnovna škola)

„Na video bimu sam prikazivala komade nameštaja i čitavih enterijera, skinutih sa interneta. U početku nisam mnogo govorila, a zatim sam počela da objašnjavam svaku sliku u funkcionalnom, estetskom, konstruktivnom smislu... Kada sam primetila da se grupa zainteresovala, bila sam veoma ponosna i poželela da to radim mnogo češće.“ [uvođenje novog sadržaja u nastavu]

(Narativ 1/15, nastavnica stručnih predmeta, srednja stručna škola)

„(...) Primetila sam da učenici lakše uče i da su više motivisani ukoliko savladavaju različite programske aplikacije koje im više koriste u svakodnevnim vannastavnim aktivnostima. Tako sam u V razredu prvo obradila temu Multimedije i na taj način ih zainteresovala za rad u aplikacijama koje su im bliske, prepoznatljive (zbog upotrebe facebook-a) i interesantne kao što su: Photoscape, Microsoft Publisher.(...)“ [uvođenje novog nastavnog sadržaja u nastavu]

(Narativ 1/38, nastavnica informatike i računarstva, osnovna škola)

„Učenici jednog odeljenja III godine matematičkog smera. Podelio sam ih u 5 grupa približno jednakih sposobnosti. Tema analitička geometrija u ravni. Trebalo je različitim metodama rešavati iste problemske zadatke. Vrednovala se brzina u rešavanju istih, a ulazilo je u sastav zaključne ocene.(...)“ [uvođenje novog načina ocenjivanja]

(Narativ 1/74, nastavnik matematike, gimnazija)

„Osim nastavničkog poziva, obožavam još pisanje, a pronalazim da sam dobar organizator, pa sam te svoje sklonosti i talenat iskoristila za organizovanje književnih susreta u školi u kojoj radim. Moju inicijativu prihvatilo je većina kolega, pa smo jednom mesečno organizovali susrete pesnika, slikara, muzičara...sa našom decom, pri čemu su i naši učenici aktivno učestvovali predstavljajući sekcije čiji su članovi - likovnu, dramsku, recitatorsku (...)“ [pokretanje i organizovanje vannastavne aktivnosti]

(Narativ 1/61, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

*„Situacija kada sam u školi pokrenula rad ekološke sekcije i reciklažni program (organizovano prikupljanje papira, postavljanjem kutija za odlaganje i informativnih postera u svaku učionicu), u okviru koje sam akcenat stavila na aktivnosti i samostalnost učenika u održavanju zelenila u školi, školskog prostora i povećanje nivoa njihove odgovornosti za okruženje u kom provode veliki deo svog vremena.(...)“ [pokretanje i organizovanje vannastavne aktivnosti]*

(Narativ 1/9, nastavnica biologije, osnovna škola)

*„Bila je to moje prvo pripremanje priredbe povodom školske slave Svetog Save. U razgovoru sa učenicima dok smo probali recital i dramski deo, razmišljali smo kako da uredimo scenu i kako da se učenici obuku. Došlo se zajednički na ideju da scena bude nameštena rekvizitima koje reprezentuje stari seoski način života (...)“ [organizovanje vannastavne aktivnosti]*

(Narativ 1/83, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

*„Osetila sam se dobro kada sam sa decom radila na projektu «Prevenција zloupotrebe droga» koji smo osmislile ja i moja koleginica. Osećaj ispunjenosti je bio kada smo imali završnu predstavu u N.Banji i kada su sva deca učestvovala u promociji zdravog života i verovala da zaista svojim radom mogu da poboljšaju okruženje.“ [pokretanje i organizovanje vannastavne aktivnosti]*

(Narativ 1/128, nastavnica matematike, osnovna škola)

Prilog 9: Primeri narativa u kojima se aktivnost nastavnika odnosi na intervenisanje

*„Imao sam problem sa učenikom koji je imao teškoća u čitanju. Kad god je trebao da čita rad, ili neki deo teksta, on je zamuckivao, bio nesiguran i odavao utisak nekog ko ne zna da čita. Istovremeno, kada se vodi diskusija o nekom delu, učenik ne želi da daje komentar. Međutim, u pismenim vežbama uvideo sam da učenik ima jako interesantne komentare. Osetio sam obavezu, kako zbog njega, tako i zbog mene, svog rada, da razgovaram sa njim i da uvidim u čemu je problem. Ispostavilo se da je nesigurnost samog učenika uzela danak i da učenik nije mogao sam da savlada nesigurnost pri usmenom izlaganju. Posle nekoliko dopunskih individualnih časova sa njim, i stalnim ohrabrivanjem njegovih izjava, doprineo sam njegovom sve sigurnijem izlaganju.(...)“*

(Narativ 1/73, nastavnik srpskog jezika, gimnazija)

*„Na kraju 8. razreda jedan učenik je izjavio da ne želi na matursku zabavu jer će tu biti prisutna i jedna Romkinja, a on ne želi da bude u njenom prisustvu (ona je inače njegova drugarica iz odeljenja). Njegov argument je bio da u školu mora da ide, da ne može da odlučuje ko će biti s njim u odeljenju i da je kasno da sad menja odeljenje, ali na zabavu ne mora da ide! Ja sam sa njim par puta razgovarala i tokom tih razgovora ustanovila da on ima potpuno pogrešna ubeđenja koja vuku poreklo čak iz porodice, a i društva u kojem se kreće. Razgovor je proširen i uključeni su i njegovi roditelji kao i psiholog i pedagog škole.(...)“*

(Narativ 1/95, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

*„Odeljenje od 27 učenika, u kome je jedan učenik sa hiperaktivnim ponašanjem, normalnog intelektualnog razvoja. Učenik je mali deo časa provodio u radu na svom mestu. Kod učenika sam promenila pristup, uvela češća nagrađivanja i pohvale što je u startu imalo efekta. Napravila sam Oposebna pravila ponašanja za sve učenike i okačila na vidno mesto. Nakon mesec dana rezultati su bili vidljivi. Sada je učenik veći deo časa provodio u radu na svom mestu.“*

(Narativ 1/183, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

*„Kada sam uspela da motivišem nezainteresovane učenike da se uključe u nastavu. Učenici o kojima je reč, vrlo su nedisciplinovani na času, ne trude se da bilo šta nauče ili da se na bilo koji način uključe u razgovor. Predložila sam im da prilikom obrade određene nastavne jedinice, oni budu predavači. Dala sam im spisak literature koju mogu koristiti i mogućnost da sami izaberu na koji način će predavati datu nastavnu jedinicu.(...)“*

(Narativ 1/14, nastavnica srpskog jezika, srednja stručna škola)

*Prilog 10: Primeri narativa u kojima se javljaju aktivnosti isprobavanja i pokretanja sa prepoznatim namerama nastavnika*

*„Uporno sam objašnjavala učenicima prvog razreda komponente hardvera računara pokazujući svaku pomoću 2 otvorena kućišta računara. Učenici su u početku imali jak otpor i osećanje da im to ne treba i da im je suviše apstraktno pa i dosadno. Nakon nekoliko nedelja mog upornog ponavljanja i ispitivanja svakog pojedinačno učenika ispred otvorenih kućišta računara, bez ocenjivanja (na šta im je posebno skretana pažnja da je to provera koju neću oceniti) 11 od 12 učenika odeljenja koje je delovalo najmanje zainteresovano za temu prepoznalo je skoro svaku bitnu komponentu računarskog hardvera. (...) Bila sam zadovoljna metodom koju sam primenila, kojom sam želela da postignem da svi učenici savladaju gradivo učeći na času.“ [situacija uvođenja novine u nastavu, namera: da učenici nešto nauče]*

*(Narativ 1/25, nastavnica računarstva i informatike, gimnazija)*

*„Po planu rada koji sam napravio, narednog časa je trebalo da bude čas obnavljanja. Kako sam imao osećaj da ću u tome učestvovati samo nekoliko učenika koji redovno uče taj predmet, rešio sam da nešto promenim kako bi motivisao i druge da se uključe u rad, da to ne bude klasičan čas gde ja postavljam pitanja, a učenici odgovaraju. Naime, osmislio sam čas obnavljanja u vidu kviza. Učenici, podeljeni u tri ekipe, takmičili su se međusobno birajući pitanja na koja hoće da odgovaraju i tako osvoje poene.“ [situacija uvođenja novine u nastavu, namera: motivisati učenike za rad na času]*

*(Narativ 1/35, nastavnik stručnih predmeta, srednja stručna škola)*

*„Kada sam počela da radim naišla sam na veliku nezainteresovanost učenika. Dok predajem, bili su mirni, ali su bili zaokupljeni drugim mislima. Interakcije nije bilo, na kraju mog izlaganja gotovo nikad nije bilo pitanja, što je mene jako obeshrabrilo i navelo na razmišljanje šta i kako da promenim kako bi čas bio zanimljiviji, kako bi se učenici više angažovali u radu i kako bi i učili na mojim časovima. Donekle sam i shvatila situaciju obzirom da se radi o materiji koja je njima strana. Zato sam svoja predavanja obogatila zanimljivim činjenicama o životu poznatih filozofa, zadavala zadatke da sami pronađu zanimljive informacije. Na taj način, oni se pripremaju za čas, bolje prate nastavu kada imaju prethodno znanje o nastavnoj temi koja se obrađuje.“ [situacija uvođenja novine u nastavu, namere: da nastava bude zanimljiva, da se učenici motivišu za rad, da učenici nešto nauče]*

*(Narativ 1/150, nastavnica filozofije, gimnazija)*



*„Pošto predajem informatiku, volim da svake godine pravim sa učenicima plakate za Dan bezbednog Interneta, o dobrim i lošim stranama Interneta, nasilju preko Interneta, društvenim mrežama i sl. To radim jer želim da skrenem pažnju kod učenika i da ih podstaknu na razmišljanje o bezbednosti na Internetu.“* [situacija organizovanja vannastavnih aktivnosti, namere: da se učenici zainteresuju i da nešto nauče]

(Narativ 1/23, nastavnica informatike, srednja stručna škola)

*„U školi sam, uz podršku "Grupe 484", osnovali čitalački klub. Deca su veoma zainteresovana. Iznenadena sam tempom kojim čitaju knjige, razmenjuju informacije, rade istraživačke radove povodom pročitanih knjiga, a svojim radom motivišu na čitanje i neke od drugova koji nisu članovi kluba. Smatram da je to jako korisno za učenike, uspela sam da ostvarim svoju nameru, da učenici razvijaju čitalačku naviku, svestrano nadograđuju svoje znanje, i uopšte, proširuju opštu kulturu.“* [situacija organizovanja vannastavnih aktivnosti, namera: da učenici nešto nauče]

(Narativ 1/185, nastavnica srpskog jezika, gimnazija)

*Prilog 11: Efekti u situacijama učešća učenika na takmičenjima i konkursima i situacijama uticanja na odluke i interesovanja učenika (primeri opisa)*

*“Učešće na dva republička takmičenja, školske 2009/10 u Beogradu i školske 2010/11 u Trsteniku. Bila sam srećna zbog svojih đaka i s obzirom na uloženi trud očekivala sam jedno od prva tri mesta. Bila sam zadovoljna postignutim rezultatima i odlučna u svojoj nameri da i dalje tako radim sa decom.”* [situacija učešća učenika na takmičenjima]

(Narativ 1/44, nastavnica istorije, osnovna škola)

*“Bila sam relativno mlad profesor, sa možda 7-8 god. staža, nikada nisam vodila učenike na takmičenje, a nisu ni ostale kolege. Izborila sam se za odlazak na Republičkom takmičenju iz Poslovne informatike, učenicu koju sam tada jedva ubedila da pokuša, pa šta bude, osvojila je 4 mesto. Ista učenica sada je i moja koleginica, završila je PMF u Beogradu! Ponosna sam na sebe, jer sam prepoznala potencijal učenika i preusmerila ga u jednom sasvim novom smeru, koji je bio i pravi!”* [situacija učešća učenika na takmičenjima i uticanja na odluke i interesovanja učenika]

(Narativ 1/62, nastavnica računarstva i informatike, srednja stručna škola)

*“U gimnaziji predajem matematiku samo trećem i četvrtom razredu društveno-jezičkog smera. Dve učenice, iz različitih generacija, su, na početku četvrtog razreda, zatražile moje mišljenje o odluci da studiraju matematiku. Planirale su da studiraju srpski jezik, ali su moji časovi matematike uticali na njih da promene odluku. Pružila sam im podršku i pomoć. Jedna od njih je već uspešan profesor a druga uspešan student na fakultetu. Osećala sam veliku odgovornost ali i zadovoljstvo, zbog uticaja na njihovu budućnost. To me je uverilo da treba da nastavim sa ovakvim radom i trudim se da ga unapredim.”* [situacija uticanja na odluke i interesovanja učenika]

(Narativ 1/77, nastavnica matematike, srednja stručna škola)

*“Za mene je bilo veliko zadovoljstvo kada su dva učenika iz prethodne generacije pronašli sebe u novinarstvu i posle diplome «Turistički tehničar» odlučili da upišu fakultet za novinarstvo, gde sada postižu izvanredne uspehe u toku studija. Mislim da su u toku četverogodišnjeg školovanja uspeli da shvate šta žele da rade u životu i da sam ja u tome pomogla zbog čega sam ponosna.”* [situacija uticanja na odluke i interesovanja učenika]

(Narativ 1/34, nastavnica računarstva i informatike, srednja stručna škola)

*Prilog 12: Efekti u situacijama uvođenja novine u nastavni rad i organizovanja vannastavnih aktivnosti (primeri opisa)*

*„Na času obrade nastavne jedinice bili su podeljeni u grupe od po četvoro, svaka grupa je dobila kartice sa tekstom u kome je objašnjena neka suštinska hemijska osobina almena i na drugoj kartici zadatak u vezi te osobine. Svaka grupa je izveštavala na tabli, ja sam dodatno objašnjavala i komentarisala rad učenika. Primetila sam da učenici uspešnije prate nastavu kada već imaju neko prethodno znanje o temi koja se obrađuje. Od tada sam u nastojanju da ovaj metod primenjujem što češće.“ [situacija uvođenja novine u nastavu]*

*(Narativ 1/127, nastavnica hemije, gimnazija)*

*„Potrudila sam se da sa učenicima dođem do rezultata - do knjige njihovih vlastitih priča koje su sami napisali i sami ilustrovali, naravno uz moju pomoć. (...) Očekivala sam da se deca užive u rad i da budu zainteresovana jer rade nešto smisleno i nešto čemu će videti rezultat, a tako je i bilo. Uz Dan škole smo izložili knjigu u holu škole. (...) Shvatila sam da se tako nešto može, a nameravam i da pošaljem najbolje od tih priča na razne adrese i da možda neko objavi knjigu najboljih učeničkih priča. Sve ovo mislim da dokazuje da treba postaviti neki praktičan cilj pred učenika, da on ostvari neki rezultat, nešto opipljivo, čime će kasnije moći da se ponosi, jer će mnoge generacije učenika u našoj školi moći da čitaju njegove priče i vide njegove ilustracije.“ [situacija organizovanja vannastavnih aktivnosti]*

*(Narativ 1/4, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)*

Prilog 13: Efekti u situacijama rada sa „problematičnim“ učenicima (primeri opisa)

*„Jedan učenik je ponovio 6.razred dva puta i te školske godine je upisan u isti razred u kojem sam ja bila odeljenski starešina. Odmah, na početku školske godine, dugo smo razgovarali, tražili uzrok dva puta ponovljenog razreda. Dogovorili smo se da redovno dolazi u školu, da svojim ponašanjem ne remeti nastavu jer je ipak stariji od svojih drugova u odeljenju. Uz nesebičnu pomoć pedagoga, predmetnih nastavnika, njegove majke i lično angažovanje učenik je ostvario pozitivan uspeh, upisao tada večernju školu i završio sedmi i osmi razred. I danas sam ponosna što je taj učenik završio osnovnu školu.“*

(Narativ 1/196, nastavnica informatike i računarstva, osnovna škola)

*“Akteri su učenici odeljenja sa izuzetno lošim predznanje koje su poneli iz osnovne škole, a što je dovelo do nemogućnosti praćenja nastave - profesor izuzetno frustriran! Zaduženo je 5 boljih đaka da nauče decu iz svoje grupe cele i racionalne brojeve (nagrada - ocena više). Do polugodišta, na moje zadovoljstvo, bar polovina dece je savladalo dogovoreno. Jedno dete je od totalnog neznanja do kraja školske godine stiglo do trojke!”*

(Narativ 1/176, nastavnica matematike, srednja stručna škola)

*Prilog 14: Delovanje nastavnika i efekti u situacijama iz nastavničkih narativa (ukrštanje kodova)*

<b>Delovanje nastavnika</b>	<b>Efekti<sup>104</sup></b>					<b>Ukupno:</b>
	<b>C</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>N</b>	<b>U</b>	
prilagođavanje načina rada okolnostima (N=21)	3	3	0	20	16	42
razgovor (N=16)	6	4	0	12	6	28
uvođenje sistema kontrole (N=9)	1	4	0	6	9	20
delegiranje odgovornosti učenicima (N=8)	1	3	0	6	7	17
<b><i>Ukupno za „aktivnosti intervencije“ (N=54):</i></b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>44</b>	<b>38</b>	<b>107</b>
pomoć učenicima u radu (N=26)	3	4	9	28	6	50
motivisanje, ohrabrivanje učenika (N=23)	1	6	6	22	12	47
<b><i>Ukupno za „nekonkretne aktivnosti“ (N=49):</i></b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>50</b>	<b>18</b>	<b>97</b>
uvođenje novog nastavnog metoda (N=45)	9	2	0	40	53	104
pokretanje, organizovanje nečega (N=24)	1	1	0	18	18	38
uvođenje novog nastavnog sredstva (N=15)	0	1	0	15	19	35
uvođenje novih sadržaja/tema u nastavu (N=11)	1	2	1	9	13	26
uvođenje novog načina ocenjivanja (N=2)	2	0	0	1	2	5
<b><i>Ukupno za „aktivnosti isprobavanja i pokretanja“ (N=97):</i></b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>83</b>	<b>105</b>	<b>208</b>
<b>Ukupno:</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>177</b>	<b>161</b>	<b>412</b>

*Legenda:* C – ostvaren cilj, uspeh u radu, rešenje situacije; O – ocena, školski uspeh; P – nagrada, plasman na takmičenju; N – efekti za nastavnika (zbirno); U – efekti za učenike (zbirno).

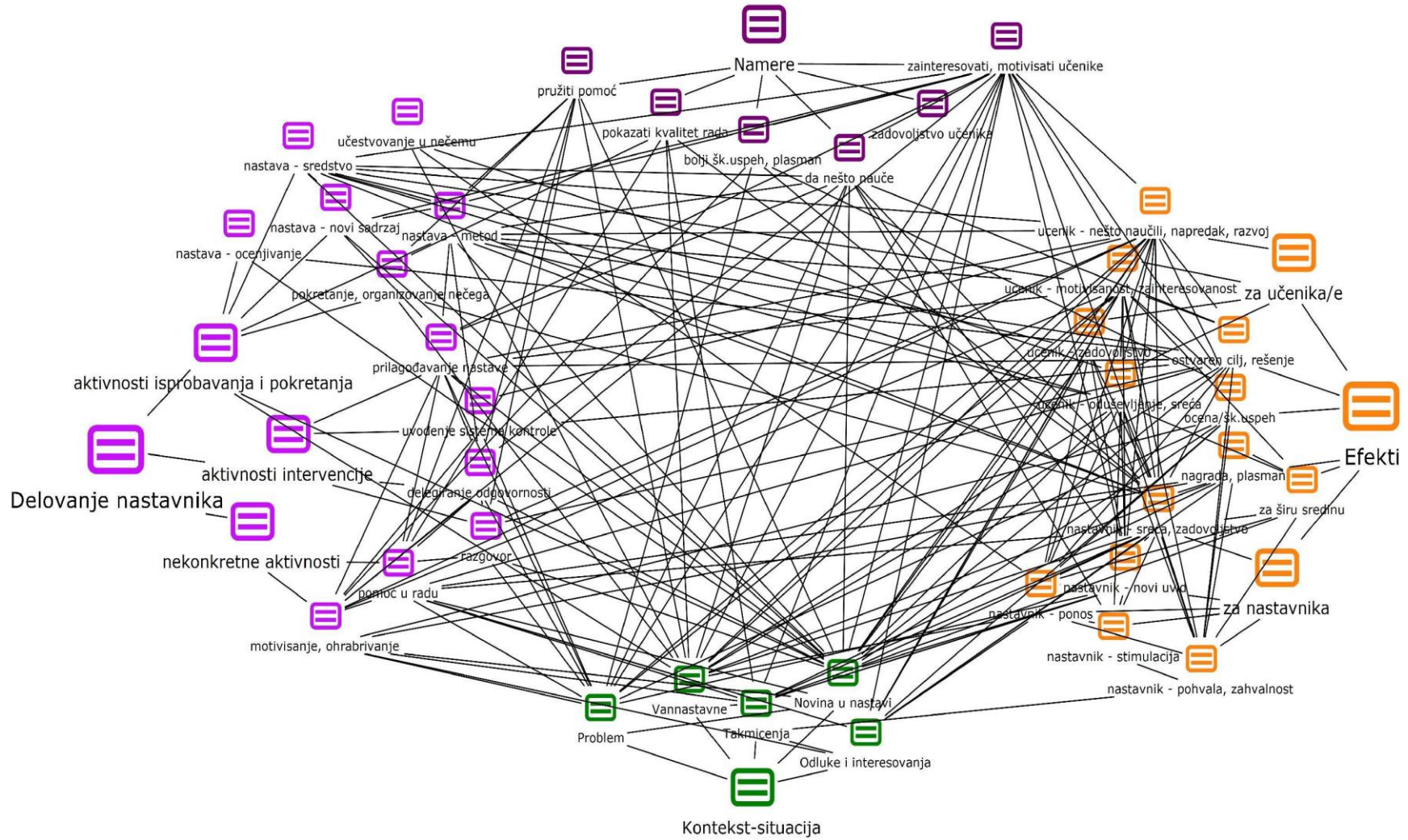
<sup>104</sup> Efekti za širu sredinu su izbačeni iz prikaza jer su već prethodno analizirani u kontekstu delovanja nastavnika, kao i zbog toga što nisu od ključnog značaja za cilj analize.

*Prilog 15: Namere nastavnika i efekti u situacijama iz nastavničkih narativa (ukrštanje kodova)*

Namere nastavnika	Efekti					Ukupno:
	C	O	P	N	U	
podstaci učenje kod učenika	4	2	0	25	25	56
zainteresovati, motivisati učenike	2	1	1	21	18	43
pružiti pomoć	0	3	1	8	3	15
pokazati kvalitet rada	1	1	1	6	4	13
postići bolji školski uspeh/plasman	0	2	1	6	1	10
omogućiti da učenicima bude zanimljivo	1	0	0	3	5	9
doprineti zadovoljstvu učenika	0	0	0	2	2	4
<b>Ukupno:</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>58</b>	<b>150</b>

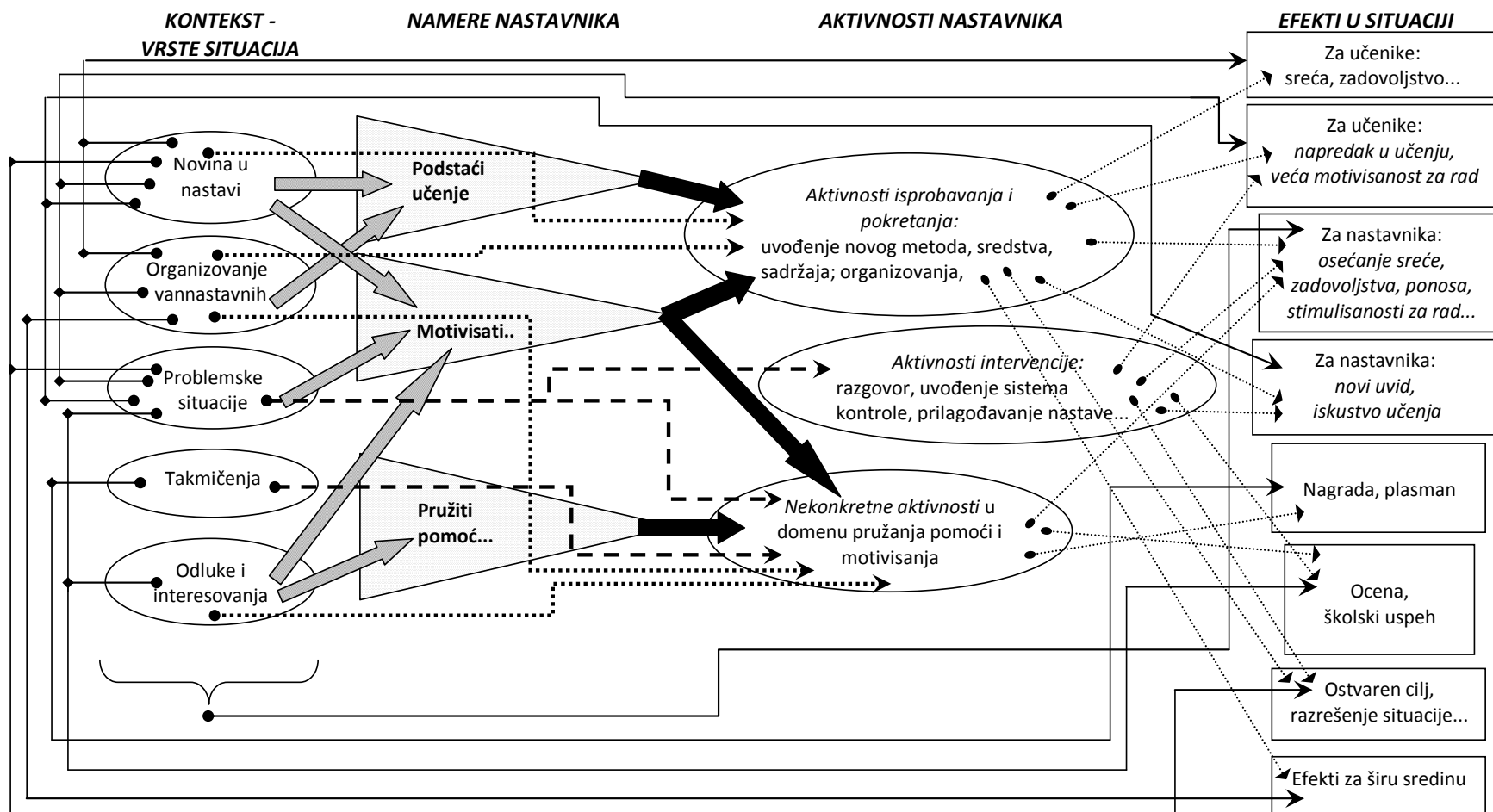
*Legenda:* C – ostvaren cilj, uspeh u radu, rešenje situacije; O – ocena, školski uspeh; P – nagrada, plasman na takmičenju; N – efekti za nastavnika (zbirno); U – efekti za učenike (zbirno).

Prilog 16: Mapa veza između subkodova pri analizi narativa



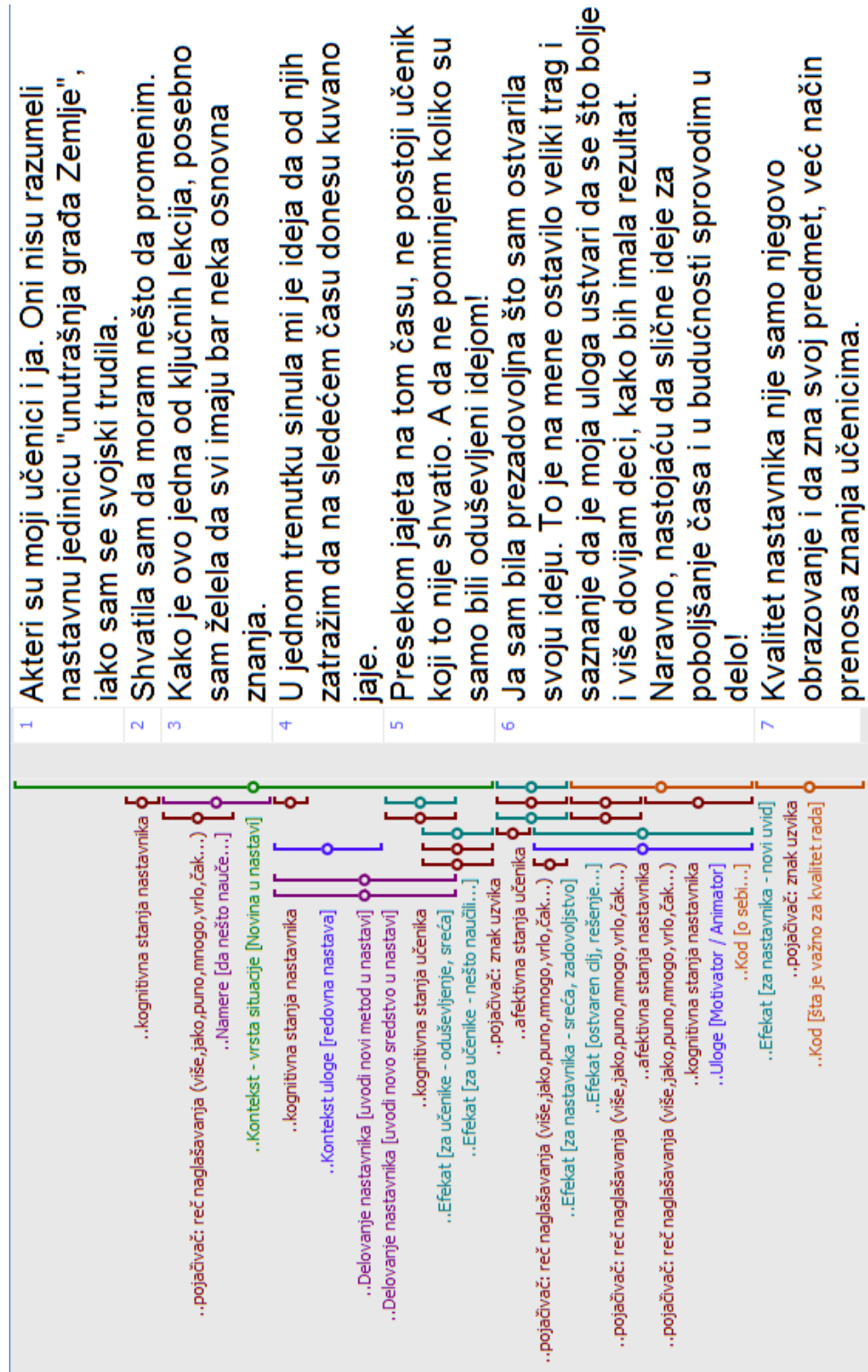
Prilog 17: Šematski prikaz odnosa različitih elemenata narativa

## ELEMENTI NARATIVA





Prilog 18: Prikaz kodiranja narativa avanturističkog interpretativnog repertoara (iz softvera MAXQDA)



**Fokus grupa 5 (27.06.2012), str. 1-7:**

(...)

- [1] (Voditelj, M. S.): „Pa, hajde da krenemo od onog najkrupnijeg pitanja sada...  
[2] Šta za vas lično znači pojam kvalitet rada nastavnika? Kako bi vi to  
[3] definisali, kako ga razumete?“  
[4] (Nastavnica, S. G): „Mislite koje su to osobine dobrog nastavnika?“  
[5] (Voditelj, M. S.): „Kako vi lično, kao nastavnici, razumete šta je kvalitet vašeg  
[6] rada? Šta to znači?“  
[7] (Nastavnik, I. P.): „Mi lično je teška pozicija. Postoji dokument koji se zove  
[8] standardi nastavnika... ili kako beše već... To je zvaničan dokument koji  
[9] definiše. Verujem da znate...“ [opšta značenja]  
[10] (Nastavnica, S. G): „Da, dobro, ima dokument. Mada ja mogu neke osobine  
[11] nastavnika da vidim kao bitnije od drugih, da imam svoje standarde. Na  
[12] primer... sad nezavisno od toga šta piše u tim standardima... ja mislim da  
[13] nastavnik mora prvo da bude odličan znalac svoje materije i da ume da je  
[14] prenese učenicima, a tek posle mi je bitno ono kao da ume da se našali, da  
[15] je vedar, pošten i slično..“ [lična značenja]  
[16] (Voditelj, M. S.): „Dobro, te karakteristike nekog idealnog, zamišljenog,  
[17] nastavnika verovatno jesu jedan način da se govori o tome šta je kvalitet  
[18] rada nastavnika. Ali šta je to konkretno za vas? Šta za vas predstavlja  
[19] kvalitet vašeg rada? Čime se vi rukovodite da bi mogli da kažete – E sada  
[20] sam bio dobar nastavnik! ?“  
[21] (Nastavnik, I. P.): „Pa meni je to onaj kao moj moto kojim sam se predstavio:  
[22] Nastojim da učenicima prenesem što praktičnija znanja iz biologije. To je  
[23] moj lični cilj kao nastavnika koji želim da ispunim na svakom času.  
[24] Kvalitetan mi je čas onda kada moji učenici nešto što smo radili znaju  
[25] praktično da primene.“ [lična značenja]  
[26] (Nastavnica, J. K.): „Pa da, sada se i meni tako čini. To je to ustvari, ono čemu  
[27] težim kao nastavnica. Meni je to pitanje isto, samo mi je ovo o kvalitetu  
[28] nekako krupnije, ozbiljno, nekako strogo. Da ne kažem čak zastrašujuće  
[29] toliko da ne umem da mu nađem odgovor. Kad ste to pitali, morala sam  
[30] kratko da zastanem i da se zamislim...“ [lična značenja]  
[31] (Nastavnica, S. G): „Svi smo...“  
[32] (Voditelj, M. S.): „To je sasvim u redu...“  
[33] (Nastavnik, D. A.): „Da, meni je to pitanje bilo ono što se kaže pravo u centar  
[34] mete. Pa kad te tako pogodi, takoreći među oči, treba vremena da smisliš

- [35]           šta ćeš reći. Prvo da se oporaviš od udarca, ustvari... “
- [36] (Nastavnica J. K.): „(smeh) Baš tako! Nikad nisam baš probala da svoj posao i
- [37]           to što mi je u njemu važno strpam u jednu rečenicu.“
- [38] (Voditelj, M. S.): „Jel to bilo teško?“
- [39] (Nastavnica J. K.): „Pa... I jeste, i nije.“
- [40] (Voditelj, M. S.): „Zašto jeste, a zašto nije? Mogu i ostali da kažu, naravno.“
- [41] (Nastavnik, D. A.): „Meni je bilo hladan tuš. Rekao si hajmo jedan krug kratkog
- [42]           predstavljanja, da se zagrejemo, a ja sam se smrzao kada sam čuo šta treba
- [43]           da kažemo...“ (smeh ostalih učesnika) „... a onda je krenulo da mi gori pod
- [44]           nogama kako se krug okretao bliže meni.“
- [45] (Nastavnica J. K.): „Dobro, sad, ja to nisam baš tako fiziološki turbulentno
- [46]           doživela kao D. (smeh), ali mi je bilo nekako nelagodno...“
- [47] (Voditelj, M. S.): „Zbog čega ste se tako osećali? Ja moram da se odbranim
- [48]           sada i kažem da to nije bio cilj. Nisam to baš tako zamislio. (smeh)“
- [49] (Nastavnik, I. P.): „Meni nije bilo nelagodno. Samo nisam znao baš iz prve šta
- [50]           da kažem.“
- [51] (Nastavnica, S. G): „Pa da. Kao što je rekla J., morala sam da razmislim malo.
- [52]           Ne bih mogla na prvu loptu da kažem.“
- [53] (Nastavnica J. K.): „Baš zbog toga! Uzela sam vazduh da kažem nešto o sebi, a
- [54]           onda ga progutala, gotovo sa stidom. Bilo bi me sramota da posle toliko
- [55]           godina rada ne znam da odgovorim na takvo jedno pitanje o suštini mog
- [56]           posla. Gde ja to idem?? Da je ćutanje potrajalo duže molila bih se da se
- [57]           zemlja otvori ovde ispod klupe i da nestanem! (smeh)“
- [58] (Nastavnik, D. A.): „Da, i ja sam se tako nekako osećao. Šta kog đavola ovde
- [59]           radim kada ne znam da kažem šta su moji ciljevi kao profesora!“
- [60] (Nastavnica, S. G): „Uh, dobro sad, ja ne bih toliko dramatično reagovala na to.
- [61]           Kome god da ste postavili to pitanje morao bi da razmisli. Mislim, koji god
- [62]           posao da radi. Pitanje samo po sebi nije baš uobičajeno.“
- [63] (Nastavnica J. K.): „Da, možda... Ali mi je ipak probudilo tu neku odgovornost
- [64]           prema poslu koji radim.“
- [65] (Nastavnik, I. P.): „Ali meni je ipak sve to... Sad se ustvari vraćam na ono Vaše
- [66]           pitanje od pre desetak minuta... Šta je kvalitet rada nastavnika... Ne osećam
- [67]           da je moja odgovornost da na to imam odgovor. Zna se koje su to
- [68]           sposobnosti koje nastavnik treba da ima i šta i kako nastavnik mora da radi.
- [69]           Ne mogu ja da smišljam svoje standarde! Šta bi bilo kada bi svaki nastavnik
- [70]           imao svoju listu karakteristika dobro nastavnika?“ [opšta značenja]
- [71] (Nastavnica, S. G): „Da. Ja sam se time vodila kada sam malopre nabrajala
- [72]           kakav nastavnik treba da bude. To su sve neke da kažem opšte poznate
- [73]           stvari, a ja sam samo probala da ih svrstam onako kako su meni samoj
- [74]           bitne. Neki moji prioriteti, ako mogu tako da kažem.“ [opšta značenja]
- [75]           [lična značenja]
- [76] (Voditelj, M. S.): „O.K. Hvala... mislim da se sada polako vraćamo na temu.

- [77] *Mislim da sam tada već preformulisao pitanje u smislu šta za vas lično*  
 [78] *znači pojam kvaliteta rada nastavnika. Ali možda je tom pitanju trebalo da*  
 [79] *prethodi jedno drugo pitanje. Da li uopšte ima smisla da nastavnik ima*  
 [80] *svoje lično shvatanje kvaliteta rada? “*
- [81] *(Nastavnica J. K.): „Sigurno da!“ [lična značenja]*
- [82] *(Nastavnik, D. A.): „I ja mislim da da.“ [lična značenja]*
- [83] *(Nastavnik, I. P.): „Nisam ja hteo da kažem da to nema smisla, samo da je to što*  
 [84] *je kvalitet nastavnika već definisano, pa nema razloga da se osećam loše jer*  
 [85] *nemam i svoju neku ličnu definiciju.“ [opšta značenja]*
- [86] *(Nastavnica J. K.): „Ja mislim da je to krajnje potrebno da imamo. Kako ćemo*  
 [87] *igde stići, ako sami ne poznajemo svoj put?“ [lična značenja]*
- [88] *(Nastavnica, S. G.): „Svi mi radimo na neke svoje načine, ali što se mene tiče*  
 [89] *mislim da svim nastavnicima nešto što bi bio kvalitet mora biti jednako...“*  
 [90] *[opšta značenja]*
- [91] *(Voditelj, M. S.): „Ali šta bi bilo to što je jednako? Koji bi to bio zajednički*  
 [92] *kvalitet za sve nastavnike?“*
- [93] *(Nastavnica, S. G.): „Preneti znanje učenicima, naučiti ih da misle, žive, rade...“*
- [94] *(Voditelj, M. S.): „Kako ostali gledaju na ovo?“*
- [95] *(Nastavnik, D. A.): „Pa... dobro, nije to pogrešno. Ako bi me neko pitao da li je*  
 [96] *to ono što je moj posao, rekao bih da jeste, šta drugo...“*
- [97] *(Nastavnik, I. P.): „Slažem se.“*
- [98] *(Nastavnica J. K.): „Hmm... Ne znam. To što je sada jednako svima, opet*  
 [99] *možemo raditi na različite načine. To kako ja doživljam da sam uspela da*  
 [100] *ostvarim te ciljeve može biti različito u odnosu na to kako drugi nastavnici*  
 [101] *to doživljavaju. I ne samo nastavnici, i roditelji, inspektori, direktor,*  
 [102] *psiholog.“*
- [103] *(Voditelj, M. S.): „Hvala J. na tom uvođenju drugih aktera, ali hajde da to kako*  
 [104] *oni vide kvalitet rada nastavnika ostavimo za malo kasnije, ako se slažete, a*  
 [105] *da se vratimo tome kako ga vi sami vidite. Na primer, kako vi gledate na*  
 [106] *ona iskustva o situacijama kada ste ostvarili nešto dobro u svom radu, koje*  
 [107] *ste pisali u upitniku? Da li se sećate tih priča koje ste pisali?“*
- [108] *(Nastavnica J. K.): „Ja se sećam. Isto mi je puno vremena trebalo da se setim šta*  
 [109] *da opišem, koje iskustvo, a bog me i da popunim taj čitav formular! (smeh)*  
 [110] *Ali jeste bilo vredno zapitati se nad nekim stvarima. Ja sam tamo opisala*  
 [111] *svoje iskustvo sa jednom učenicom, koja mi je ostala u najlepšem sećanju.“*
- [112] *(Voditelj, M. S.): „Ostali...?“*
- [113] *(Nastavnica, S. G.): „Sećam se i ja. To je bilo iskustvo koje i inače često*  
 [114] *prepričavam ljudima kada mi traže neke anegdote sa posla.“*
- [115] *(Nastavnik, D. A.): „Ja radim u školi tek kratko, tako da se sećam svakog*  
 [116] *iskustva! (smeh) Ali da, mislim da se sećam šta sam tamo pisao, ipak mi*  
 [117] *nisu sva iskustva jednako značajna i draga.“*
- [118] *(Nastavnik, I. P.): „Isto kao i S. To iskustvo ne zaboravljam.“*

- [119] (Voditelj, M. S.): „E pa drago mi je da se sećate. Ustvari, sada me najviše  
 [120] zanima... Eto, rekli ste svi kako ste odabrali to iskustvo... Ali me zanima i  
 [121] kako vi vidite ta iskustva u svetlu toga šta zapravo za vas znači kvalitet rada  
 [122] nastavnika... Da li vi tu vidite neku vezu?
- [123] (Nastavnica J. K.): „Naravno, mislim da smo to svi rekli, to su za nas neka  
 [124] najznačajnija iskustva, nešto čega se rado sećamo.“ [ekskluzivno značenje]
- [125] (Nastavnik, D. A.): „Da, to jeste kvalitet našeg rada, ali ta iskustva nisu nešto  
 [126] što se događa svakodnevno. Bar ja tako mislim.“ [ekskluzivno značenje]
- [127] (Nastavnica, S. G.): „Ja sa nešto više godina iskustva od kolege mogu da  
 [128] potvrdim da su te situacije izuzeci. Uglavnom lepi izuzeci. Ustvari, ja to  
 [129] mogu da kažem za svoje iskustvo koje sam opisala, ne znam da li važi i za  
 [130] ostale...“ [ekskluzivno značenje]
- [131] (Voditelj, M. S.): „Šta kažu ostali?“
- [132] (Nastavnik, I. P.): „Da. Ja se potpuno slažem. Ono što bi bio kvalitet našeg rada  
 [133] su sigurno ta iskustva koja štrče iz naše svakodnevice.“ [ekskluzivno  
 [134] značenje]
- [135] (Nastavnica J. K.): „Tako nekako. Moje iskustvo je možda više vezano za  
 [136] svakodnevni rad, časove. Ali jeste nešto što se ne dešava baš svakog dana...  
 [137] U tom nekom smislu, taj osećaj da sam radila kvalitetno jeste ekskluzivan.  
 [138] Slažem se.“ [ekskluzivno značenje]
- [139] (Nastavnik, D. A.): „To si odlično rekla. Ekskluzivan! I ja osećam kao da je to  
 [140] nešto posebno. Što ne bi ni imalo draži kada bi se dešavalo svakog dana!“  
 [141] [ekskluzivno značenje]
- [142] (Nastavnica J. K.): „To što je za mene važno u mom radu i što je i sadržano u  
 [143] mom opisu, ja nastojim da ostvarim svakog dana, svakog časa. Ali ipak je  
 [144] kvalitet u nečemu malčice iznad toga, tome nečemu što razlikuje moj svaki  
 [145] čas od tih kojih se najradije sećam i kojima se ponosim!“ [ekskluzivno  
 [146] značenje] [svakodnevno značenje – stepen izvrsnosti]
- [147] (Nastavnik, I. P.): „To je ta izvrsnost ka kojoj težimo. Kako reče J. malopre,  
 [148] svako na svoj način, ali ipak ciljamo na to da imamo što više tih super  
 [149] momenata i da nas drugi prepoznaju kao dobre nastavnike.“ [ekskluzivno  
 [150] značenje] [svakodnevno značenje]
- [151] (Nastavnica J. K.): „Da, ima i toga. Vi ste nas pitali da opišemo jedno takvo  
 [152] dobro iskustvo i naravno da smo želeli da se prikazemo u najboljem svetlu.“  
 [153] [reprezentativne situacije]
- [154] (Nastavnik, D. A.): „(smeh) Jel to ona čuvena sujeta nastavnička!“
- [155] (Nastavnica, S. G.): „Kolega je mlad, pa je to možda još zanimljiva pojava za  
 [156] njega. Ali, istini za volju, to pojava koja ima mnogo veze sa onom našom  
 [157] starom izrekom «Hvalite me usta moja!». Nastavnike danas niko ne hvali da  
 [158] rade dobro svoj posao, pa onda sami grabe svaku priliku da to učine...“
- [159] (Nastavnica J. K.): „Istina... A niko nas i ne pita šta je to za nas kvalitet. Nismo  
 [160] ni naviknuti da o tome sami mislimo.“

- [161] (Nastavnik, I. P.): „A i da nas pita, od toga nikakve vajde... To ne bi promenilo  
[162] ništa važno u ovoj državi.“
- [163] (Nastavnica J. K.): „Ma, i kada bi promenilo, opet bi to bio samo neki papir,  
[164] pravilnik, šta god. Ostaje nam da se hvalimo tim svetlim primerima koje  
[165] imamo, to je za nas kvalitet.“ [ekskluzivno značenje]
- [166] (Voditelj, M. S.): „Hvala vam svima. Jel možemo za kratko samo još jednom da  
[167] se vratimo na početno pitanje, hteo bih da vidim da li sam dobro  
[168] razumeo...“
- [169] (Nastavnik, D. A.): „Jel moramo?“ (smeh)
- [170] (Voditelj, M. S.): „Samo kratko... Maločas je J. rekla da je to nešto što nastoji da  
[171] postigne svakog dana, a da je kvalitet nešto više od toga. Kako ostali to  
[172] vide? Kakav je sad odnos toga što je, da kažemo, vaša misija kao nastavnika  
[173] svakog dana i onoga što je kvalitet rada nastavnika, odnosno situacija koje  
[174] ste svi opisivali u upitniku?“
- [175] (Nastavnik, D. A.): „Pa, hmmm... to što je za svaki dan mi je prizemnije, nije mi  
[176] to nešto u radu za šta bih rekao Wow!“ [svakodnevno značenje – stepen  
[177] izvrsnosti]
- [178] (Nastavnik, I. P.): „U mom slučaju je to negde blisko. Ja bih rekao da mi je  
[179] misija na svakom času da učenici ovladaju osnovnim matematičkim  
[180] pojmovima i znanjima, a situacija koju sam opisao bila je vezana za onda  
[181] kada sam imao učenika na republičkom takmičenju, što mi je za ponos.“  
[182] [svakodnevno značenje – stepen izvrsnosti] [ekskluzivno značenje]
- [183] (Voditelj, M. S.): „Pa, da li je to baš blisko? To da je bitno da svi imaju neka  
[184] osnovna znanja, a sa druge strane situacija da je učenik postigao nekih  
[185] izvanredan uspeh...“
- [186] (Nastavnik, I. P.): „Loše sam rekao. Nije to isto, naravno. Nego sam hteo reći da  
[187] je u oba slučaja važno znanje koje prenosim učenicima.“
- [188] (Nastavnica J. K.): „Ali i kod tebe je jedno svakodnevno, a drugo, kako neko  
[189] malopre reče, ekskluziva. Zar ne?“
- [190] (Nastavnik, I. P.): „Tako nekako. Zbunili ste me sad sa svom ovom pričom.“
- [191] (Nastavnica, S. G.): „Ma svi smo se nešto zbunili... Ali hajde ja da probam svoje  
[192] sad... I kod mene je slična situacija kao i sa I. Ideja mi je da kod svih  
[193] učenika podstaknem bar malo strast prema čitanju, a ona situacija koju sam  
[194] opisala i kojom se ponosim, tiče se situacije kada je moja učenica zauzela  
[195] prvo mesto na velikom literarnom konkursu. Dakle, isto je sve. Jedno je ono  
[196] što nastojim da uradim svakog dana, malo po malo, kod svih učenika... a  
[197] drugo je kako reče J. – ekskluziva!“ [svakodnevno značenje – stepen  
[198] izvrsnosti] [ekskluzivno značenje]
- [199] (Voditelj, M. S.): „Jasno. Šta bi onda rekli, šta oslikava bolje vaše viđenje toga  
[200] šta je kvalitet rada nastavnika, šta je dobar rad nastavnika... te misije,  
[201] ciljevi, ključne ideje, ili opisane situacije... svakodnevna nastojanja ili  
[202] ekskluziva, kako ste vi već to nazvali?“ (smeh)

- [203] (Nastavnik, D. A.): „Pa ja mislim da smo to već prethodno negde rekli. Ono što  
[204] mi je za svaki dan, mi je da na osnovu toga mogu da kažem sebi danas si bio  
[205] dobar. A ona iskustva su mi ipak kvalitet mog rada, kada sam baš baš bio  
[206] dobar!“ [ekskluzivno značenje]
- [207] (Nastavnik, I. P.): „Evo i ja da se vratim u tokove... Znači, bar za mene, ta misija  
[208] mi je više da opravdam svoj zadatak kao nastavnika, a ovo drugo mi je kad  
[209] mogu da kažem da sam stvarno bio kvalitetan nastavnik.“ [ekskluzivno  
[210] značenje]
- [211] (Nastavnica J. K.): „Eto! Jedva, ali se složismo na kraju!“ (smeh)
- [212] (Nastavnik, D. A.): „Ma nije da se nismo ni ranije slagali. Nego ovo su nam baš  
[213] neka drugačija pitanja. Nisam nikad pre razmišljao ni o toj misiji, filozofiji  
[214] nastavnika, a ni o tome šta mi je kvalitet u radu. Eto, za sve prvi put  
[215] postoji!“ (smeh)

(...)

Prilog 20: Delovi transkripata fokus grupnih razgovora u vezi sa nastavničkim gledištem na opisane situacije kada su ostvarili nešto dobro u svom radu

*Napomena:* Odgovori nastavnika nakon pitanja voditelja fokus grupnih razgovora o tome kako oni, iz perspektive toga šta je za njih kvalitet u radu nastavnika, gledaju na iskustva koja su opisivali u upitniku o situacijama kada su osetili da su ostvarili nešto dobro u svom radu. U tekstu su podvučene karakteristične reči ili iskazi, dok su u uglastim zagradama obeleženi odgovarajući im kodovi značenja.

**Fokus grupa 1 (24.05.2012), str. 2-4:**

(...)

(Nastavnica M. J.): „Ja sam pisala o tom jednom iskustvu gde sam pomogla devojčici koja je imala porodični problem. Meni je to posebno iskustvo koje čuvam u srcu. I danas mi dođe osmeh na lice i neko osećanje ispunjenosti kada se toga setim. Prosto sam ponosna na sebe kao dobru nastavnicu i dobrog čoveka, ako smem malo sebi i da laskam danas! (smeh)“ [ekskluzivno značenje]

(Nastavnica L. S.): „(smeh) Hoćemo onda svi malo da laskamo sebi? Milane, dopuštate li? (smeh)“

(Nastavnik V. B.): „Pa, takvo je bilo pitanje, pozvani smo da se pohvalimo svojim radom.“

(Voditelj M. S.): „Naravno. Svi ste imali prilike da se pohvalite kada ste opisivali situacije u upitniku. Možete još jednom, što se mene tiče! (smeh) Ali hajde sada da probamo da pogledamo te situacije nekako iz više perspektive... šta one znače, kako oslikavaju vaša shvatanja kvaliteta vašeg rada?“

(Nastavnica M. J.): „To mi je iskustvo kada sam bila naročito dobra!“ [ekskluzivno značenje]

(Nastavnica L. S.): „Što deca danas kažu – ekstra! (smeh)“ [ekskluzivno značenje]

(Nastavnica N. J.): „Pa da, samim tim što smo rešili da pišemo baš o tom jednom iskustvu govori koliko nam je ono posebno značajno i važno. Barem meni.“ [ekskluzivno značenje]

(Nastavnik V. B.): „I ja se slažem. To mi je svetao primer iz moje višegodišnje prakse. Posebno iskustvo sasvim...“ [ekskluzivno značenje]

(Voditelj M. S.): „Šta to znači? Kako je ono posebno? Pošto je više vas to reklo...“

(Nastavnik V. B.): „Posebno značajno za mene. Posebno sam zadovoljan njime. I ponosan, ako smem da kažem.“ [ekskluzivno značenje]



- (Nastavnica L. S.): „Ja bih rekla i da je posebno retko. A tako nekako i mora biti kada je kvalitetno... da se događa svakog dana ne bi bilo više tako zanimljivo...“ [ekskluzivno značenje]
- (Nastavnica N. J.): „Da, i to je dobar parametar.“
- (Nastavnica Lj. M.): „Meni je posebno i u smislu da bi volela da je to nešto što mogu da ostvarim više u svom radu. Gledam ka tome da budem češće tako dobra u onome što radim, ali znam i sama da ne mogu da briljiram svakog dana i na svakom času. Prosto nije moguće. Ali se trudim, malo po malo.“ [ekskluzivno značenje] [svakodnevno značenje – stremljenje ka izvrsnosti]
- (Nastavnica M. J.): „Dobro, moje iskustvo recimo nema veze sa časovima puno. Ali poenta mi je ista kao i kod Lj. Ne mogu tako nešto da ostvarim sa svakim učenikom, i zato i jeste posebno i izuzetno. Ali bih, naravno, volela da mogu. S nekima se ostvari manje, s nekima više. To je valjda pravilnost koja vlada u svetu uopšte.“ [ekskluzivno značenje] [svakodnevno značenje – stepen izvrsnosti]
- (Voditelj M. S.): „Hvala. A šta biste rekli da je kvalitet rada nastavnika, šta to znači, za vas lično kao nastavnike?“
- (Nastavnica N. J.): „Pa svako ima svoju neku ideju o tome.“ [lična značenja]
- (Nastavnica Lj. M.): „Lična formula, kako ostvarujem ciljeve.“ [lična značenja]
- (Nastavnica L. S.): „Aktivni učenici na času, na takmičenjima, dobri rezultati, i naravno neki osećaj da sam tome doprinela baš ja. Ali kako su rekle kolegice, to je lična stvar, ne radimo svi isto i imamo različite mere uspeha.“ [lična značenja]
- (Nastavnik V. B.): „Te mere smo Vam verovatno već opisali u tim našim pričama za koje ste nas sad pitali i podsetili nas. Svako od nas ima svoje ideje, zamisli sa kojima radi, pa su i iskustva različita. Šta je kvalitet našeg rada je onda vrlo individualna stvar. Ima tu nekih opštih elemenata, svi radimo po zakonu, programu, škole su manje više slične... ali opet svako ima nešto svoje.“ [lična značenja] [opšta značenja]
- (Nastavnica M. J.): „Svako ima svoju priču koju je rekao, a Vi znate onda najbolje koliko su one slične ili različite. Ja mislim da svaki nastavnik mora da zna sam za sebe šta i zašto radi, da raščisti čemu sam teži... Šta je moj lični cilj? Kao što je kolega rekao, individualna stvar, vrlo.“ [lična značenja]
- (Voditelj M. S.): „Jel bi se i ostali složili da je to šta je za njih kvalitet, dobar rad, već sadržano u pričama?“
- (Nastavnica M. J.): „Naravno. Trebalo je te priče se setiti i napisati... Mislim, u smislu odabrati jedno, reprezentativno iskustvo, a koje baš oslikava to kada smo bili kvalitetni u radu.“ [reprezentativne situacije]
- (Nastavnica N. J.): „Da, slažem se i ja.“

(...)

**Fokus grupa 2 (07.06.2012), str. 3-5:**

(...)

- (Nastavnica D. A.): „Ja se sećam da sam se teško setila šta bih opisala. Nisam mogla da se odlučim. Dugo sam samo gledala u taj papir i šta je napisano na njemu...“
- (Nastavnik M. D.): „Ja ne! Ja sam odmah znao koju ću situaciju da opišem.“
- (Voditelj M. S.): „Jel ta teškoća da se odluči bila zbog toga što je puno iskustava o kojima bi se moglo pisati? Ili...“
- (Nastavnica D. A.): „Pa i ne baš iz tog razloga. Na žalost nemam pregršt tih izuzetnih momenata iz svog rada. Više sam brinula u kom svetlu hoću da se predstavim i šta se od mene tu traži.“ [ekskluzivno značenje] [reprezentativna situacija]
- (Voditelj M. S.): „Razumem... A kakva je situacija sa ostalima? Kako vi gledate na tu situaciju koju ste opisali iz ugla toga kako vi shvatate kvalitet rada?“
- (Nastavnica A. M.): „Isto. Kao posebno značajno iskustvo.“ [ekskluzivno značenje]
- (Nastavnica Đ. D.): „Iskustvo na koje sam ponosna i na žalost svesna da će se tako nešto teško ponoviti.“ [ekskluzivno značenje]
- (Nastavnica J. Č.): „Da, i moja je situacija bila da kažem neuobičajena. Zato je valjda i tako dobro pamtim. Volela bih kada bih mogla tako da doprem do svih učenika, ali to nije baš moguće... Iako se trudim, naravno, pa sad, negde upali, negde baš i ne.“ [ekskluzivno značenje] [svakodnevno značenje – stepen izvrsnosti]
- (Nastavnik I. A.): „I moje iskustvo je bilo takvo nekakvo, ekskluzivno. Baš kao neka situacija kojom se ponosim kao nastavnik i uvek je rado prepričavam ljudima. Nešto što je ostavilo trag.“ [ekskluzivno značenje]
- (Voditelj M. S.): „A šta te situacije koje ste opisali govore o tome šta je kvalitet rada nastavnika za vas? Kako vi to vidite?“
- (Nastavnik I. A.): „Ne znam kako bih to rekao... To sad zahteva neku apstrakciju iz konkretnog iskustva. Nisam o tome razmišljao baš...“
- (Nastavnica J. Č.): „Naša slika i prilika! (smeh)“ [reprezentativna situacija]
- (Nastavnik M. D.): „Ako mogu tako da kažem... bar za sebe mogu sigurno... to mi je iskustvo kojim figurativno tapšem sebe po ramenu i kažem «Dobar si!». I znam da time mogu da se podičim i da to niko ne bi mogao da ospori.“ [reprezentativna situacija]
- (Nastavnica D. A.): „Da, tako sam i ja mislila kada sam rekla da sam tragala u glavi za reprezentativnim iskustvom.“ [reprezentativna situacija]
- (Nastavnica A. M.): „Svi smo. Nisam mogla da pišem tek tako... došla sam u školu, održala pet ili šest časova, po običaju, i sve bilo fino. Ne znam šta bi tu bio kvalitet, to mora da bude nešto zaista dobro!“ [ekskluzivno značenje]
- (Nastavnica Đ. D.): „Posebno iskustvo gde smo bili dobri nastavnici. Svako ima neko. A to pitanje šta je tu kvalitet našeg rada, to je već pitanje druge vrste, ne znam baš ni koliko je pitanje za nas ovde...“ [ekskluzivno značenje]
- (Voditelj M. S.): „Zašto nije?“

- (Nastavnik I. A.): „Ja sam to negde malo počeo malopre... apstraktno je. Ali sa druge strane i nije na nama da to određujemo šta je kvalitet. Dužnost nadležnih je da kažu šta je to kvalitet za rad nastavnika.“ [opšta značenja]
- (Voditelj M. S.): „Kako to vide ostali?“
- (Nastavnica A. M.): „Pa ja se slažem. Ne može svako svoja merila da pravi, mora da ima nešto što važi za sve.“ [opšta značenja]
- (Nastavnica D. A.): „Mora da postoji neki red, ali bez pritiska i gušenja kreativnosti.“
- (Nastavnica Đ. D.): „Dobro, prosveta je i dalje jedna haotična oblast, ali postoje zakoni, pravilnici, inspekcije, kontrole. Pa bar nekakav sistem. Tu bi bilo teško da neko kaže – E, pa ja mislim da bi me trebalo vrednovati po mom, a ne po propisu i jednako za sve!“ [opšta značenja]
- (Voditelj M. S.): „OK, ali da li to znači da nastavnik ne može da ima svoje gledište na to šta je za njega dobro?“
- (Nastavnica Đ. D.): „Može, za sebe, za sistem za njega važe pravila kao i za sve ostale.“ [lična značenja] [opšta značenja]
- (Nastavnik M. D.): „Ja mislim da svako treba da ima svoj ideal. Dobro, to je moje mišljenje... Po propisu radimo svi, većina, ali ne radimo svi opet isto.“ [lična značenja]
- (Nastavnica J. Č.): „Kolega je mlad, još ga nisu slomili. (smeh) Još uvek pleše u svom ritmu. A uglavnom igramo kako nam se kaže, tu ima malih varijacija na temu, ali ja se u načelu slažem sa kolegama da ta definicija dobrog nastavnika treba da dođe sa vrha i da bude jasna i transparentna, da znamo šta se od nas očekuje.“ [opšta značenja]
- (Nastavnica Đ. D.): „Svi mi ispoljavamo neke razlike u ličnosti i kako radimo i odnosimo se prema deci, ali baš nam fali ta, ako mogu da kažem u mom žargonu, jednačina za kvalitet rada. Kod nas sve može, kanda ne mora, u redu je... jedan kaže ovako, drugi onako, Cile, Mile... Ja bih baš baš volela da mi dođe neko iz ministarstva i kaže mi i pokaže šta je kvalitetan čas i kvalitetan nastavnik, primer dobre prakse...“ [opšta značenja]

(...)

**Fokus grupa 4 (22.06.2012), str. 2-4:**

(...)

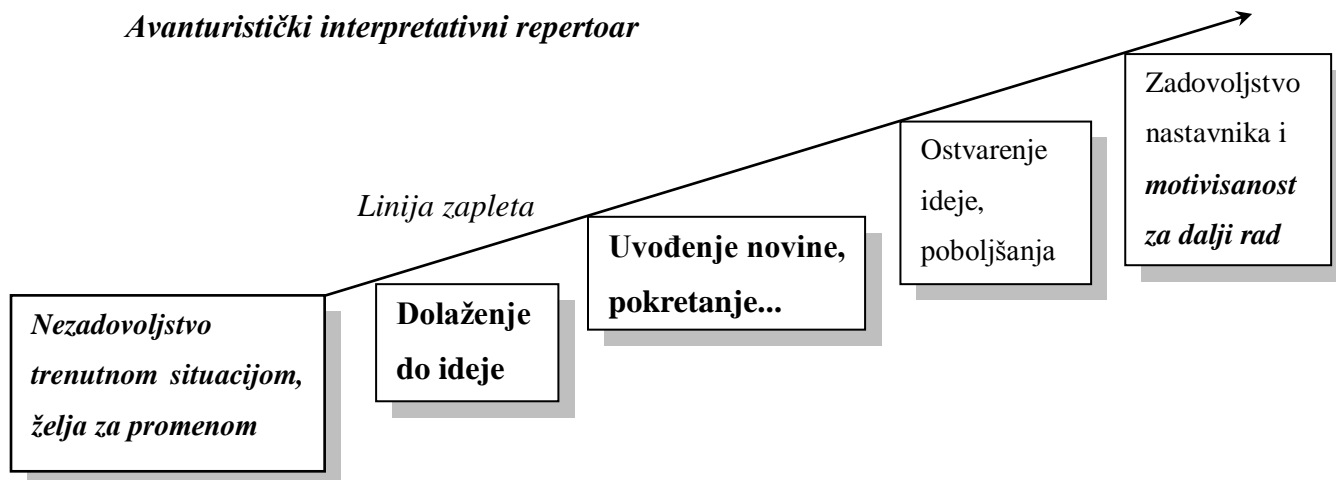
- (Nastavnik A. P.): „Pa, ja na to gledam kao na moje najlepše iskustvo iz prakse. Jedno od, ustvari. Nije ih puno takvih, ali ta kojih se najbolje sećam mi jesu najznačajnija.“ [ekskluzivno značenje]
- (Voditelj M. S.): „U kom smislu su najznačajnija, zbog čega?“
- (Nastavnica R. A.): „Pa posebna su nam.“ [ekskluzivno značenje]

- (Nastavnik J. L.): „Volimo ih i rado ih se sećamo, što se kaže. (smeh)“ [ekskluzivno značenje]
- (Voditelj M. S.): „(smeh) Dobro, ali opet, zbog čega?“
- (Nastavnik A. P.): „Ja mislim da mi nemamo toliko puno slučajeva kojima smo zaista ponosni. Znaite, kojima bi mogli da se pohvalimo drugima u fazonu – «Ej, vidi šta sam uradio!» Nešto gde smo predstavljani kao stvarno kvalitetni.“ [ekskluzivno značenje] [reprezentativna situacija]
- (Nastavnica R. A.): „Da, to su retke situacije.“ [ekskluzivno značenje]
- (Nastavnik J. L.): „Retke, ali posebne.“ [ekskluzivno značenje]
- (Voditelj M. S.): „Ali da li to znači da one oslikavaju to kako vi vidite kvalitet svog rada?“
- (Nastavnica D. D.): „Naravno da da, to su momenti u kojima smo na neki način naročito zablistali.“ [ekskluzivno značenje]
- (Nastavnica R. A.): „Kako reče J., rado ih se sećamo i ponosni smo na njih.“ [ekskluzivno značenje]
- (Voditelj M. S.): „OK, a šta onda ta iskustva, budući da su kako kažete retka, znače sada za vaš svakodnevni rad?“
- (Nastavnik J. L.): „Truditi se da se ona ponove i da ih je više, češće... Ako je meni to reprezentativno iskustvo da sam dovela učenika do republičkog takmičenja, naravno da to znači da ću se truditi da prepoznam potencijal u još nekom učeniku, a i da sve učenike nastojim da privolim da se bave fizikom, da uče, koliko je to moguće. U svakodnevnom radu to je samo možda malčice drugačije, prizmenije očekivanje od učenika.“ [svakodnevno značenje – stepen izvrsnosti]
- (Nastavnica R. A.): „Da, i ja mislim kod mene je slično, trudim se da bude još takvih, ali i boljih primera.“ [svakodnevno značenje – stepen izvrsnosti]
- (Nastavnik A. P.): „Takvim iskustvima smo posebno zadovoljni i ona su nam tačka ka kojoj težimo. Tačka kad možemo da kažemo da smo zaista bili dobri profesori. Ta tačka je daleka i svakog dana se ka njoj korača.“ [svakodnevno značenje – stremljenje ka izvrsnosti]
- (Nastavnica D. D.): „Da, neka vrsta tačke ključanja!“ [svakodnevno značenje]
- (Voditelj M. S.): „A kako vi vidite tu tačku ključanja? Jel ona ista, važi svim nastavnicima ili svako postavi sebi tu tačku ka kojoj ide da bi bio prepoznat kao dobar nastavnik?“
- (Nastavnica D. D.): „Ja sam to uzela primer iz mog predmeta, hemije. (smeh) A što se pitanja tiče... hmmm... da opet napravim hemijsku analogiju... Voda ključa na sasvim određenoj temperaturi, pa mislim da je ta tačka ključanja jednaka i za sve nas nastavnike. Možda zavisi od različitih drugih faktora kada će do ključanja doći, ali tačka, odnosno temperatura koju je potrebno dostići da bi do ključanja došlo je ista.“ [opšta značenja]
- (Nastavnik A. P.): „(smeh) Zanimljivo poređenje. Volim kod D. što ume tako britko da prikaže nešto naizgled komplikovano kao lako!“

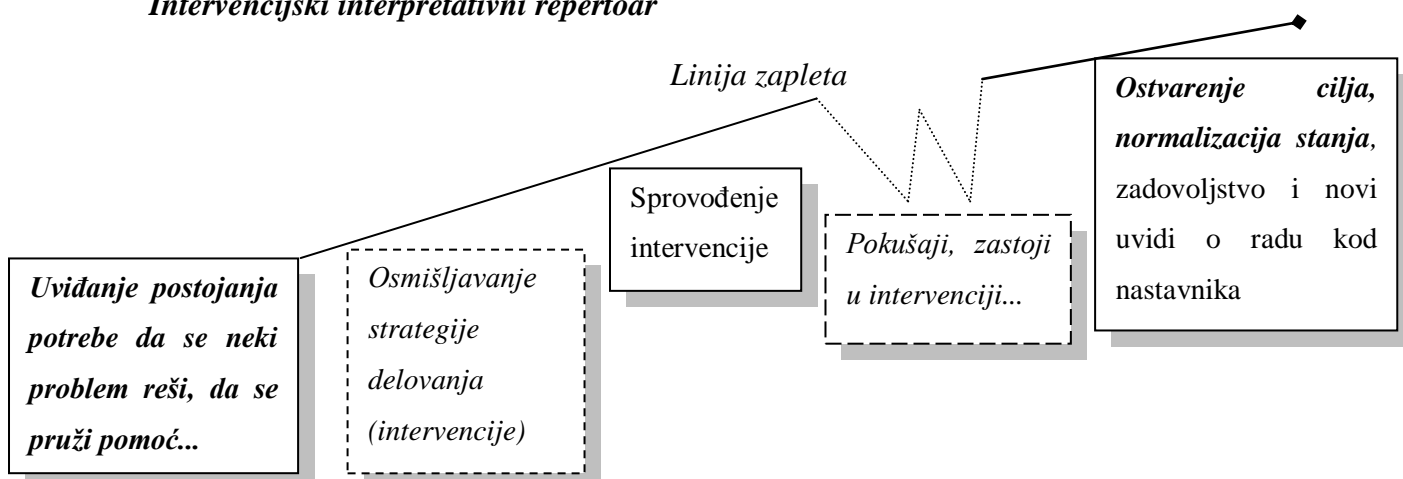
- (Voditelj M. S.): „A da li se slažemo sad sa tim? Ne oko ključanja vode, već za to šta je tačka ključanja za kvalitet vašeg rada? (smeh)“
- (Nastavnica R. A.): „Pa teško je to reći. Baš razmišljam dok je koleginica objašnjavala... Šta je to nama svima zajedničko ka čemu težimo, znamo li?“
- (Nastavnik J. L.): „Težimo ka tome što se od nas traži! (smeh) Šalim se malo... Ja vidim da imamo zajednički cilj, neku misiju nastavnika... Valjda je to da ostvarimo neki uticaj na naše učenike, da izađu sa dobrim znanjem, kao dobri ljudi... Ja to tako vidim kao očekivanje društva.“ [opšta značenja]
- (Nastavnica D. D.): „Pa naravno, sa tim bi se svako složio.“
- (Nastavnik A. P.): „Ali opet... ja verujem da svako od nas profesora ima nešto svoje. Imamo zakone, standarde, planove... ali se ponovo razlikujemo kako radimo. Ja mislim da su nam i ta iskustva kojima smo ponosni različita.“ [lična značenja]
- (Nastavnica D. D.): „To sigurno...“
- (Nastavnica R. A.): „Hajdemo opet na tu hemiju. (smeh) Kuvamo se svi u istoj vodi, ili istom sosu bolje rečeno (smeh), ali svako u tom sosu stavlja začin koji najviše voli i za koji misli da najbolje doprinosi ukusu jela.“ [opšta značenja] [lična značenja]
- (Nastavnica D. D.): „(smeh) E, ovo je već sad gastronomija koleginice! Ali ima i hemije dakako!“
- (Nastavnik J. L.): „Hemije ima uvek i svuda!“
- (Nastavnica D. D.): „Ne, zaista. Gustina tog sosa koji kuvamo, koja zavisi naravno od toga šta smo sve strpali u lonac, može da utiče na temperaturu i brzinu ključanja! Sve se uklapa! (smeh)“
- (Nastavnik A. P.): „To je baš ono što sam i ja malopre mislio, samo bolje rečeno!“

(...)

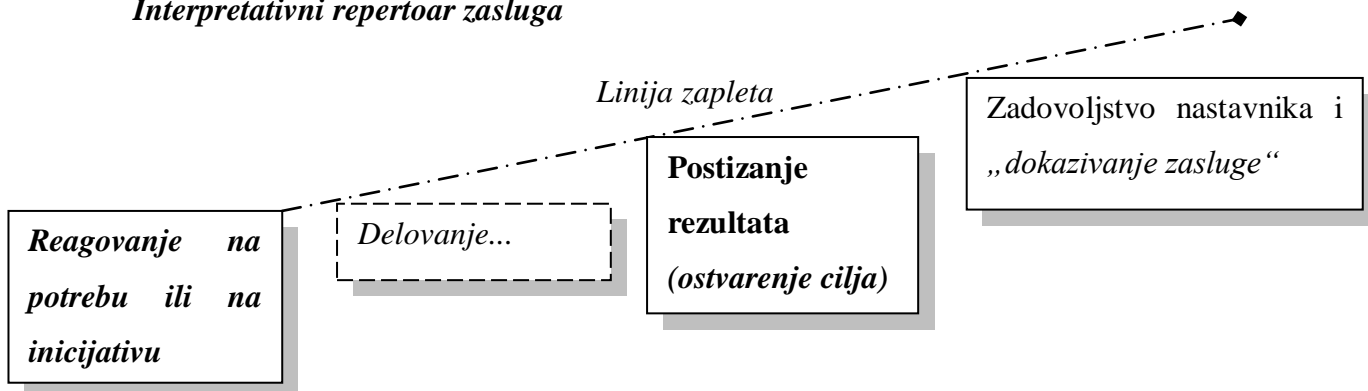
**Avanturistički interpretativni repertoar**



**Intervencijski interpretativni repertoar**



**Interpretativni repertoar zasluga**



<sup>105</sup> Isprekidanim linijama uokvireni su elementi koji nisu karakteristika svih narativa određenog repertoara. Elementi koji su upisani masnim slovima su ključni elementi tih grupa narativa.

Prilog 22: Frekventnost pojmova na individualnim i grupnim mapama nastavnika

<b>Grupe pojmova</b>	<b>Individualne mape nastavnika</b> <i>Šta je u vezi sa mojim shvatanjem kvaliteta rada nastavnika</i> (N=24)	<b>Grupne mape nastavnika</b> <i>Šta utiče na kvalitet rada nastavnika</i> (N=5)
Pojmovi koji se odnose na osposobljenost i motivisanost nastavnika za rad	-kompetencije nastavnika (5). -stručnost (5), -moja znanja i veštine (4), -poznavanje predmeta (2), -moje obrazovanje (2), -motivacija nastavnika za rad (2), -ljubav prema pozivu (2).	-kompetentnost (4), -stručnost (1), -motivacija za rad (2), -ljubav prema pozivu (1).
Pojmovi koji se odnose na načine profesionalnog učenja nastavnika	-programi stručnog usavršavanja (13), -stručna literatura (5), -upotreba interneta (3), -dodatno školovanje (1).	-programi stručnog usavršavanja (5), -stručna literatura (1).
Pojmovi materijalne prirode	-tehnička oprema (15), -finansijska situacija u školi (3).	-tehnička oprema (5).
Pojmovi koji se odnose na regulativno-administrativne i opšte društvene aspekte	-administracija (4), -zakonska regulativa (5), -status obrazovanja i profesije nastavnika u društvu (5).	-zakonska regulativa (4), -birokratija (2), -status u društvu (1).
Pojmovi koji se odnose na aspekte nastavničkog posla	- <u>nastava</u> (22) [od toga u nekim slučajevima preciznije kao: ciljevi ili ishodi nastave (5), radno iskustvo u nastavi (7), inoviranje nastave (4), [inter]aktivna nastava (3)], - <u>takmičenja i konkursi</u> (9) [na kojima učestvuju učenici (8), namenjeni nastavnicima (1)].	
Pojmovi koji se odnose direktno na različite aktere	- <u>učenici</u> (21) [od toga u nekim slučajevima konkretnije kao: ocene i uspeh učenika (7), zadovoljstvo, sreća učenika (6), motivisanost učenika (3)], -kolege u školi (3), -porodica (2).	-motivisanost učenika (3), -saradnja sa kolegama (2).

Prilog 23: Pojmovi relevantni za razumevanje kvaliteta rada nastavnika i njihova značenja – sumirajuća tabela

Pojmovi ili grupe pojmova	Značenje za kvalitet rada nastavnika			
	Konstituišu shvatanje	Pokazatelji kvaliteta	Faktori koji utiču na kvalitet	Postupci razvijanja kvaliteta
Nastavničko obrazovanje, nastavničke kompetencije	$X_{ab}$		$X_f$	$X$
Seminari stručnog usavršavanja	$X_{ab}$	$X$	$X_e$	$X_c$
Čitanje literature, korišćenje Interneta...	$X_{ab}$	$X$	$X_f$	$X_{cd}$
Radno iskustvo u nastavi	$X_{ab}$			
Rezultati nastave		$X$		
Takmičenja i konkursi		$X$		
Kolege nastavnici	$X_b$		$X_e$	$X_c$
Učenici		$X$	$X_e$	
Pojmovi materijalne i tehničke prirode			$X_e$	$X_c$
Pojmovi koji se odnose na regulativno-administrativne i opšte društvene aspekte			$X_e$	
Preispitivanje sebe i prakse				$X_d$
Inicijativnost nastavnika: kreiranje aktivnosti, angažman i izvan škole				$X_d$
Evaluacija u nastavi				$X_d$

*Legenda:* Slova u subskriptu kod simbola  $X$  označavaju kojoj grupi/pristupu pripadaju pojedine stavke iz liste, odnosno pojmovi:  $a$  – pojam koji je doprineo postojećem shvatanju kvaliteta,  $b$  – pojam koji podrazumeva mogućnost razvijanja shvatanja kvaliteta nastavnika;  $c$  – pristup razvijanju kvaliteta rada koji podrazumeva korišćenje gotovih resursa,  $d$  – pristup koji podrazumeva kreiranje prilika i resursa za razvoj kvaliteta rada nastavnika;  $e$  – faktori na koje nastavnik ne može mnogo da utiče,  $f$  – faktori kvaliteta rada nastavnika koje nastavnici pozicioniraju kao one na koje mogu da utiču.



Prilog 24: Kako različiti akteri vide kvalitet rada nastavnika – karakteristični iskazi nastavnika iz fokus grupnih razgovora

Napomena: Podvučene su reči ili fraze koje upućuju na nebrigu o kvalitetu rada nastavnika, odnosno formalizovanu brige, kao odliku konteksta u kom nastavnici rade.

<i>Akteri</i>	<i>Iskazi</i>
<b>Učenici</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Kad bi mogli da im damo sve petice svima, to bi bilo fenomenalno! Ono što im je u glavi je <u>sekundarno</u>.</li><li>– Deca ne vide više neki značaj škole i učenja, a to se onda odražava i na to kako vide nas nastavnike. Prosto, <u>nebitni smo</u>.</li><li>– Ne znam kako učenici vide kvalitet mog rada. Verovatno ima različitih pogleda, ali ukupno gledano možda je kvalitet nastave njima da nije dosadno samo. <u>Nemaju neka velika očekivanja od nas i našeg rada</u>.</li><li>– Kvalitet mog rada za učenike je to da imamo ok odnos, da ih ne smaram, kako kažu. Učenje je tu sasvim <u>sporedno</u>.</li><li>– Samo da nas <u>što manje davi!</u> To bi rekli...</li><li>– Kako me učenici vide? Pa pre bi <u>da me ne vide</u>, ja mislim.</li><li>– U perspektivi učenika <u>ne postoji kvalitet nastave i nastavnika</u>. Samo da prođe dan, da prežive sa što manje muke.</li><li>– Ako čas bude bar malo interesantan, interaktivan, pa im lakše padne sedenje, možda će vas voleti više, ali suštinski to je <u>skroz nebitno!</u></li></ul>
<b>Roditelji</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Roditelji nemaju sposobnost da vide proces našeg rada, njih zanimaju samo rezultati, tako da je kvalitet za njih u ocenama učenika, <u>ništa dalje od toga</u>.</li><li>– Za roditelje, bar kako ja naslutim sa sastanaka i ovako kad dolaze pojedinačno, razumem da je kvalitet mog rada da im se deca vrate kućama netaknuta ili pak potpuno preobraćena. Moj rad znači vide na nivou čarobnog štapića i čekaju efekat, šta ja stvarno radim je za njih <u>nevažno</u>.</li><li>– Roditeljima je važno da im se dete ne dira, u svakom smislu, što ga i manje naučite to bolje! Nekad se šalim pa kažem da na učenima treba da stoji etiketa «Vratiti neotpakovano»! (smeh) Kvalitet nastave je za roditelje, <u>pffff... naučna fantastika!</u></li><li>– Malo je roditelja koje istinski zanima išta u vezi škole. Kvalitet rada nastavnika dolazi u fokus jedino kod nekih ekscenčnih situacija, bilo da ih pokreću roditelji ili nastavnici ili učenici.</li></ul>

	<p><i>Inače <u>niko ne pita kako ko radi, da li je to dobro i slično...</u></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Roditelje grabuljama sakupljamo kad treba da dođu da se interesuju za sopstvenu decu, ma <u>sve im je preče!</u> Konkretno, za kvalitet mog rada verujem da roditelji čuju ponešto od učenika, ali uglavnom mi se <u>obraćaju jedino oko ocena.</u></i></li> </ul>
<b>Direktor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Naš direktor je uvek tu za nas kad je kvalitet rada u pitanju. Ume da nas čuje. Nedavno sam tražila da se nabavi projektor i to je verujem u procesu već.</i></li> <li>– <i>Našu direktorku zanima naravno presek ocena na našim predmetima, što se tiče nečeg u vezi samog kvaliteta rada, to je već <u>teško reći.</u> Poseti nam časove ponekad, ali kako je drugi predmet od njene oblasti u pitanju, uglavnom samo malo proćaskamo nakon časa o tome kakav je koji učenik.</i></li> <li>– <i>Direktor nam se zanima za kvalitet samo kada nam dolazi neka poseta, a ovako uobičajeno pomenemo postignuća nešto malo na sastancima, <u>bez neke velike filozofije</u> šta i kako dalje i bolje...</i></li> <li>– <i>Direktora <u>kao zanima</u> kako radimo, ali i to je <u>forme radi,</u> jednom u godinu dana, ako ne i ređe. Važno je da je sve <u>na papiru OK,</u> za slučaj inspekcije.</i></li> <li>– <i>Za direktore je kvalitet našeg rada da ne bodemo oči i ne talasamo. Dokle god je <u>status quo</u> i ne dolaze deca i roditelji da se nešto žale, dobro je.</i></li> </ul>
<b>Stručna služba škole (pedagog i psiholog)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Možda je stručna služba i najviše zainteresovana za kvalitet, ali se to često <u>svede na papirologiju i formalnosti.</u> Ne znam kako bi oni videli šta je kvalitet rada nastavnika. Psiholog nam više govori o komunikaciji s decom na času, da više učestvuju. Pedagog mi uvek prebaci da su učenici statični, bez neke ideje kako da im organizujem čas istorije drugačije nego da predajem i pokazujem na karti. Za njih je kvalitet izgleda da se učenici zabave, kao da ja nemam program koji treba realizovati.</i></li> <li>– <i>Mi imamo i pedagoga i psihologa u školi, ali oni <u>rade sa papirima</u> uglavnom, nekad i sa decom, individualno, u svojoj kancelariji. <u>Rad sa nastavnicima im nije prioritet.</u> Nikad nisam dobio neki koristan savet od njih za moja predavanja. Za njih je vrhunac kvaliteta da imam pripremu za čas uredno odštampanu u fascikli, <u>realizacija je krajnje nebitna.</u></i></li> </ul>
<b>Kolege nastavnici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Nezgodno je pričati šta je za kolege moj kvalitet. Evo, tu su neki od njih, pa će bolje reći. Ali generalno niko od nas ne voli da mu se drugi meša puno u posao. Eto, čuli smo već da imam</i></li> </ul>

---

*različite pojmove kvaliteta. Ne mogu da ubeđujem ja na primer svoje kolege da je ono što ja mislim i radim najbolje i jedino ispravno. Kao što ni ja njihove ideje možda neću da prisvojim skroz. Mislim da je za većinu kolega kvalitet rada da se ispoštuje plan, da se isporuči gradivo, a šta su učenici usvojili je već druga priča. Pre će većina reći kako su učenici lenji i da ih ništa ne zanima, bez nekog osvrta na to da li su mogli da ih podstaknu da ostvare bolje rezultate. Hoću da kažem da je, bar po mom mišljenju, preovlađujuće viđenje odrađivanja posla, pravi kvalitet rada je negde po strani. Stvarni efekti po učenike su zamagljeni papirologijom i pomalo su mogu da kažem i tabu tema.*

- *Teško je to reći. Svako ima svoju ideju šta je dobro, a sujetna smo mi profesija (smeh), nije nam drago da neko pokreće temu o nama. Ne sećam se da sam ikad sa nekim od kolega, osim evo možda malo danas, pričao o tome šta je kvalitetan rad. Imam naravno neke ideje kako ko radi od nastavnika u školi i šta preferira, ali nikad se nisam usudio da recimo nekome kažem, da pitam zašto baš tako i što ne ovako... Nauči brzo čovek da je bolje u se i u svoje kljuse. Razumem sad da to ostavlja utisak spolja da je kvalitet rada nastavnika nebitna tema, čim o tome i nastavnici među sobom ne diskutuju. Ustvari pričamo mi o kvalitetu rada, ili pre rečeno nekvalitetu, ali kroz to kako nemamo nikakva sredstva za rad, učionice prepune, učenici katastrofa, plate mizerne... ne pričamo o tome šta je dobar rad, ne mogu da zamislim na šta bi se to moglo završiti (smeh). Krv i nož.*

---

**Pomoćno osoblje  
(spremačice)**

- *Pravo da vam kažem mislim da jedino naša čistačica ima svoju ideju šta je kvalitet mog rada. Kad prođe pored učionice i čuje da samo ja pričam, to je za nju dobro. (smeh)*
-

Prilog 25: Tipični iskazi nastavnika različitih identiteta

<b>Identitet</b>	<b>Tipični iskazi</b>
<b>Razumni aktivista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Trudim se da uradim koliko mogu, ono što je do mene.</i></li><li>- <i>Moć mene kao nastavnika je u mojoj učionici. To je mesto gde ja mogu da ostvarim nešto.</i></li><li>- <i>Loši su uslovi školstva, to svi znamo, ali ja recimo gledam da svom poslu pristup iz ugla šta ja mogu da uradim za moje učenike, za njihove mlade živote. Nemam ambicije da menjam svet, ako uspem da promenim svet i svest mojih učenika, to je za moje profesionalne težnje sasvim dovoljno.</i></li></ul>
<b>Buntovnik protiv sistema</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Imamo sistemski zadate loše parametre rada nastavnika i uopšte našeg školstva. To moramo menjati.</i></li><li>- <i>Važan je sistem, zakon, regulativa. Dok se to ne poboljša, sve ono malo što uradimo s decom je kap u burnom moru. A mi smo ti koji moramo da se založimo za te krupne promene, ko će drugi?</i></li></ul>
<b>Beznadežni</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Sve što je važno za moj rad ne zavisi od mene. Ja mogu samo da čekam da neko konačno uradi pravu reformu sistema. Do tad mogu samo da očajavam u svojoj nemoći.</i></li><li>- <i>I mi nastavnici i učenici smo ograničeni lošim uslovima u kojima se nalazimo. Plus se tretiramo kao niži oblici života koji samo slede naređenja. Ja ne vidim tu mnogo nade da išta mogu sama da promenim. Mnogo šta je prosto van mog polja mogućnosti da utičem.</i></li></ul>
<b>Indiferentni</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Ima naravno stvari koje bi ja kao nastavnik mogao da uradim, ali sve to nema nikakav domet. Ne mislim u domenu menjanja sveta, nego i ovako individualno. To je valjda neki kumulativni efekat tokom decenija rada, kad se čovek pita čemu ovo sve i dođe do tog momenta zastoja. Prosto osećam da i ono što bih mogao da učinim nema nikakav značaja, da nemam snage da se za to zalažem. A onda mi je sve negde manje ili više nebitno.</i></li></ul>

*Prilog 26: Procene učestalosti i korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika*

*Napomena:* Nastavnici su načine evaluacije procenjivali na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači da određen način evaluacije nije prisutan u praksi/ne pruža pomoć nastavnicima u razvijanju prakse, a 5 da je čest u praksi/veoma koristan nastavnicima (pogledati upitnik u prilogu 1). Rang lista načina evaluacije je prikazana zbog toga što se aritmetičke sredine procena nastavnika ne razlikuju drastično<sup>106</sup>, te kako bi se lakše o određenim opcijama, odnosno načinima evaluacije, govorilo kao o manje ili više učestalim ili korisnim u odnosu na druge.

<i>Načini evaluacije rada nastavnika</i>	<i>Učestalost</i>			<i>Korisnost</i>		
	<b>R<sup>107</sup></b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>R</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>
Opservacije časova od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole i naknadni razgovor o njima	<b>2</b>	3,49	1,321	<b>4</b>	3,44	1,634
Opservacije časova od strane drugih nastavnika i naknadni razgovor o njima	<b>9</b>	2,60	1,435	<b>7</b>	3,19	1,871
Opservacije časova od strane prosvetnih savetnika i naknadni razgovor o njima	<b>12</b>	2,37	1,459	<b>8</b>	2,94	1,818
Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja učenika putem anketa	<b>15</b>	1,93	1,402	<b>14</b>	2,73	1,811
Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja kroz diskusiju na roditeljskim sastancima	<b>5</b>	2,93	1,601	<b>9</b>	2,91	1,730
Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa	<b>7</b>	2,73	1,690	<b>2</b>	3,56	1,714
Procenjivanje rada nastavnika putem prosečnog uspeha učenika na predmetu koji nastavnik predaje	<b>3</b>	3,17	1,819	<b>6</b>	3,21	1,739
Namensko testiranje učenika iz oblasti predmeta koji nastavnik predaje	<b>11</b>	2,44	1,788	<b>5</b>	3,41	1,847
Upitnici za samoprocenu nastavnika o kvalitetu svog rada	<b>13</b>	2,30	1,544	<b>13</b>	2,85	1,865
Spontane diskusije između samih nastavnika o kvalitetu njihovog rada	<b>1</b>	3,62	1,600	<b>1</b>	3,85	1,593

<sup>106</sup> Razlika između najmanje i najveće aritmetičke sredine u domenu učestalosti je 1,69, dok je u domenu korisnosti 1,39. Takođe, standardna devijacija ni za jednu od opcija nije veća od 2.

<sup>107</sup> U slučajevima gde, usled iste aritmetičke sredine, dva načina evaluacije dele poziciju (rang) na listi, veći rang je dodeljivan onom načinu za koji je standardna devijacija manja.

Individualne ili grupne diskusije nastavnika o kvalitetu rada sa pedagoško-psihološkom službom i/ili direktorom škole	<b>4</b>	2,95	1,598	<b>3</b>	3,50	1,675
Razgovor o portfoliju (ili nekoj drugoj dokumentaciji) nastavnika sa direktorom škole i/ili pedagoško-psihološkom službom	<b>14</b>	1,97	1,482	<b>15</b>	2,47	1,940
Zajedničko pregledanje planova rada nastavnika od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole sa nastavnikom	<b>6</b>	2,75	1,702	<b>10</b>	2,89	1,937
Pregledanje planova rada i priprema nastavnika od strane prosvetnog savetnika	<b>10</b>	2,60	1,550	<b>11</b>	2,86	1,774
Individualni razvojni planovi nastavnika i razgovor (individualni ili grupni) o tome u kojoj meri su oni ostvareni	<b>8</b>	2,67	1,704	<b>12</b>	2,85	1,792

Legenda: R – srednji rang, AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija.

*Prilog 27: Kategorije komentara nastavnika o korisnosti različitih načina evaluacije rada nastavnika koje su procenjivali*

<b>Kategorije komentara</b>	<b>Načini evaluacije na koje se odnose</b>	<b>Frekvencija javljanja komentara<sup>108</sup></b>
Sticanje uvida o svojoj praksi	Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa	26
	Procenjivanje rada nastavnika na osnovu prosečne ocene učenika na predmetu koji nastavnik predaje	6
	Namensko testiranje učenika iz predmete oblasti nastavnika	13*
	Opservacije časova od strane drugih nastavnika i naknadni razgovor	11*
	Razgovor o portfoliju nastavnika sa direktorom škole i/ili pedagoško-psihološkom službom	6*
Dobijanje saveta za rad	Opservacije časova od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole i naknadni razgovor	37
	Zajedničko pregledanje planova rada nastavnika od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole sa nastavnikom	24
	Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa	30
	Opservacije časova od strane prosvetnog savetnika i naknadni razgovor	5
	Spontane diskusije između samih nastavnika o kvalitetu njihovog rada	6+8*
	Individualne ili grupne diskusije nastavnika o kvalitetu rada sa pedagoško-psihološkom službom i/ili direktorom škole	2 + 3*
Osećanje zadovoljstva i osnaženosti za dalji rad	Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa	33
	Opservacije časova od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole i naknadni razgovor	20
	Individualne ili grupne diskusije nastavnika o kvalitetu rada sa pedagoško-psihološkom službom i/ili direktorom škole	2+5*
	Procenjivanje rada nastavnika na osnovu prosečne ocene učenika na predmetu koji nastavnik predaje	18
	Opservacije časova od strane prosvetnog savetnika i naknadni razgovor	6
	Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja kroz diskusiju na sastancima	7

<sup>108</sup> Zvezdicama su označene one frekvencije koje se odnose na komentare koji su pisani iz ugla potencijalne koristi od navedenih načina evaluacije rada nastavnika.

	Opservacije časova od strane drugih nastavnika i naknadni razgovor	11*
	Spontane diskusije između samih nastavnika o kvalitetu njihovog rada	6+17*
	Opservacije časova od strane prosvetnog savetnika i naknadni razgovor	22
	Pregledanje planova rada i priprema nastavnika od strane prosvetnog savetnika	1+5*
Dobijanje priznanja, pohvala ili nagrada za rad	Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa	5
	Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja kroz diskusiju na sastancima	9
	Spontane diskusije između samih nastavnika o kvalitetu njihovog rada	7+4*
	Procenjivanje rada nastavnika na osnovu prosečne ocene učenika na predmetu koji nastavnik predaje	2
	Namensko testiranje učenika iz predmete oblasti nastavnika	8*



*Prilog 28: Izvodi iz nastavničkih opisa situacija evaluacije rada nastavnika (negativni primeri)*

Opis situacije posete prosvetnog savetnika, opservacija časa bez neposredne povratne informacije:

*(...) „Posle nekog vremena, školi je dostavljen pismeni izveštaj o poseti časovima - mom i kolegičinom, a oni su se vrlo malo razlikovali, samo u formulaciji, a najgore je što je to javno pročitano na Nastavničkom veću i to bez ikakvog obaveštavanja o tome i pre nego što sam ja sama videla izveštaj.“ (...) „Tada sam shvatila da nije bitno šta radite pre tog časa ili posle njega, možete da organizujete i modnu reviju za vreme časa, ako isprobate čas pre dolaska savetnika, jer se on uvek najavi, pa ga onda realizujete prema isprobanom modelu i sve bude savršeno, bićete i vi savršeni nastavnik, pa ste opet slobodni da plandujete do sledeće posete!“*

*(Narativ 2/61, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)*

Opis dve situacije posete dva različita prosvetna savetnika, opservacije časa sa neposrednim povratnim informacijama:

*(...) „Dakle, isti «tradicionalni» način rada od strane 2 različita nadzornika biva različito ocenjen – jednom kao «previše klasičan», a drugi put dobijem sve pohvale! Kako će to uticati na moj dalji radi? Održavaću i dalje tradicionalne časove, jer tradicionalno i loše nisu povezani znakom jednakosti. Jednostavno radiću onako kako najbolje znam da radim jer očigledno je da ti nadzornici ni sami ne znaju šta je to dobra nastava da bi i nama to preneli. Naravno, ako nam ikada neko od njih održi praktičan čas iz matematike primenom novih metoda, a da pri tome ispuni ciljeve i zadatke časa, spremno ću prihvatiti novine, jer očigledno sama nisam dovoljno inovativna i kreativna. Smatram da treba prihvatati novine, ali ne po svaku cenu, već raditi ono u čemu si dobar.“*

*(Narativ 2/153, nastavnica matematike, gimnazija)*

Opis situacije opservacije časa od strane stručne službe škole, bez povratne informacije:

*(...) „Inače moje časove često obilaze direktor, pedagog i psiholog prilikom redovnih obilazaka nastave, ali često se tako desi da nakon održanog časa ne dobijem nikakve informacije o tome kako je protekao čas što negativno utiče na mene jer uvek pomislim da nešto nije valjalo. Najgore je što onda i ne znam šta treba da popravim, u tom pogledu sam prilično prepuštena sama sebi i svojim učenicima.“*

*(Narativ 2/186, nastavnica biologije, osnovna škola)*

*Prilog 29: Poređenje dobijenih podataka o učestalosti i korisnosti načina evaluacije rada nastavnika na osnovu skale procene i kroz opise situacija nastavnika*

<b>Način evaluacije rada nastavnika</b>	<b>Broj i procenat nastavnčkih opisa u kojima se javlja<sup>109</sup> (opisi situacija u kojima su kroz evaluaciju svog rada dobili podršku za svoj rad)</b>	<b>Procena učestalosti u praksi i korisnosti za razvijanje kvaliteta rada (prema skali procene iz upitnika)<sup>110</sup></b>
Opservacije časova od strane školskog pedagoga/psihologa	37 (17,6%)	Često i korisno
Opservacije časova od strane direktora škole	31 (14,8%)	Često i korisno
Uspeh učenika na takmičenjima, konkursima...	28 (13,3%)	-
Spontane diskusije između samih nastavnika o kvalitetu njihovog rada/ <i>Pohvale i saveti kolega kroz neformalne razgovore [u opisima situacija]</i>	26 (12,4%)	Često i korisno
Reakcije učenika (neverbalne)	25 (11,9%)	-
Mišljenje učenika, uglavnom kroz neformalne razgovore	24 (11,4%)	-
Reakcije i komentari šire javnosti...	20 (9,5%)	-
Javna pohvala na nastavničkom veću	18 (8,6%)	-
Ankete sa učenicima	16 (7,6%)	Retko, ali korisno
Poseta prosvetnog savetnika časovima	10 (4,8%)	Retko, ali korisno
Mišljenje roditelja, kroz ankete ili neformalne razgovore	7 (3,3%)	Retko i malo korisno

<sup>109</sup> Kako su nastavnici opisivali pozitivne primere evaluacije sopstvenog rada, ne postoji podatak i tome koliko su navedeni načini evaluacije korisni (kao što je to slučaj u skali procene, gde su nastavnici ponuđene načine evaluacije procenjivali u pogledu njihove učestalosti u praksi i korisnosti za razvijanje kvaliteta nastave). Takođe, i o učestalosti uopšte u praksi ovih načina evaluacije možemo govoriti samo uslovno na osnovu broja nastavničkih opisa u kojima se oni javljaju.

<sup>110</sup> Načine evaluacije rada nastavnika možemo uslovno svrstati u kategoriju čestih ili retkih i u kategoriju korisnih ili malo korisnih prema tome da li je aritmetička sredina odgovora svih nastavnika za dati način evaluacije i datu vrstu procene manja ili veća od hipotetičke sredine (3) skale za procenu koja je ponuđena nastavnicima u upitniku (petostepena skala). Tako, na primer, ako je aritmetička sredina za određeni način evaluacije po pitanju njegove učestalosti manja od 3, on je svrstavan u kategoriju retki, a ako je veća u kategoriju česti načini evaluacije rada nastavnika u praksi.

Polaganje ispita za licencu	7 (3,3%)	-
Uspeh na postdiplomskim studijama	3 (1,4%)	-
Individualne ili grupne diskusije nastavnika o kvalitetu rada sa pedagoško-psihološkom službom i/ili direktorom škole	-	Retko, ali korisno
Procenjivanje rada nastavnika putem prosečnog uspeha učenika na predmetu koji nastavnik predaje	-	Često i korisno
Opservacije časova od strane drugih nastavnika i naknadni razgovor o njima	-	Retko, ali korisno
Namensko testiranje učenika iz oblasti predmeta koji nastavnik predaje	-	Retko, ali korisno
Individualni razvojni planovi nastavnika i razgovor (individualni ili grupni) o tome u kojoj meri su oni ostvareni	-	Retko i malo korisno
Upitnici za samoprocenu nastavnika o kvalitetu svog rada	-	Retko i malo korisno
Razgovor o portfoliju (ili nekoj drugoj dokumentaciji) nastavnika sa direktorom škole i/ili pedagoško-psihološkom službom	-	Retko i malo korisno
Zajedničko pregledanje planova rada nastavnika od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole sa nastavnikom	-	Retko i malo korisno
Pregledanje planova rada i priprema nastavnika od strane prosvetnog savetnika	-	Retko i malo korisno

Prilog 30: Učestalost i korisnost različitih načina evaluacije rada nastavnika (objedinjeni prikaz)<sup>111</sup>

Kategorije	Načini evaluacije rada nastavnika	
Česti i korisni načini evaluacije	<i>sistematični</i>	- Opservacije časova od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole i naknadni razgovor
	<i>manje sistematični</i>	- Spontane diskusije između samih nastavnika o kvalitetu njihovog rada/Neformalne pohvale i saveti kolega - <i>Mišljenje učenika, uglavnom kroz neformalne razgovore</i> - <i>Uspeh učenika na takmičenjima, konkursima...</i> - <i>Reakcije učenika (neverbalne)</i> - <i>Reakcije i komentari šire javnosti...</i> - <i>Javna pohvala na nastavničkom veću</i> - <u>Procenjivanje rada nastavnika putem prosečnog uspeha učenika na predmetu koji nastavnik predaje</u>
Retki, ali (potencijalno) korisni načini evaluacije	<i>sistematični</i>	- <u>Opservacije časova od strane drugih nastavnika i naknadni razgovor</u> - Učeničko procenjivanje rada nastavnika putem anketa - <u>Namensko testiranje učenika iz predmete oblasti nastavnika</u> - <u>Individualne ili grupne diskusije nastavnika o kvalitetu rada sa pedagoško-psihološkom službom i/ili direktorom škole</u>
Retki i malo korisni načini evaluacije	<i>sistematični</i>	- <u>Procenjivanje rada nastavnika od strane roditelja učenika putem anketa</u> - <u>Upitnici za samoprocenu nastavnika o kvalitetu svog rada</u> - <u>Razgovor o portfoliju nastavnika sa direktorom škole i/ili pedagoško-psihološkom službom</u>

<sup>111</sup> Napomene:

I U tabeli su kurzivom ispisani načini evaluacije koji se susreću samo u opisima iskustava nastavnika, a nisu se našli i u skali procene u upitniku, dok su podvučeni oni načini evaluacije koji se susreću samo u skali procene.

II Kako opisi iskustava nastavnika u vezi sa evaluacijom mogu samo uslovno rečeno da pruže podatak koliko su neki od načina evaluacije česti u praksi, zarad integracije podataka iz oba izvora, te njihovog grupisanja u definisane kategorije, rukovodili smo se time da načine evaluacije koji su se našli u manje od polovine broja opisa sa najvećom frekvencijom (to su opservacije od strane stručne službe – 37 opisa) označimo kao retke u praksi, a one koji su se našli u manje od trećine tog broja i kao malo korisne. Detaljniji numerički podaci se nalaze u tabeli u prilogu 27.

- 
- Zajedničko pregledanje planova rada nastavnika od strane pedagoško-psihološke službe i/ili direktora škole sa nastavnikom
  - Individualni razvojni planovi nastavnika i razgovor u kojoj meri su ostvareni
  - Pregledanje planova rada i priprema nastavnika od strane prosvetnog savetnika

*manje  
sistematični*

- 
- Opservacije časova od strane prosvetnog savetnika i naknadni razgovor
  - Procenjivanje rada nastavnika kroz diskusiju na roditeljskim sastancima
  - *Polaganje ispita za licencu*
  - *Uspeh na postdiplomskim studijama*
-

Prilog 31: Vidovi podrške u različitim načinima evaluacije rada nastavnika – ukrštanje podataka dobijenih kroz nastavničke opise iskustava evaluacije

Načini evaluacije	Vidovi podrške <sup>112</sup>									Ukupno opisa
	Z	O	$\Sigma$ E	U	S	$\Sigma$ KP	P	N	$\Sigma$ DM	
Opservacije časova od strane školskog pedagoga/psihologa	14	22	36	8	12	20	5	0	5	37
Opservacije časova od strane direktora škole	14	18	32	3	8	11	5	0	5	31
Uspeh učenika na takmičenjima	11	12	23	1	1	2	4	3	7	28
Pohvale i saveti kolega (kroz neformalne razgovore)	12	13	25	4	3	7	9	0	9	26
Reakcije učenika (neverbalne)	16	8	24	4	2	6	2	0	2	25
Mišljenje učenika, uglavnom kroz neformalne razgovore	15	11	26	6	0	6	13	0	13	24
Ankete sa učenicima	12	8	22	5	4	9	2	0	2	16
Reakcije i komentari šire javnosti	10	6	16	0	3	3	9	6	15	20
Javna pohvala na nastavničkom veću	14	12	26	0	0	0	18	4	22	18
Poseta prosvetnog savetnika časovima	8	9	17	1	2	3	8	0	8	10
Mišljenje roditelja, kroz ankete ili neformalne razgovore	2	2	4	1	1	2	3	0	3	7
Polaganje ispita za licencu	4	3	7	1	3	4	4	0	4	7
Uspeh na postdiplomskim studijama	2	2	4	0	1	1	2	0	2	3

*Legenda:* Z - Lični osećaj zadovoljstva, O - Osnaženje za dalji rad,  $\Sigma$ E – Suma vidova podrške emocionalne prirode; U - Dolaženje do uvida/učenja o sopstvenoj praksi i putevima za poboljšanje, S - Pomoć u smislu smernica i saveta korisnih za dalji rad,  $\Sigma$ KP – Suma vidova podrške kognitivno-praktične prirode; P - Priznanja i pohvale, N - Materijalne nagrade,  $\Sigma$ DM – Suma vidova podrške dokazno-materijalne prirode.

<sup>112</sup> Sume po kategorijama vrste podrške ( $\Sigma$ E,  $\Sigma$ KP,  $\Sigma$ DM) predstavljaju zbir mesta na kojima se javljaju vrste podrške u opisima nastavnika, tako da broj može prevazilaziti ukupan broj opisa.

Prilog 32: Tipične vrste podrške u različitim načinima evaluacije rada nastavnika

Načini evaluacije			Vrste podrške		
Metod	Akteri		E	KP	DM
<i>Opservacije časova</i>	Iz školskog kolektiva	Stručna služba i direktor	+	++/+ <sup>113</sup>	
		Kolege nastavnici	*	*	
	Izvanškolski	Prosvetni savetnik			++
<i>Razgovor</i>	Iz školskog kolektiva	Stručna služba i direktor	*		
		Kolege nastavnici	+		+
		Učenici			++
	Izvanškolski	Roditelji učenika	+		+
<i>Ankete</i>	Iz školskog kolektiva	Učenici	+	++	
		Sam nastavnik			
	Izvanškolski	Roditelji			
<i>Analiza dokumenata</i>	Iz školskog kolektiva	Stručna služba i direktor		*	*
	Izvanškolski	Prosvetni savetnik			*
<i>Uspeh učenika</i>	<i>(ocene učenika, plasman na takmičenjima)</i>		++		
	<i>(namensko testiranje)</i>			*	*
<i>Praćenje reakcija</i>	Iz školskog kolektiva	Učenici	++		
<i>Javne pohvale</i>	Iz školskog kolektiva	Stručna služba, direktor, kolege nastavnici			++
	Izvanškolski	Šira javnost			++

<sup>113</sup> Objašnjenje: „++“ je za opciju opservacije časova od strane stručne (pedagoško-psihološke) službe škole, a „+“ za opservaciju časova od strane direktora.

Legenda:

- Oznake vrsta podrške: E – podrška emocionalne prirode, KP – podrška kognitivno-praktične prirode, DM – podrška dokazno-materijalne prirode.

- Oznake u tabeli: Plusevima je označeno ono što se može posmatrati kao iskustveno doživljena vrsta podrške od strane nastavnika (sudeći po njihovim komentarima i opisima situacija), pri čemu dva plusa (++) označavaju da se dati vid podrške javlja u više od polovine ukupnog broja opisa određenog načina evaluacije, a jedan plus (+) da se javlja u više od trećine broja opisa, a manje od polovine. Zvezdicom (\*) je označeno ono što se kroz razgovor i u komentarima nastavnika više javlja kao potencijalna vrsta podrške onih načina evaluacije koji nisu česti u praksi, odnosno sa kojima nastavnici nisu imali mnogo iskustva.

Napomena: U slučaju vrste podrške emocionalne prirode, koje se javljaju u velikom broju svih opisa načina evaluacije, način obeležavanja je nešto drugačiji: sa dva plusa su označeni oni načini kod kojih se ova vrsta podrške javlja gotovo isključivo, odnosno kod kojih nijedna druga vrsta podrške nije zastupljena u više od trećine broja opisa, a sa jednim plusem oni kod kojih je neka od preostale dve vrste podrške ili obe zastupljena u više od trećine opisa (kako je vidljivo u prilogu 31).



*Prilog 33: Nastavnički opisi različitih vrsta evaluacije u kojima su doživeli emocionalnu podršku*

Opis evaluacije rada kroz praćenje reakcija učenika:

*„Na času sam prvi put isprobala jednu nastavnu metodu, za koju sam saznala preko sajta Škola bez zidova. Reč je o Dominama ili kako je tamo koleginica nazvala Lanac. Učenici su bili oduševljeni tom metodom i tražili su da im napravim nešto slično ponovo. Ja sam bila prezadovoljna radosnim licima mojih učenika!“ [osećanje zadovoljstva]*

(Narativ 2/23, nastavnica informatike, srednja stručna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz neformalni razgovor sa učenicom:

*„Treće godine rada u gimnaziji dobila sam odeljenja prirodno-matematičkog smera. Bila su to jaka odeljenja u kojima su talentovani učenici stalno tražili nove i teže zadatke. Na proslavi desetogodišnjice mature prišao mi je učenik, koji je završio elektrotehnički fakultet, i pohvalio je de je matematiku položio “iz cuga” zahvaljujući najviše onome što je naučio od mene u prve dve godine. Ta usputna pohvala data, od bivšeg učenika, na osnovu ličnog iskustva značila mi je mnogo više od nekih položenih ispita. Znala sam da mora da istrajem u onome što radim.“ [osećanje zadovoljstva i osećanje osnaženosti za dalji rad]*

(Narativ 2/77, nastavnica matematike, srednja stručna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz ankete sa učenicima:

*„Sa učenicima obično na kraju godine radim evaluaciju. Tražim od učenika da na stikerima (anonimno) napišu šta im se ne dopada u mom radu ili ponašanju prema njima. Ponekad sam očekivala i neku kritiku ili primedbu, ali nikada nijedan učenik nije napisao nešto negativno. Oni ništa ne bi menjali. To mi naravno prija.“ [osećanje zadovoljstva]*

(Narativ 2/178, nastavnica engleskog jezika, osnovna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz pohvalu na nastavničkom veću:

*„U školskoj 2011/2012 god. održana je sednica nastavničkog veća na kojoj su sumirani rezultati učešća na takmičenjima. Tim za vrednovanje napravio je spisak nastavnika koji su učestvovali i imali plasman na takmičenjima (opštinsko i regionalno). Učenica sedmog razreda osvojila je 1. mesto na opštinskom takmičenju i dobar plasman na regionalnom. Tako da sam po mišljenju tima za vrednovanje proglašena za najuspešnijeg nastavnika u školskoj 2010/2011. Ima li većeg stimulanasa za dalji rad!“ [osećanje osnaženosti za dalji rad]*

(Narativ 2/87, nastavnica fizike, osnovna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz neformalni razgovor sa kolegama nastavnicima:

*„Radim u školi na određeno vreme nekih tri-četiri meseca. Kolege su me podržale da ostanem iako me tako kratko znaju, ali su prepoznale moj trud i ulaganje u decu u toj školi, što su mi u više navrata i rekli prilikom razgovora u zbornici. To mi je dalo snagu da istrajem u nastavničkom poslu.“* [osećanje osnaženosti za dalji rad]

(Narativ 2/5, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz reakciju šire javnosti:

*„Učestvovala sam u projektu Ministarstva prosvete za pisanje inovativnih nastavnih jedinica. Sve nastavne jedinice koje sam napisala su "ušle" u projekat i objavljene u katalogu ministarstva prosveta kao preporuka za obradu te nastavne jedinice. Na jednom od nastavničkih online foruma mogla sam da pronađem kolege iz cele Srbije koji su hvalili moj rad. To me je učinilo srećnom i zadovoljnom poslom kojim se bavim.“* [osećanje zadovoljstva]

(Narativ 2/71, nastavnica engleskog jezika, gimnazija)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz posetu prosvetnog savetnika časovima:

*„Čas mi je posetio prosvetni republički inspektor iz Beograda, od koga su svi strahovali. Posle održanog časa me je pozvao i rekao da sam izabrala pravi posao, da zračim kada se obraćam deci, da svoju pozitivnu energiju prenosim na njih. To mi je dalo energiju i želju da nastavim još bolje da radim i da se trudim da prvo razumem decu, a posle i da ih naučim nečemu.“* [osećanje osnaženosti za dalji rad]

(Narativ 2/65, nastavnica stručnih predmeta, srednja stručna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz opservaciju časa od strane direktora škole:

*„Držala sam "ogledni čas" na kome sam koristila metode sa seminara "čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja". (...) Od Direktora škole koji je pratio čas dobila sam odlične kritike. To mi je dalo "vetar u leđa" da još bolje osmišljam svoje časove.“* (napomena: veliko slovo D u reči direktor je napisala sama nastavnica) [osećanje osnaženosti za dalji rad]

(Narativ 2/123, nastavnica geografije, osnovna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz opservaciju časa od strane psihologa škole:

*„Osetila sam se ponosno posle posete psihologa škole koja je izrekla sve reči hvale za moj rad. Naglasila je da podstičem svakog učenika da radi i da svi učenici napreduju svojim tempom. Njene sugestije su mi pomogle i podstakle me u daljem radu.“* [osećanje zadovoljstva i osećanje osnaženosti za dalji rad]

(Narativ 2/158, nastavnica matematike, osnovna škola)

*Prilog 34: Nastavnički opisi različitih vrsta evaluacije u kojima su doživeli kognitivno-praktičnu podršku*

Opis evaluacije rada nastavnika kroz neformalni razgovor sa učenicima:

*„Pošto radim kao nastavnik tek odnedavno, vrlo mi je bitno da ostvarim dobar odnos sa učenicima, kao i da dobijem taj feedback i imam uvid u to da li i šta treba da promenim u organizaciji časa, metodima predavanja, tempu kojim protiče čas. Tek ove godine sam dao jedan pismeni upitnik svojim učenicima, ali ranije sam se u više navrata raspitivao kod njih da li im odgovara način na koji ja predajem, ispitujem, utvrđujem pređeno gradivo. Očekivao sam više primedbi na način predavanja, ali taj deo izgleda da je zadovoljavajući. Više primedbi je bilo da bi trebalo da održim mirniju atmosferu na času, jer često prilikom diskusije nastane galama i učenici ne mogu da čuju sve informacije u nekom trenutku. Trebalo bi zaista da poradim na tom planu, ali mi je možda potrebna i neka obuka iz te oblasti.“ [dobijanje uvida o svom radu]*

(Narativ 2/35, nastavnik stručnih predmeta, srednja stručna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz anketu sa učenicima:

*„Na početku svake godine sa učenicima uradim kratku radionicu očekivanja od mene kao nastavnika, predmeta i samih sebe u toku predstojeće školske godine. Rezultate sumiram, pročitam učenicima, kratko ih analiziram (dodamo ili izmenimo nešto ako treba, obrazložim im ako nešto ne može i zašto ne može) i trudim se da ta očekivanja implementiram u svoj rad. "Očekivanja" okačim na oglasnoj tabli ispred učionice. Na kraju školske godine pročitamo i analiziramo ponovo očekivanja (šta je ispunjeno, a šta ne) i uradimo anketu o istim, koja mi pomaže da prilagodim svoj rad u narednoj školskoj godini u skladu sa potrebama, mogućnostima i interesovanjima učenika. Takođe, uradimo i anketu koja učenicima i daje uvid u to koliko su se i oni sami potrudili tokom školske godine da ispune svoja očekivanja.“ [dobijanje uvida o svom radu]*

(Narativ 2/9, nastavnica biologije, osnovna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz opservaciju časa od strane pedagoga škole:

*„U obilazak časa došao mi je pedagog škole. Tokom časa beležio je utiske o mom radu, a onda smo po završetku zajednički analizirali kvalitet mog rada. Osnovna zamerka pedagoga bila je što sam u toku časa najviše pažnje posvetio nadarenim učenicima, a manje lošijim. U daljem radu ispravio sam ovu grešku i neprekidno se trudim da u rad na času uključim sve učenike od najlošijih do najboljih.“ [dobijanje smernica za dalji rad]*

(Narativ 2/135, nastavnik matematike, osnovna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz opservaciju časa od strane direktora škole:

*„Na mene je najsnažniji utisak ostavilo to kada je direktor škole posetio moj čas, negde na početku moje karijere. Bila sam pomalo uplašena i nisam se osećala najprijatnije tokom samog časa, ali sam očekivala da će me direktor nakon toga pohvaliti, jer je čas protekao uspešno. Međutim, direktor mi je našao nekoliko zamerki od kojih je najveća bila to što na času nisam obezbedila da svako dete učestvuje, makar i najkraćim odgovorom. Tako da se od tada trudim da tokom svakog časa koji održim sva deca budu aktivna i dobiju priliku da učestvuju.“ [dobijanje smernica za dalji rad]*

(Narativ 2/203, nastavnica engleskog jezika, osnovna škola)

Prilog 35: Komentari nastavnika u vezi opservacija časova od strane prosvetnih savetnika

*„To su ljudi koji su nestručni i to malo što rade rade birokratski, ljudi koji nikada nisu imali dnevnik u rukama i nisu predavali pred učenicima, kruti, možda čak i zlonamerni jer uvek samo traže nešto da kritikuju, inače ništa nisu uradili...“*

(Komentar u upitniku, r.br. 10, nastavnica istorije, srednja stručna škola)

*„Posete prosvetnih savetnika i inspektora se svode na "sejanje straha" veoma su neprijatni, drski, bezobrazni, nestručni. Od njih ne može da se nauči apsolutno ništa. A i kako bi kad nema savetnika za većinu predmeta, oni su sada univerzalni za svaki predmet. Ne može savetnik koji je po struci nastavnik muzike da opservira i analizira čas matematike. Nadzornici su jedno veliko zlo za obrazovni sistem naše države svi su postavljeni po političkoj liniji i ne zadovoljavaju minimum stručnih i etičkih kriterijuma.“*

(Komentar u upitniku, r.br. 16, nastavnik računarstva i informatike, gimnazija)

*„Ne dopada mi se njihov nadobudan stav i traženje lošeg, a ne dobrog. Od ove vrste 'susreta' očekujem savetnika koji će mi pomoći u daljem radu, a ne noćnu moru o kojoj ne želim ni da razmišljam. Konkretno: 'noćnoj mori' je smetalo što sam u dvema sveskama pisala jednom olovkom, a u trećoj ne tom istom bojom. A zgranuta je bila što visoki dečak sedi u prvoj klupi, iako sam objasnila da dečak ima problema sa vidom. Ne znam kako išta od toga uopšte može da doprinese mom radu!“*

(Komentar u upitniku, r.br. 18, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)

*„Mislim da prosvetni inspektori imaju zadatak da pronađu šta na času nije dobro i skoro da nikad nisam čula kako su nešto pohvalili. Uglavnom kritikuju i uopšte ih ne osećam kao saradnike i savetnike mada bi to trebalo da nam budu. Ono što bi i nazvali savetima su često u formi fraziranja, bez konkretnih primera iz prakse, sa puno sujete. Sve u svemu, to doživljavam samo kao jednu stresnu situaciju jer se oni tako i postave, kao kaznena ekspedicija za nas nastavnike!“*

(Komentar u upitniku, r.br. 27, nastavnica matematike, osnovna škola)

*„Bilo bi veoma dobro kada bi prosvetni inspektori krenuli nenajavljeno u posetu, tek tada bi se znalo pravo stanje stvari. Ovako svako se veoma dobro pripremi za nastavu i provuče se sa "odličnim" komentarima. Mada mislim da na osnovu posete jednog časa, ne može se zaključiti o radu nekog nastavnika, jer može se desiti da pored odlične pripreme, odeljenje želi neki drugačiji tok časa i sve krene naopako.“*

(Komentar u upitniku, r.br. 7, nastavnica likovne kulture, osnovna škola)

*Prilog 36: Nastavnički opisi različitih vrsta evaluacije u kojima su doživeli dokazno-materijalnu podršku*

Opis evaluacije rada nastavnika kroz razgovor sa kolegama i komentare šire javnosti:

*„U više navrata su radovi mojih učenika učestvovali na izložbama. Kolege su mi u razgovoru, kao i ljudi sa strane, pohvalili đачke radove, zbog čega su deca bila ponosna. U tim trenucima sam znala da sam na ispravnom putu, da se isplatio uloženi trud.“ [dobijanje pohvale]*

(Narativ 2/15, nastavnica stručnih predmeta, srednja stručna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz neformalni razgovor sa učenicima:

*„Najveća evaluacija a i satisfakcija i nagrada mi je to što su moji učenici zadovoljni mnome - kao profesorom i čovekom. Često čujem pohvale i od njih i od svojih kolega koji su pohvale na moj račun čuli od učenika samih pa mi preneli.“ [dobijanje pohvala]*

(Narativ 2/142, nastavnica psihologije, gimnazija)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz opservaciju časa od strane prosvetnog savetnika:

*„Pre dve godine moj čas je posetila kolegunica iz ministarstva prosvete i nakon održanog časa izjavila da je moj čas najbolji od svih u školi jer je odlično organizovan a učenici su maksimalno angažovani i veoma motivisani za rad. Ta pohvala mi je bila veliki podsticaj za dalje.“ [dobijanje pohvale]*

(Narativ 2/54, nastavnica psihologije, gimnazija)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz komentare šire javnosti:

*„Pre dve godine sam učestvovala na konkursu Lik Rusije. Ovo je prestižno takmičenje na kome učestvuju nastavnici iz cele Srbije i svaka nagrada je uspeh. Učestvovala sam na konkursu sa ciljem da prezentujem svoj rad i očekivala nagradu za učenike. Međutim, prozvali su me u preposlednjoj nominaciji, Učitelj godine, i dodelili nagradu. Bila sam presrećna iz više razloga. Jedan od tih razloga je to što je preduslov za dobijanje tog priznanja bio najmanje tri godine učestvovanja, a meni je to bila treća godina.“ [dobijanje nagrade]*

(Narativ 2/81, nastavnica ruskog jezika, osnovna škola)

Opis evaluacije rada nastavnika kroz učešće učenika na takmičenju:

*„Ogledni čas, grupni oblik rada. Učenici dobijaju posebnu literaturu i pripremaju rad "Sačuvajmo planetu" - tekstom ,slikom, akcijom, pesmom i modnom revijom sa rukom oslikanim majicama. Sve to je na nagradnom konkursu "Prokredit banke" dobilo prvu nagradu i novčani poklon od 100 evra sa poklon paketićima za sve učenike.“ [dobijanje materijalne nagrade]*

(Narativ 2/205, nastavnica građanskog vaspitanja, osnovna škola)

*Prilog 37: Komentari u vezi evaluacije rada nastavnika kroz ankete sa roditeljima i diskusije na roditeljskim sastancima*

*„Iz mog iskustva to je koristan vid saradnje sa dragocnim povratnim informacijama. Naravno, pod uslovom da je razgovor obostrano argumentovan i da roditelji nemaju tradicionalno isključiv stav kojim brane svoje dete. Ovakva evaluacija je jedna od najboljih, jer podrazumeva dve jednako zainteresovane strane, nastavnika i roditelja, kao i neposrednu i otvorenu komunikaciju «licem u lice». U tom razgovoru cilj je isključivo učenik i obe strane ga odlično poznaju. Kroz otvorenu razmenu argumenata se dolazi do najboljeg rešenja za naše učenike, a njihovu decu. Potrebno je samo malo razumevanja i poštovanja.“*

*(Komentar u upitniku, r.br. 51, nastavnik poslovne informatike, srednja stručna škola)*

*„Ovaj način evaluacije bio bi značajan ukoliko bi pružao validne informacije. Informacije tipa «Taj nastavnik/nastavnica mrzi moje dete» očitno nije validna informacija jer zavisi od utiska deteta ili roditelja. Ali informacija tipa «Nastavnica nije ocenila na vreme domaći zadatak» već predstavlja validnu informaciju. Međutim ja imam i generalno jednu brigu oko ovakvog pristupa... Roditelji su, čak i kada su u pitanju anonimne ankete, često zabrinuti da će kritikom nastavnika stvoriti probleme svom detetu, da ih nastavnik zbog neke kritike «uzme na zub».“*

*(Komentar u upitniku, r.br. 4, nastavnica srpskog jezika, osnovna škola)*

Prilog 38: Deo transkripta fokus grupnog razgovora u kome se mogu prepoznati elementi diskursa preživljavanja i diskursa inicijativnosti

**Fokus grupa 2 (07.06.2012):**

(...)

(Voditelj M. S.): „Zašto evaluacije nema na mapi?“

(Nastavnik I. A.): „To što je evaluacija je retko u praksi, nekako je beznačajno za kvalitet.“

(Nastavnica A. M.): „To odradimo kad dođe vreme, pa smo mirni posle, bar neko vreme.“ [diskurs preživljavanja]

(Voditelj M. S.): „Kad kažete «to što je evaluacija je retko» i «to što odradimo», na šta mislite konkretno?“

(Nastavnik I. A.): „Ja mislim na posete časovima, pepsu službe<sup>114</sup>, direktorka, još ređe inspekcija. Možda i na ovo samovrednovanje škole, mada to je smešno. Meni su posete jedino prava evaluacija.“ [diskurs preživljavanja]

(Voditelj M. S.): „U kom smislu prava?“

(Nastavnik I. A.): „Pa zna se šta je evaluacija. Da bi bila validna mora da ima tu težinu, da je radi neko ko je za tu zadužen od države. A i da je procedura koliko toliko objektivna i realna. Znači poseta časovima, a ne neke tamo ankete i slično.“ [diskurs preživljavanja]

(Nastavnica Đ. D.): „Ja ne bih rekla ni da je to realno, a možda čak ni mnogo korisno baš.“

(Nastavnik I. A.): „Ne, nisam ni ja mislio da je objektivno i korisno. Ali jeste objektivno u odnosu na neke druge načine, a korisno mi je jedino kao neka, ne znam ni ja kako da kažem, zvanična potvrda da je sve u redu.“ [diskurs preživljavanja]

(Voditelj M. S.): „Kakvo je mišljenje ostalih?“

(Nastavnica J. Č.): „Meni su recimo neke druge vrste potvrde značajnije. Na primer od učenika konkretno, pa nek je i to mala anketica ili neformalno ćaskanje da čujem šta im se sviđa, šta ne, šta da menjam u svom radu. To mi je ujedno i potvrda uglavnom, ali i koristi mi za dalji rad.“ [diskurs inicijativnosti]

(Nastavnica D. A.): „Ja se slažem s tim da su neke druge procedure značajnije i bolje. Ja sebi vodim i belešku nekih komentara učenika i imam i počasnu listu svih mojih učenika koji su nešto osvojili na takmičenjima, nešto kao “hall of fame” (smeh). Pratim i gde su i šta rade posle škole, na kom su fakultetu, gde rade i žive. Ti podaci mi daju snagu kada mi treba i mislim da svaki nastavnik mora, pored te formalne evaluacije, da prati svoj rad. Ne da mora zbog propisa, nego zbog sebe.“

---

<sup>114</sup> Kolokvijalan naziv za pedagoško-psihološku službu škole.



*Sam treba svako sebi da nađe najbolje načine da proceni svoj rad, šta je za njega samog najvažnije...“ [diskurs inicijativnosti]*

(Nastavnica Đ. D.): *„Važno je i jedno i drugo. Mora da postoji neki spoljašnji vid procenjivanja rada, a i nastavnici sami da se procenjuju. Jedno ne isključuje drugo, samo imaju različitu namenu verovatno. Iz tih spoljašnjih inspekcija ja ništa ne mogu da naučim. A što se tiče neke samoevaluacije, tu sam malčice izgubila na entuzijazmu. Godine...“*

(...)

Prilog 39: Deo transkripta fokus grupnog razgovora u kojem se mogu uočiti različiti diskursi kvaliteta u kontekstu evaluacije

**Fokus grupa 5 (27.06.2012):**

Napomena: U tekstu su podvučeni iskazi koji najbolje oslikavaju nastavnička viđenja značenja kvaliteta rada u kontekstu evaluacije, te i odnos prema evaluaciji rada nastavnika (diskurs koji se može prepoznati je označen u uglastim zagrada).

(...)

(Voditelj M. S.): „*Ako pođemo sada od toga kakva su vaša iskustva sa evaluacijom, kako se ona sprovodi u praksi, koliko vam je korisna... šta biste rekli, kakve poruke vi dobijate o tome šta ja važno za kvalitet vašeg rada? Kako se to odražava na vaš rad?*“

(Nastavnik I. P.): „*Meni to šalje poruku da nastavnik može da radi čitav radni vek na jedan te isti način i da dobija platu kao i onaj koji se trudi da nešto promeni, inovira nastavu.*“

(Nastavnica S. G.): „*I moj je prvi i osnovni utisak isti. Evaluacije se svodi na formalnost koju svako može da ispunji, a kako je to jednom u par godina, u međuvremenu možeš da radiš kako ti i šta volja. Važno je da se dobro pokažeš na tom jednom času kad dođe provera, mislim na inspekciju ali i na posete pedagoga i direktora.*“ [diskurs preživljavanja]

(Nastavnik I. P.): „*Bitno je da se ispunji forma. Pa čak i u takvoj evaluaciji gde se posmatra čas, najvažnije je šta je na papiru, šta piše u pripremi. Čist birokratski idiotluk.*“ [diskurs preživljavanja]

(Voditelj M. S.): „*Kakvu poruku to vama šalje, šta je bitno za kvalitet rada?*“

(Nastavnik I. P.): „*Pa, šalje poruku da je važno da sam uredno napisao pripremu, a kvalitet realizacije je sekundaran, važno je samo da ne dođe do neke ekscenčne situacije na času, ostalo je samo forma.*“ [diskurs preživljavanja]

(Nastavnica J. K.): „*Ja se slažem s ovim. To jeste slika i prilika evaluacije u našoj zemlji, ali ja evaluaciju posmatram i iz neke više lične perspektive. To je naša radna dužnost kao nastavnika, da stalno pratimo svoj rad i usavršavamo se.*“ [diskurs inicijativnosti]

(Nastavnik I. P.): „*Da, dužnost, namet. I to jedan od milion... Nakon godina ispunjavanja besmislenih zahteva, čovek prosto dođe do stadijuma kada kaže sebi – E dalje neću da radim ništa što ne moram! A tu negde dođe i evaluacija...*“ [diskurs preživljavanja]

(Nastavnica S. G.): „*I ja mislim da evaluacija našeg rada izlazi iz naše nadležnosti. To je posao za stručnjaka jer je i jedina prava i vredna evaluacija ona koja je ekspertska i objektivna.*“ [diskurs preživljavanja]

- (Nastavnica J. K.): „Ja sada imam osećaj da je nešto što sam malopre rekla izašlo iz konteksta. Kada sam rekla da je to naša dužnost kao nastavnika, mislila sam ne na neki birokratski zahtev, već da je to naša odgovornost.“
- (Nastavnik I. P.): „Pa ja jesam odgovoran za svoj posao, ali nije moja odgovornost da se procenjujem kakav sam. Oni kojima je posao da prate kvalitet i za to primaju platu mogu da me posete kad god. Ja ću odgovorno da im to omogućim i neću da smišljam neke mučke, ono tipa da desnu ruku dižu deca koja znaju odgovor, a levu ostala, pa da kao svi budu aktivni i pametni. Imam bar neki moral.“
- (Voditelj M. S.): „J., osećam da biste još nešto dodali...“
- (Nastavnica J. K.): „Nisam mislila na takvu neku moralnu odgovornost, nego na profesionalnu odgovornost nastavnika da ide u korak sa vremenom, da stalno uči. Mi smo učešća profesija, koja nikad nema konačnu tačku savršenstva. A za naš razvoj je važno da vrednujemo svoj rad i da radimo na sebi. Mnogo ste mi otišli u priču o inspekciji, kao da je to jedini način da se proceni nečiji rad!“ [diskurs inicijativnosti]
- (Voditelj M. S.): „Kako, na primer, Vi to radite?“
- (Nastavnica J. K.): „Snalazim se, improvizujem. Sama nešto smišljam, pokušavam da iznađem načine... Ali to radim zbog sebe i svojih učenika, ne zbog inspektora ili direktora, zakona i sličnog. Male ankete, anonimne porukice na tabli, neke kratke igrice brejnstorminga sa učenicima o tome kako se osećam danas, šta volim kad radimo na času... Sve mi je to značajnije od poseta časovima za moj razvoj.“ [diskurs inicijativnosti]

(...)

*Prilog 40: Delovi transkripata fokus grupnih razgovora u kojima je uočljiva potreba nastavnika za dodatnom podrškom i prepoznavanjem njihovog rada*

*Napomena:* U tekstu su podvučeni iskazi koji najbolje ukazuju na fenomen nastavničke potrebe za prepoznavanjem njihovog rada i dodatnom podrškom

**Fokus grupa 4 (22.06.2012), dominira diskurs preživljavanja:**

(...)

(Nastavnik A. P.): „*Od prave evaluacije nema vajde skoro pa nikakve! Meni je samo jednom bio savetnik na času za 8 godina rada i bukvalno mi samo rekao: Sve je bilo u redu. Ne bih da kažem da bi mi beskrajno značili hvalospevi od savetnika jer to doživljam kao čistu birokratiju i to je ono što odradim jer moram, ali mi pohvale učenika nakon časa ili čak više godina nakon škole, kada se sretnemo na ulici, znače puno.*“

(Nastavnica R. A.): „*Da, to je i meni bar neka satisfakcija za posao koji radim jer druge i nema. Lepo je kada neko pokazuje da poštuje tuđi trud.*“

(Nastavnica D. D.): „*Ja bih tu dodala i nešto na račun savetnika što je A. malopre rekao. Ni ja nisam dobila neke konkretne i pametne savete nakon opservacije, naravno, ali još čuvam papir koji sam dobila nakon toga, pisani izveštajčić. To mi je kao neko formalno priznanje. Ne znam. Nekako nije puno bitno od koga je, prosto kada ih ne dobijate gotovo nikad, znači bilo kakvo!*“

(Nastavnica R. A.): „*Pa da, kad nema objektivne evaluacije, dođemo na to - daj šta daš! Zamislite koliko je samo loša pozicija nastavnika na društvenoj lestvici kada vi osim od učenika, koji i znaju da iznenade nekim laskavim komentarom, nemate od koga više da očekujete bar pohvalu za kojim vapite kao pustinja za kišom! Ja mislim da i mi sami nastavnici moramo više da se podržavamo, pa makar to bilo i na nivou lepe reči. A moglo bi i ministarstvo da konačno počne da vodi računa o tome kako ko radi, koliko se usavršava, kakve uspehe postiže i da to nagradi.*“

(Nastavnica D. D.): „*Da, priča se sada o neakvim zvanjima i većoj plati, ali ništa konkretno kako će to ići. Mada ja bih recimo bila zadovoljna i jednokratnom novčanom podrškom kada, recimo, moj učenik dobije prvu nagradu na republičkom ili nekim studijskim putovanjem, što da ne. Ali to je bajka, znam! (smeh) Dobijam samo usmene pohvale, i to ponekad, od direktorke, a njih sam se iskreno zasitila.*“

(...)

**Fokus grupa 1 (24.05.2012), dominira diskurs inicijativnosti:**

(...)

(Nastavnica M. J.): „Ja sam duboko ubeđena da je važno da svaki nastavnik ima neki mehanizam da prati svoj rad i vrednuje ga. To je po mom mišljenju jedini put da se nešto uvidi u radu i dođe do rešenja kako dalje raditi.“

(Nastavnik V. B.): „Da, ali tako ne dobijaš nikakvu motivaciju i satisfakciju. To radiš za sebe i to nikog nije briga, niti to ceni. Jurišaš u zid... To je barem moje iskustvo.“

(Nastavnica M. J.): „Ali to radiš zbog sebe, a ne zato što očekuješ svoj poster na zidu škole ili veću platu!“

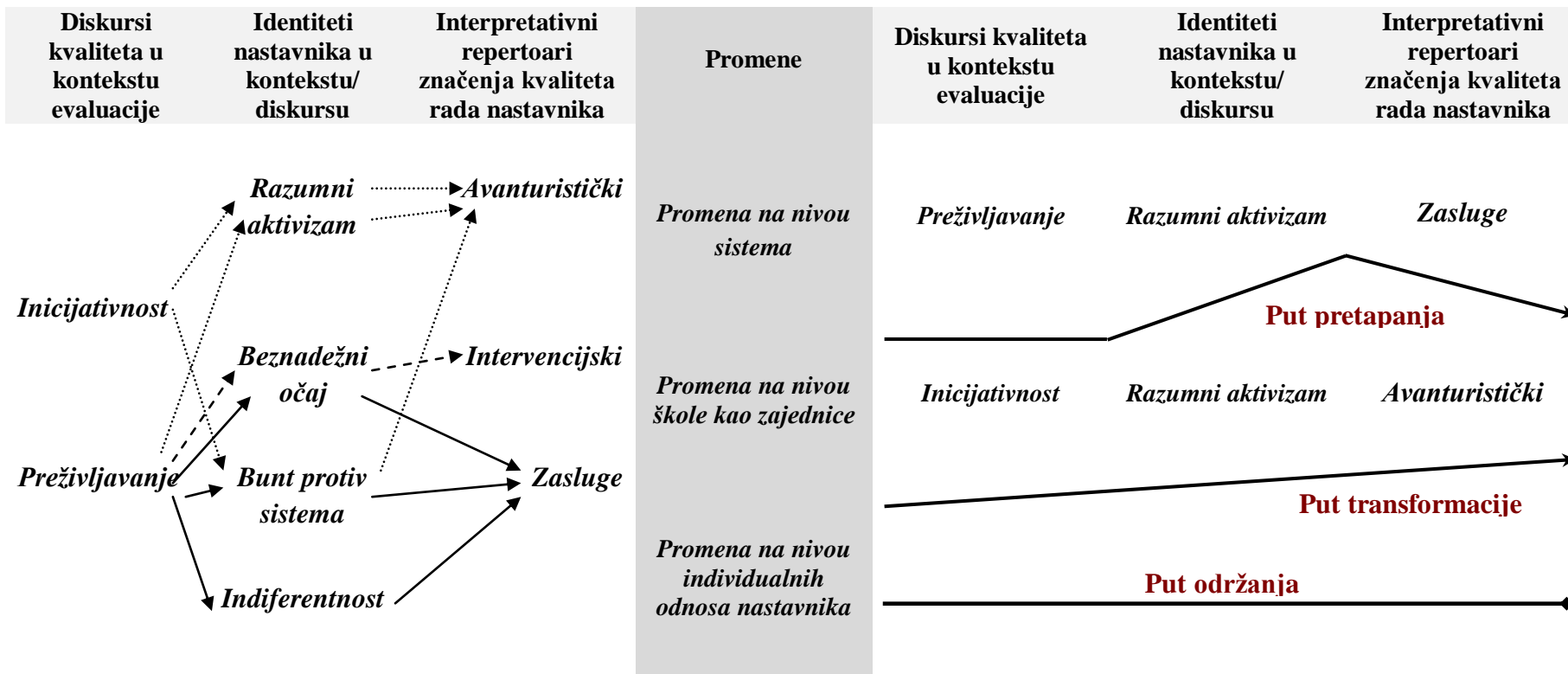
(Nastavnica L. S.): „Baš tako! Doduše, ne bih se bunila za ovo poslednje! (smeh) Šalu na stranu, mislim i ja da je važno videti da neko ceni tvoj rad. Iskrena da budem, barem u mojoj školi, to je retkost videti. Čuje se poneki lep komentar od učenika, nekad i roditelja, pa čak i ljudi potpuno van škole, ali od kolega baš retko. Uopšte na nivou škole i sistema tretman je kao u sačuvaj Bože logoru – terapija ćutanjem. To je valjda i deo tog odnosa društva prema nastavnicima. Vi Milane maločas pomenuli reč negovanje i nastavnik u istoj rečenici, a to je za naše poimanje daleko, daleko, daleko.“

(Nastavnica M. J.): „Isto je i kod mene, kako reče L., logor tišine. Ja sam recimo prošle godine baš dobila nagradu na konkursu Majkrosofta, bila je to za mene velika čast. Od kolega mi skoro pa niko nije ni čestitao, ni pomenuo čak, a značilo bi mi da vidim da i oni prepoznaju moje ideje. Tako je malo potrebno za zadovoljstvo...“

(Nastavnica LJ. M.): „Tu se i ja slažem. Ja imam koleginicu iz aktiva i još jednu koleginicu likovnog sa kojima super komuniciram i umemo da uputimo jedne drugoj lepu reč kad vidimo šta su naši učenici sve lepo uradili. Sitnica je, a znači mi puno da samo osetim da drugi vide moj trud. Ostatak kolektiva nije baš preterano sklon superlativima, ali to nije čudno, kad smo već toliko pominjali ono oko sujete, svako na svom ostrvu...“

(...)

Prilog 41: Sadašnji i mogući putevi u okviru diskursa kvaliteta rada nastavnika



Legenda:

- Putanje snalaženja .....→
- Putanje utehe - - - - -→
- Putanje dokazivanja ———→

## BIOGRAFIJA AUTORA

Stančić Milan rođen je 02.10.1985. godine u Nišu, gde je završio osnovnu i srednju školu. Diplomске akademske studije pedagogije završio 2008. godine na *Filozofskom fakultetu u Nišu*, bez izgubljene godine, i postigao prosečnu ocenu od 9,26. Doktorske akademske studije pedagogije na *Filozofskom fakultetu u Beogradu* upisao decembra 2008. godine sa željom za daljim naučnim radom i usavršavanjem, naročito u oblasti didaktike.

U periodu univerzitetskog obrazovanja više puta bio stipendiran: kao student koji postiže izvanredne rezultate u toku diplomskih studija dobijao je stipendiju *Ministarstva prosvete RS* (2005-2008) i *Komisije za podsticaj talentovanih učenika i studenata Grada Niša* (2006-2008), a kao student doktorskih studija stipendiju *Republičke fondacije za razvoj naučnog i umetničkog podmlatka* (2009-2010). U svojstvu stipendiste *Austrijskog Ministarstva za nauku i istraživanja* bio je na jednomesečnom studijskom boravku na *Univerzitetu u Beču* juna 2010. godine, sa ciljem razrade teorijskih osnova doktorske disertacije.

Od marta 2010. godine zaposlen na *Filozofskom fakultetu u Beogradu* kao istraživač na projektu *Instituta za pedagogiju i andragogiju* čiju realizaciju podržava *Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS* („*Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji*“, 2011-2014). Pored toga, u svojstvu studenta doktorskih studija, angažovan je pri fakultetskom *Centru za obrazovanje nastavnika* u planiranju i izvođenju nastave iz više pedagoških predmeta koji su deo inicijalnog nastavničkog obrazovanja studentata na osnovnim i master studijama.

U toku rada na Fakultetu, angažovan je i kao saradnik na dva međunarodna *Tempus* projekta (*MASTS, EQUI-ED*), a bio je angažovan i na projektu bilateralne naučne saradnje između Republike Srbije i Republike Slovenije i dva projekta u okviru programa podrške razvoju istraživačkih kadrova iz oblasti društvenih nauka – „*Sekundarne analize podataka dobijenih kroz istraživanje PISA*“.

U toku dosadašnjeg naučno-istraživačkog rada objavio je više recenziranih radova u naučnim časopisima i tematskim zbornicima radova i učestvovao na nekoliko naučnih konferencija nacionalnog i međunarodnog karaktera.

## Izjava o autorstvu

Potpisani-a Milan Stančić

broj indeksa 2P080086

### Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom

Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika

---

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da predložena disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio intelektualnu svojinu drugih lica.

**Potpis doktoranda**

U Beogradu, 10.09.2014.

Stančić Milan



## Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora Milan Stančić

Broj indeksa 2P080086

Studijski program Doktorske studije pedagogije

Naslov rada Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika

Mentor docent dr Lidija Radulović

Potpisani Milan Stančić

izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao/la za objavljivanje na portalu **Digitalnog repozitorijuma Univerziteta u Beogradu**.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog zvanja doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

**Potpis doktoranda**

U Beogradu, 10.09.2014.

Stančić Milan

## Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika

---

---

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim priložima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo
2. Autorstvo - nekomercijalno
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, kratak opis licenci dat je na poleđini lista).

**Potpis doktoranda**

U Beogradu, 10.09.2014.

Stanišić Milan

1. Autorstvo - Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence, čak i u komercijalne svrhe. Ovo je najslobodnija od svih licenci.
2. Autorstvo – nekomercijalno. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela.
3. Autorstvo - nekomercijalno – bez prerade. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, bez promena, preoblikovanja ili upotrebe dela u svom delu, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela. U odnosu na sve ostale licence, ovom licencom se ograničava najveći obim prava korišćenja dela.
4. Autorstvo - nekomercijalno – deliti pod istim uslovima. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela i prerada.
5. Autorstvo – bez prerade. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, bez promena, preoblikovanja ili upotrebe dela u svom delu, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu dela.
6. Autorstvo - deliti pod istim uslovima. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu dela i prerada. Slična je softverskim licencama, odnosno licencama otvorenog koda.