



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ПЕДАГОГИЈА

# **Самовредновање као детерминанта квалитета педагошког рада школе**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор: Проф. др Светлана Костовић      Кандидат: мр Софија Маричић

Нови Сад, 2016. године

**УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ**  
**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

**KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA**

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Sofija Maričić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Prof. dr Svetlana Kostović, redovni profesor
Naslov rada: NR	Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole
Jezik publikacije: JP	srpski
Jezik izvoda: JI	srpski/engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad
Godina: GO	2016.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad Filozofski fakultet, dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	215 stranica 15 poglavlja, 6 graf. prikaza, 28 tabela, 114 referenci, 16 str. priloga
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Školska pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Samovrednovanje, kvalitet, pedagoški rad škole, standardi kvaliteta vaspitno-obrazovne ustanove
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	Ispitivani su stavovi nastavnika o standardima kvaliteta vaspitno-obrazovne ustanove na osnovu kojih se vrši samovrednovanje pedagoškog rada škole. Na osnovu dobijenih nalaza sačinjeni su predlozi za unapređenje metodologije i standarda samovrednovanja.
Datum prihvatanja teme od strane Senata: DP	2. oktobar 2013. godine
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: dr Olivera Knežević Florić, redovni profesor, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet član: dr Svetlana Kostović, redovni profesor, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet - mentor član: dr Nada Vilotijević, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet

University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy  
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral Dissertation
Author: AU	Sofija Maričić
Mentor: MN	Prof. PhD Svetlana Kostović
Title: TI	Self-Evaluation as Determinant of the Quality of Pedagogical Work of School
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad
Publication year: PY	2016
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Novi Sad Faculty of Philosophy, dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	215 pages, 15 chapters, 6 graphs, 28 tables, 114 references, 16 p. of appendices
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	School Pedagogy
Subject, Key words SKW	Self-evaluation, quality, the pedagogical work of the school, standards of educational institution quality
UC	
Holding data: HD	
Note: N	
Abstract: AB	The attitudes of teachers about standards of educational institutions' quality are examined on the basis of which is made the self-evaluation of the pedagogical work of the school. Suggestions for improving the methodology and standards of self-evaluation are made based on the findings of this study.
Accepted on Senate on: AS	2 <sup>nd</sup> October 2013. year
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president: PhD Olivera Knežević Florić, professor, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy</p> <p>member: PhD Svetlana Kostović, professor, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy - mentor</p> <p>member: PhD Nada Vilotijević, professor, University of Belgrade, Teacher Training Faculty</p>

# САМОВРЕДНОВАЊЕ КАО ДЕТЕРМИНАНТА КВАЛИТЕТА ПЕДАГОШКОГ РАДА ШКОЛЕ

## РЕЗИМЕ

У овом раду теоријски и истраживачки се анализира појам и процес самовредновања као сегмент утицаја на унапређење квалитета педагошког рада школе. У теоријском делу рада утврђују се појмови квалитета, стандарда, вредновања и самовредновања и њихов међусобни однос у систему педагошког рада школе. Процес самовредновања рада школе се детаљније одређује у односу на епистемолошку и методолошку заснованост. Приказани су и детаљно анализирани Стандарди квалитета васпитно-образовне установе који се примењују у процесу самовредновања рада школе.

Реализовано истраживање је емпиријско и претежно дескриптивног карактера. Основни предмет овог истраживања је утврђивање и анализа ставова наставника о утицају установљеног система самовредновања на квалитет педагошког рада школе, као и развијање конкретних предлога промена у систему самовредновања педагошког рада школе које утичу на континуирани развој и подизање квалитета рада школе.

Истраживањем је утврђено да наставници нису у довољној мери упознати са Стандардима квалитета рада школе (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) и не примењују континуирано процес самовредновања у својој педагошкој пракси. Утврђено је да наставници процењују значај самовредновања за унапређење квалитета рада школе и дају конкретне предлоге за побољшање методологије овог процеса.

На основу анализе теоријског и истраживачког дела студије, начињен је низ конкретних предлога са циљем унапређења испитиваних аспеката процеса самовредновања рада школе.

**Кључне речи:** *квалитет педагошког рада, вредновање, спољашње вредновање, самовредновање, стандарди квалитета васпитно-образовне установе.*

# SELF-EVALUATION AS DETERMINANT OF THE QUALITY OF PEDAGOGICAL WORK OF SCHOOL

## SUMMARY

This study deals with theoretical and research analyzes of concept and process of self-evaluation, as an important part of influence on improving the quality of pedagogical work of the school. In the theoretical part of study were defined the concepts of quality, standards, assessment and self-evaluation and their relationship in the system of pedagogical school work. The process of self-evaluation of school work in more detail was determined in relation to the epistemological and methodological foundation. Standards of quality of educational institutions were presented and analyzed in detail, that were applied in the process of self-evaluation of school work.

The research was based mainly on empirical and descriptive method. The main object of this research is the identification and analysis of teachers' views on the impact of the established system of self-evaluation on the quality of the educational work of the school, and to develop concrete proposals of changes in the system of self-evaluation of pedagogical school work affecting the continued development and improving the quality of school work.

The study found that teachers are not sufficiently familiar with the Standards of quality of education (school program and annual working plan, teaching and learning, the educational achievements of pupils, support for pupils, ethos, organization and management of school work and resources) and do not apply continuous process of self-evaluation in their pedagogical practice. It was found that teachers assess the importance of self-evaluation to improve the quality of school work and give concrete proposals for improvement of the methodology of this process.

Based on the analysis of theoretical studies and research work, this study made a series of concrete proposals aimed at improving the investigated aspects of the process of self-evaluation of school work.

**Key words:** *quality of pedagogical work, evaluation, external evaluation, self-evaluation, standards of quality of educational institutions.*

# Садржај

<b>УВОД</b> .....	7
<b>I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА</b> .....	11
1. ПОЈАМ КВАЛИТЕТА .....	11
1.1. Квалитет у образовању .....	12
1.2. Стандарди као мера квалитета .....	20
1.3. Квалитетна школа.....	23
1.4. Стандарди квалитета рада школе.....	29
2. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ВРЕДНОВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА .....	39
2.1. Различити приступи вредновању .....	44
2.2. Систем комплексног вредновања .....	50
3. ПОЈАМ САМОВРЕДНОВАЊА.....	52
3.1. Самовредновање рада школе.....	54
3.2. Теоријска и методолошка заснованост самовредновања .....	57
3.3. Самовредновање у европском контексту .....	65
3.3.1. Финска .....	68
3.3.2. Аустрија.....	69
3.3.3. Енглеска.....	70
3.3.4. Словенија.....	72
3.3.5. Хрватска .....	74
3.3.6. Закључак анализе.....	75
3.4. Самовредновање у Републици Србији .....	80
3.4.1. Стандарди квалитета рада васпитно-образовних установа .....	83
3.4.2. Закључна анализа и отворене дилеме.....	97
<b>II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА</b> .....	100
1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА .....	100
2. ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА .....	102
3. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	108
4. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА .....	110
5. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА .....	113
<b>III АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА</b> .....	115
1. ЗАСТУПЉЕНОСТ И ЗНАЧАЈ САМОВРЕДНОВАЊА РАДА ШКОЛЕ.....	115



1.1. Утицај социодемографских фактора на ставове наставника о самовредновању .....	120
1.2. Утицај теоријских и практичних сазнања о вредновању на ставове о самовредновања .....	128
<b>2. ЗНАЧАЈ САМОВРЕДНОВАЊА ЗА ПЕДАГОШКИ РАД ШКОЛЕ.....</b>	<b>133</b>
2.1. Утицај социодемографских фактора на значај самовредновања за педагошки рад школе .....	135
2.2. Утицај теоријских и практичних сазнања о вредновању на процену повезаности самовредновања и педагошког рада школе.....	137
<b>3. ОСТВАРЕНОСТ СТАНДАРДА КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ.....</b>	<b>140</b>
3.1. Утицај социо-демографских фактора на процену остварености стандарда.....	145
3.2. Утицај теоријских и практичних сазнања о вредновању на процену остварености стандарда квалитета.....	151
<b>4. ЗНАЧАЈ И ДОПРИНОС СТАНДАРДА УНАПРЕЂЕЊУ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ .....</b>	<b>156</b>
4.1. Утицај социодемографских и стручних фактора на процену важности и допринос стандарда квалитету рада школе.....	160
<b>5. ПОЗНАВАЊЕ И УНАПРЕЂЕЊЕ МЕТОДОЛОГИЈЕ САМОВРЕДНОВАЊА.....</b>	<b>162</b>
5.1. Утицај социодемографских и стручних фактора на познавање и унапређивање методологије самовредновања.....	167
<b>IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....</b>	<b>170</b>
<b>V ПРЕДЛОЗИ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ САМОВРЕДНОВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ.....</b>	<b>184</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>188</b>
<b>ПРИЛОЗИ.....</b>	<b>199</b>

## УВОД

У осмом разреду основне школе на часу Српског језика, активно учествује мање од десет ученика. Остали седе заокупљени другим мислима и активностима. Ако упитамо оне који не раде зашто не раде, рећи ће нам да је настава досадна, да им то није потребно у животу и сл. Ако их упитамо да нам објасне зашто се онда оних неколико марљивих ученика труди, рећи ће нешто погрдно о њима (да су „штребери“ и сл.). Упитамо ли оне које раде зашто тако раде, најчешће ћемо добити одговор да су им потребне добре оцене, да не желе да разочарају родитеље, а ретко ко ће објаснити да ради зато што у томе види неку вредност или квалитет.

Са друге стране, кад се ученици добровољно пријављују за ваннаставне активности које се одвијају у школи, врло су заинтересовани, мотивисани и активни. Труде се јер желе да се забаве, желе слободу, моћ и припадност који иду уз те активности и које тим активностима пружају квалитет. Пошто су те активности добровољне, постају привлачне; слобода избора повећава њихов квалитет. Када у некој активности утврдимо квалитет, у њу улажемо много више напора и труда. Кошаркашу почетнику, одмах после тренинга, није тешко да убаци још 300 слободних удараца у кош. Када би се од свих ученика очекивало да играју кошарку, тој би се активности, наравно, придавало много мање квалитета. Без обзира на то јесу ли активности добровољне или не, уколико се у њима не препознаје квалитет, нема ни мотивације, труда, напретка... (Glasser, 2004) Шта се у школовању, васпитању и образовању деце деси, где су системски промашаји, зашто се квалитет не препознаје, или губи у потпуности...?

Теоретичари, практичари, просветне власти, политичари... и многе друге заинтересоване стране, често се баве анализом образовања, школског система, организацијом школе како у свету, тако и код нас. Урађено је доста истраживања,

анализа, компаративних студија, али још нисмо добили одговоре на горе постављена питања.

Извештаји наших националних комисија указују на „континуирано недовољно висок ниво знања и умења који стичу ученици у основним школама, неразвијене нужне компетенције за даље школовање и свакодневни живот и ниску ученичку мотивацију за учење и интелектуални рад. Постигнуће наших ученика на међународним испитивањима указује да је квалитет нашег образовања испод међународног просека, посебно што се тиче функционалне примене знања. [...] На ПИСА тестирању које проверава применљивост стечених знања и вештина, постигнућа наших ученика су слабија у односу на ОЕЦД просек 500, за око 60 поена мање, што је једнако ефекту од нешто више од једне године школовања у земљама ОЕЦД (Бауцал и Павловић-Бабић, 2010). [...] Око трећине ученика спада у категорију оних који нису функционално писмени у домену читања, што значи да сваки трећи ученик има тешкоће у читању сложенијих текстова, а то је значајна препрека за њихово даље школовање. [...] Дакле, ученици излазе из основне школе без развијених базичних компетенција које су им потребне и важне за наставак школовања и боље сналажење у приватном и јавном животу. Поред недовољне функционалне, математичке и научне писмености, кроз основно образовање и васпитање, ученици скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост, нити базичне културне потребе и навике које су важне за формирање вредносних ставова.“ (Влада Републике Србије [ВРС] и Министарство просвете и науке [МПН], 2012, стр.58-59)

Оно што посебно забрињава у многим студијама и извештајима, јесте чињеница да школа све више губи своју васпитну функцију. У „трци за знањем“ настава је постала претежно предавачка, оцењује се репродукција и познавање чињеница, пренаглашена је когнитивна компонента личности ученика. У таквој школи настају ученици који добро владају чињеницама, али су несамостални, тешко повезују и примењују своју знања, слабо сарађују, тешко доносе одлуке и преузимају одговорност за њих. У прилог овим тврдњама иде и запажање да у школама влада врло лоша атмосфера – неугодна општа клима, рђави међуљудски односи унутар наставничког колектива, између ученика, ученика и наставника, наставника и управе школе, дешава се насиље у школама, пад етичких стандарда (закашњења, изостанци, неодржавање наставе и сл.) (Попадић, 2009). Ваннаставне делатности у школи су веома слабо засупљене, наставницима је приоритет редовна наставна активност, веома ретко се реализује и додатна и допунска настава,

културна и јавна делатност школе. Оно што додатно отежава ситуацију јесте чињеница да градске школе најчешће раде у две смене, па наставници немају ни времена ни простора да се баве ваннаставним активностима. Педагошка функција основне школе је на тај начин доста редукована.

Међу теоретичарима и практичарима који се баве образовањем постоји сагласност да су промене у образовању неминовне, поготово данас у друштву које се брзо мења. Квалитет у свим сегментима постаје императив у савременом свету, а посебно у образовању. Да би се постигао квалитет неопходно је успоставити одговорност свих учесника васпитно-образовног процеса, формирати усаглашене стандарде квалитета рада, успоставити међусобно поверење и аутономију свих учесника. Први корак ка обезбеђивању квалитета јесте развој система вредновања. А управо је вредновање најслабија карика образовно-васпитног процеса у нашој школи. Откако постоји школа, постоји и вредновање. Да би било сврсисходна и планска делатност, вредновање мора да се стави у контекст васпитно-образовних циљева и задатака, система вредности који влада у друштву, у сагласности са концепцијом и организацијом школе. Вредновање је област којој се у образовно-васпитној теорији и пракси придаје доста важности у последњих деценију ипо и у свету и код нас.

У потреби за променом и унапређењем увек треба поћи од себе, па тако самовредновање идентификујемо као најделотворнији механизам за обезбеђивање квалитета. Самовредновање је поступак којим се вреднује властита пракса и рад, анализирајући три основна питања: а) колико је добар мој рад? б) како то знам? в) шта могу да учиним да буде још бољи? Основни циљ самовредновања је унапређивање квалитета. Самовредновање рада школе је саставни део вредновања и нормативно је одређено увођењем Стандарда квалитета васпитно-образовне установе и Правилника о вредновању квалитета рада установе. У Србији је самовредновање уведено у школску праксу 2004. године. Како Стандарди квалитета рада школе обухватају седам кључних области квалитета, а школа је дужна да их све обухвати самовредновањем у току пет година, оправданост бављења овом проблематиком свакако постоји. Свака школа има за собом стечено искуство у самовредновању свих седам кључних области квалитета рада школе. Овим истраживањем је начињен покушај да се утврди повратна информација и установе ставови и предлози наставника о самовредновању, стандардима квалитета рада школе и о утицају самовредновања на квалитет педагошког рада школе. Симболички

речено, истраживањем је извршено *самовредновање самовредновања* наставника у основној школи.

Изабрани су наставници као испитаници јер сматрамо да је њихова улога у процесу самовредновања приоритетна, а посебно у контексту утицаја на квалитет педагошког рада школе. Реализацијом самовредновања наставници предузимају одговорност за сопствени рад и развој, а на тај начин и рад и развој школе. Овим поступком се наставници стављају у улогу субјеката, постављају им се питања на која сами себи одговарају, разматрајући, анализирајући, коригујући и планирајући сопствени рад. Довољан значај самовредновања је само у чињеници да доводи све актере у стање сталне запитаности, преиспитивања и освешћивања. Данас је актуелно истраживати наставника, његове улоге и компетенције. Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011) истиче се потреба сваког наставника „да своју професионалну делатност анализира, процењује, мења у усавршава, користећи и информације које добија самовредновањем и екстерним вредовањем“.

Досада спроведена истраживања о вредновању користила су да се уоче слабости овог поступка (нема повратне информације, субјективизам, немотивисани ученици, велики број неуспешних ученика и оних који напуштају школовање), а мање је оних истраживања која су дала конкретне корисне и стручно утемељене предлоге да се вредновање побољша и учини континуираним процесом (А. Ђорђевић, И. Фурлан, Ђ. Кнежевић, М. Вилотијевић). Још је мање оних истраживања која су повезала два битна аспекта васпитно-образовног рада – самовредновање и квалитет педагошког рада. Мишљења смо да ове две наведене компоненте треба комплексније сагледати, анализирати, утврдити њихове међусобне везе и утицај тих веза на васпитно-образовни процес. Задатак овог рада је да се те везе сагледају и анализирају, да се појмовно целовитије одреде категорије вредновања, самовредновања, квалитета педагошког рада, да се сагледају истраживања у свету и код нас из ових области, да се истраживањем утврде ставови и предлози наставника о самовредновању и Стандардима квалитета васпитно-образовне установе и да се на основу теоријске анализе и емпиријских налаза истраживања предложе конкретне мере за унапређење постојећих Стандарда и постојеће методологије за самовредновање рада школе.

# I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

## 1. ПОЈАМ КВАЛИТЕТА

Савремено друштво, брзи развој науке, технике, информатике, високи економски захтеви у свим областима, довели су до све чешћег сусретања са појмом квалитета у разним контекстима, па тако и у образовању. Квалитет се различито дефинише у различитим областима и приступима. Економисти дефинишу квалитет као мерило употребне вредности неког производа и способности да се задовоље захтеви купца. У прехранбеној производњи квалитет подразумева задовољен прописан хемијски састав, витамински састав, калоричну вредност, одговарајућу трајност и сл. Што је дефиниција општија то је и сагласност у појмовном одређењу ове категорије већа. Термин квалитет потиче од латинске речи квалитас (qualitas) и подразумева неко својство, каквоћу, особину, врлину, вредност, доброту и сл. Квалитет одређује неки предмет или појаву и разликује их од осталих предмета и појава. У речнику психолошких појмова (Инглиш и Инглиш, 1972) наводи се да је квалитет вид искуства који се по својој врсти разликује од свих других, па зато служи за разликовање или препознавање доживљаја. Аутори сматрају да се квалитет не може мењати у погледу количине, интензитета или степена и не може се изразити цифром, јер тада појам добија квантитативно значење. У енциклопедији Лексикографског завода Хрватске наведено је да се у психологији под квалитетом подразумева елементаран доживљај чулног карактера (боја, укус, температура), а у традиционалној логици квалитет представља критеријум на основу кога се разликују судови. Тако судови могу бити афирмативни, негативни и лимитативни (ограничавајући). Уопштено, квалитетом се означава вредност, ваљаност неке ствари, њена примереност одређеним узорима, захтевима, нормама (Енциклопедија Лексикографског завода Хрватске, 1967).

Још су старогрчки филозофи разматрали појам квалитета и закључили да постоје две врсте чулног квалитета: један који објективно постоји у самим стварима (величина, облик) и квалитет који је условљен субјективним доживљајем који је настао из људских чула (боја, звук, мирис, укус). Основни проблем у одређивању суштине овог појма јесте однос између доживљајног (субјективног) квалитета и вандоживљајне (објективне) стварности. Кант је сматрао да чулни квалитет не изражава својства ствари, него само субјективни доживљај који настаје под дејством спољњег утицаја. Појмовни квалитет је сматрао као одраз категоријалних функција сазнајне моћи. И Џон Лок је разликовао две врсте квалитета: примарни који одговара реалним особинама ствари и од њих се не може одвојити (облик, величина, број, чврстина) и секундарни који се налазе у субјекту који перципира, јер њихова реалност настаје у нашем доживљају (Грлић, 1983).

Да би се спознао суштински квалитет није довољно само чулно сазнање. Из наведених филозофских схватања се може закључити да примарни квалитет представљају објективна својства ствари која се могу математички изразити (облик, величина, количина), а секундарни квалитет настаје само у човековој свести путем доживљаја. Овакво схватање квалитета умногоме утиче на утврђивање појма квалитета у образовању.

### 1.1. Квалитет у образовању

Образовање је веома комплексан процес. На тај процес утичу разни захтеви: културно-историјски, економски, морални, лични... Квалитет је историјска категорија, а схватање квалитета у образовању битно зависи од теоријског приступа. Клафки је поделио теорије образовања у две велике групе – материјалне и формалне. Припадници материјалних теорија сматрају да образовање обухвата све културне садржаје у најширем смислу. Представници формалних теорија сматрају да је субјекат у центру образовања, и да је његов развој важнији од садржаја. Садржаји су битни само уколико доприносе личном развоју, јер сваки појединац има право на сопствену индивидуалност и развој (Вилотијевић, 2005). У зависности од тих схватања постоје и разлике у схватању квалитета. Такође се сматра да квалитет не може бити одређен само у односу на резултате образовања, тј. на постигнућа, већ и на све остале аспекте који чине процес образовања. Да би образовање било квалитетно потребно је постићи не само квалитет излаза (output-

а), већ и квалитет улаза (input-a) и квалитет целог процеса који се налази између (Поткоњак, 1996). За то је потребно постићи одређени ниво квалитета у следећим аспектима образовања: циљу и задацима, садржајима образовања, педагошким стратегијама које се примењују у образовању, стандардима у погледу исхода образовања, методологији за мерење постигнућа образовања и у вредновању целокупног процеса и постигнућа образовања. Какав ће бити квалитет излаза у великој мери зависи од улаза. Тако се, на пример, не може очекивати да школа која ради у сиромашној средини, далеко од културних средишта и институција, има исти излаз као школа у економски и културно развијеном центру у коме високообразовани ђачки родитељи могу доста да помогну својој деци. Улаз јесте битан, али излаз највише, ипак, зависи од образовног процеса. Добро структурирани програми, стручни наставници са дидактичко-методичким знањем, мотивацијом, добро управљање, континуирано праћење и вредновање... у знатно већој мери ће утицати на постизање квалитетнијег излаза у образовању.

У педагошким теоријама наилазимо на врло уједначен, заједнички став да квалитет образовања има дескриптивно и нормативно значење. Дескриптивно значење се односи на карактеристику или атрибут, а нормативност представља процену вредности и одређивање положаја једног образовног конструкта на одређеној скали вредности. У студији ОЕЦД-а *Школе и квалитет* се детаљније анализирају ова два значења квалитета у образовању. За квалитет се тврди да је:

а) више дескриптивни него нормативни појам; изражава неку карактеристику и појављује се у својству атрибута,

б) више је општи или заједнички термин, није синоним за једну карактеристику, већ у себи носи суштину неке целине; може се говорити не о једној карактеристици образовања, него о укупном квалитету;

в) појам који се може употребљавати у значењу изврности; тада се уочавају два аспекта: један је процена вредности, а други је положај у односу на примењену скалу од доброг ка лошем (ОЕЦД, 1998).

И овде наилазимо на дилему да ли је појам квалитет супротан од појма квантитета, или је неопходно да унутар њега постоје одређене квантификације. Савремени економски трендови, педагошке теорије, захтеви за постизањем што већих постигнућа,



прихватају схватање да је за утврђивање квалитета неопходно постојање одређених квантификација. Тако се квалитет дефинише и као ефикасност у постизању постављених циљева, или као „континуирани процес који обезбеђује испуњавање договорених стандарда“ (Ђерманов и Костовић, 2006. 255). Образовни циљеви и стандарди су најчешће постављене норме за квалитет образовања.

У поменутој студији ОЕЦД-а се расправља о нивоу квалитета и испуњености постављених циљева. Постоји много циљева различитог нивоа значајности. Зато је важно одговорити на питање квалитет за кога. Постоје различите интересне групе које су заинтересоване за остваривање различитих циљева у образовању. Оснивачи образовних институција, наставници, послодавци, различите етничке групе... могу да истичу различите образовне циљеве. Најопштији циљеви могу бити заједнички јер попут „широког кишобрана“ покривају интересовања свих заинтересованих страна. До несугласица и супротности долази када се узму у обзир специфични циљеви. Споља постављени циљ да ученици савладају што већу количину садржаја, не мора бити у интересу ученика, наставника и сл. Проблем одређивања квалитета на основу постављених циљева јесте у томе што жељени исходи и постављени циљеви увек могу бити бољи. Није могуће остварити све циљеве и у потпуности.

Постоје стручњаци који процењују да је квалитет образовања повезан примарно са процесом учења (наставом) и са оним што ученици заиста уче, а само је секундарно повезан са циљевима. Ту се може поставити дилема да ли је у постизању квалитета битно вредновати резултате, постигнућа, или и начин, средства и процес помоћу којих се до њих долази. У образовању су врло важна средства и методе помоћу којих се до резултата долази. Квалитет представља и то како се до њега дошло. Исти постигнути циљеви не значе једнаки квалитет – квалитетније је знање постигнуто коришћењем адекватних наставних вештина, најприкладнијих метода, стручно примењених савремених средстава, уџбеника и сл. Ако би се квалитет мерио само постигнутим циљевима и резултатима, била би запостављена сва комплексност образовања. Шта ученици уче, како уче, да ли су оспособљени да размишљају, закључују, је сама суштина образовања.(ОЕЦД, 1998)

Честа је појава да се у постављању образовних циљева приоритет даје когнитивном аспекту, а неретко је то и једини критеријум. Разлог томе, вероватно, лежи у чињеници да је когнитивни критеријум најпоузданији, најприменљивији, па га је у

практици најлакше идентификовати. Ипак, не сме се занемарити развој врлина, способности, припрема за живот у заједници, развој индивидуалних карактеристика и сл. Квалитет образовања се не може измерити само применом когнитивних тестова. На тај начин се занемарује значај социјалног, емоционалног, моралног развоја личности.

Анализом појма квалитета бавио се Е. Деминг (1986). Иако су се његове поставке о квалитету превасходно односиле на производне фирме, веома су значајне и непосредно примењиве и на образовање. Систем квалитета, сматра он, чине три одвојена система: социјални, технички и управљачки. Ако се та схватања сместе у контекст школе, онда се ови системи могу тумачити на следећи начин:

Социјални систем у школи сачињавају сви наставници и запослени и они највише утичу на тимски рад, креативност и мотивацију. Складан однос и сарадња међу наставницима утичу на квалитет школе. То не значи да наставници о различитим питањима треба да имају исто мишљење. Расправа и супротстављање мишљења је веома подстицајно, али је битно да предлози и закључци буду конструктивни и усмерени ка постизању заједничких циљева.

Технички систем представља базу наставног процеса – то су медији, учила, апарати. Важна питања су да ли је технички систем школе довољан за квалитетну организацију наставе и да ли се расположиви систем у потпуности користи. Улога овог система је да омогући унапређење образовног процеса, елиминисање слабости, стално стручно усавршавање наставника, повећање ефикасности образовног процеса и његово редовно вредновање.

Управљачки систем делује интегративно у организацији и управљању радом и спроводи неопходне промене. Управљачки систем спроводи поделу задужења и одговорности, планирање, усмеравање, координацију и контролу. Управљање се остварује на четири нивоа: а) стратешком (стварање дугорочних визија развоја), б) процесном (управљање свим процесима у образовању), в) пројектном (управљање развојним пројектима) и г) индивидуалном (управљање сопственим радом у складу са могућностима и одговорностима).

Овим Деминговим условима за постизање квалитета у образовању Вилотијевић додаје још један битан фактор – школски информациони систем (2005). Он сматра да је настава у великој мери информативни процес, али се овај систем осим у настави, треба

примењивати и за ваннаставне активности, за стручно усавршавање сарадњу са родитељима и сл. Најшире гледано, за образовање су најбитније три врсте информација: а) оне које се користе за унапређивање образовно-васпитног рада са ученицима, б) информације неопходне за стручно усавршавање наставника и в) информације којима се нормативно регулише рад школе.

Буљубашић Кузмановић и Кретић Мајер (2008) наводе да се у одређењу квалитета образовања могу разликовати две парадигме: традиционална или макропедагошка и равнојно-хуманистичка или микропедагошка. Традиционална парадигма квалитет образовања тумачи кроз промену и развој система, интересистемских веза, више са техничког становишта, а залаже се за објективност, нужност, продуктивност, перфекционизам, експертност, социјалну неутралност и квантификацију. Такав макропедагошки приступ школи у средиште наставе ставља учитеља. Развојно-хуманистичка парадигма се развила у постиндустријском социјалном контексту, на основу квалитативног приступа. Полази од специфичности појединца, а сама суштина те специфичности је у слободи. По овом схватању квалитет образовања се заснива на хуманистичкој парадигми развоја, а залаже се за афирмацију, комуникацију, сарадњу, креативност, конструктивност, радозналост, саосећајност и личну и друштвену компетентност. За разлику од макропедагошког, овај микропедагошки или савремени приступ у средиште наставе ставља ученика.

Сви приступи у дефинисању појма квалитета у образовању имају неколико заједничких карактеристика – углавном се сви слажу да је то комплексан и мултидимензионалан феномен. На њега утичу бројни фактори, од којих је неке чак тешко и идентификовати, а камоли контролисати. Квалитет је могуће посматрати на више нивоа: нпр. квалитет образовног система, или основношколског образовања, или васпитно-образовног рада једне школе, или наставе математике, или педагошког рада једног наставника и сл. И Мијановић (2000) сматра да се квалитет може посматрати на бар два нивоа – као на меру утврђену стандардом и на вредносну атрибуцију образовног процеса. Заједничко већини приступа је и схватање квалитета као процеса, јер то није стање, већ динамички процес усмерен развоју. Карактеристично је и то да тај процес нема фиксирани крајњи резултат, већ да се увек тежи превазилажењу и побољшању постигнутих домета. Квалитет се схвата као променљива категорија и он се остварује у развоју, континуираним унапређењем.

Најопштију дефиницију квалитета у образовању изнео је УНИЦЕФ (2000) којом се тврди да квалитетно образовање подразумева:

- 1) ученике који су здрави, добро исхрањени, спремни за образовање са јаком подршком њихових породица
- 2) окружење које је здраво, сигурно, пружа заштиту, поштује различитости и пружа адекватне ресурсе и могућности
- 3) садржаје који се огледају у релевантном курикулуму за постизање основних знања и вештина
- 4) процесе кроз које добро стручно оспособљени наставници, приступом у којем је ученик у центру образовања, у добро организованом и вођеном одељењу, унапређују учење, стицање вештина и смањују разлике међу ученицима
- 5) исходе који усмеравају знање, вештине и ставове ученика и произлазе из националних образовних циљева и тежње за позитивним учешћем у друштву

И овом дефиницијом се образовање схвата као сложени систем који у великој мери зависи од политичког, културног и економског контекста. Сви наведени елементи су међусобно до те мере условљени, да су понекад неки од њих и непредвидиви.

Ови различити приступи квалитету образовања се могу сврстати у три велике групе:

квалитет као изврност – традиционални, елитистички приступ;

квалитет као остваривање сврхе или циља – остваривање општих стандарда, очекиваних исхода образовања;

квалитет као трајни развој, као унапређивање које никад не престаје.

Схватање квалитет као изврност постигнућа ученика подразумева да су јасно дефинисани нивои успеха или да постоји сагласност процењивача о оствареном изузетно високом нивоу процењиваног постигнућа. За овај критеријум уочава се недостатак у томе што се наглашава само изузетно висок квалитет, а не одређују се његови нижи нивои. Зато је овакво схватање квалитета релативизовано и може се објективизовати уколико се утврде извесна мерила процене: нпр. прецизирани образовни захтеви на нивоу минимума, оптимума и максимума у погледу степена захтева или тежине задатка.

Квалитет као мера остварености циљева образовања претпоставља да су циљеви и задаци јасно постављени и довољно операционализовани и да је могуће њихово остваривање квалитативно и (или) квантитативно одредити. Ваља нагласити да се у овом

приступу квалитет односи на висок или веома висок ниво постигнућа, док се остали нивои постигнућа одређују другим терминима (осредњи, довољан, недовољан и сл.). Овај критеријум квалитета наилази на недостатке уколико су уопштено и недовољно прецизно формулисани циљеви учења и наставе. У том случају се захтева конкретизација, диференцијација и индивидуализација постављених циљева према способностима сваког ученика. Да би се тај захтев испунио неопходна је висока оспособљеност наставника при одређивању циљева, али и при организацији учења и наставе, као и при процени образовних исхода.

Схватање квалитета образовања као степен остварености образовних стандарда који су дефинисани за одређени ниво образовања је оријентација која је веома изражена у земљама Европске уније. Овакво схватање претпоставља да су стандарди за програме предмета и нивое школовања прецизно и јасно постављени, објашњени (недвосмислени), довољно инструктивни за наставнике, да постоје адекватни и поуздани индикатори за различите нивое, као и методе за њихово мерење/процену, као и оспособљеност наставника за њихову примену.

Наведена одређења појма квалитета се односе на мерљиве манифестне величине (исходе, ниво остварености циљева, стандарде и сл.). При томе се запоставља утицај контекста образовања. Овај став истраживачи критикују сматрајући да на образовне исходе утичу и карактеристике личности, конкретне ситуације и околности. Неки исходи се не могу одмах испољити, већ после дужег времена, док неки остају у домену личног или посредног испољавања. То и јесу основни недостаци оваквог схватања, што значи да овакав критеријум квалитета треба допунити и другим показатељима.

Схватање квалитета као процеса трајног развоја и унапређења је одређење које јасно наглашава развојност, динамичност и несвршеност процеса. Схватање јесте сувише широко, али се наглашавају битне карактеристике процеса, а не само очекивани резултати.

Квалитет не треба схватити као крајње позитивно својство које је боље од неког другог својства са којим се пореди, већ појам квалитета служи за одређивање појмова и појава сходно њиховим својствима по којима се могу јасно разликовати од осталих. Квалитет није једнозначни појам јер су схватања о суштини нечега условљена контекстом, вредностима и интересима оних који га дефинишу. Квалитет означава неку вредност која се приписује ономе што је предмет вредновања, а у складу са одређеним критеријумима. Зато се сматра да је овај термин друштвено конструисан.

У прилог оваквом схватању појма квалитета иду и ставови М. Станчића (2011; 207) да „квалитетом означавамо да нешто има одређену вредност (макар у извесном степену) у датом контексту, да води ка остварењу неког циља који се сматра важним, при чему треба увек имати на уму да те вредности и ти циљеви могу бити различито схваћени, што квалитет чини релативним и динамичним концептом условљеним контекстом у коме се употребљава. Ово не значи да се квалитет треба схватити као ствар произвољности, већ нас упућује на то да се питамо како су значења која се квалитету приписују конструисана у одређеном контексту и у одређене сврхе.“

Схватање квалитета у образовању, ако применимо горе наведену одредницу квалитета, подразумева вредност коју образовање има, добробит коју образовање треба да осигура (Ђукић, према: Ђерманов и Костовић, 2006). Истичући ово становиште постоје и схватања која тврде да сам појам образовања обухвата појам квалитета, јер кад кажемо да је неко образован, то већ подразумева вредносни суд да је неко напредовао на основу тога – да је „учињен бољим“ (Burbles, према: Станчић, 2011), да је постигао неко „Добро“ (Stronach, према: Станчић, 2011).

## 1.2. Стандарди као мера квалитета

За утврђивање квалитета образовања потребно је одредити стандарде којима се одређује шта је квалитет.

Енглеска реч стандард, према Енциклопедији Лексикографског завода (1967), означава образац са којим се могу упоређивати предмети или поступци. Према Психолошком речнику (Инглиш и Инглиш, 1972) стандард представља оно што се очекује, тј. социјално или практично пожељни квалитет или ниво извршења. У ОЕЦД-овој студији стандарди се разматрају са три аспекта: а) као израз очекивања друштва, б) као циљеви образовања и в) као просечни нивои постигнућа. Пошто се сматра да стандарди нису непроменљиве и апсолутне норме, већ зависе од очекивања друштва, јавља се проблем јер различити друштвени слојеви могу имати различита очекивања. Ако стандарде посматрамо као циљеве образовања, може се јавити проблем јер су друштвено постављени циљеви доста уопштени, широки, непрецизни и не могу бити јасни као мерила. Тек специфични и конкретизовани, операционализовани циљеви могу да буду основа употребљивих стандарда. Ако се стандарди дефинишу на основу мерења просечних постигнућа стандардизованим тестовима, онда то нису прецизне одреднице. Тако се одређује само оно што ученици већ знају, а не и оно што би морали и могли да знају. Постоји опасност да просек постане мера којој се тежи. Исто тако, тестови откривају само когнитивну компоненту развоја, а занемарују остале.

Битна претпоставка у одређивању стандарда јесте да се они реално поставе, тј. они не смеју бити слика идеалног стања које је немогуће досегнути. Они не треба да се односе на замишљени, идеализовани систем, нити на пожељно стање, већ треба да буду у складу са реалним условима и могућностима система образовања у целини (важно је узети у обзир, нпр. опремљеност школе савременим наставним средствима, социокултурне прилике у којима школа ради, претходна знања и искуства ученика и сл.).

Хавелка разликује две врсте стандарда (1982). социјалне и објективне. Социјални стандарди представљају међусобно упоређивање ученика у одељењу. Педагошка ситуација је тако артикулисана да је за сваког ученика непосредно поређење са другима основа развоја појма о себи и главни моделатор учениковог искуства и социјалног понашања. Основни недостатак социјалних стандарда Хавелка види у томе што се упоређивањем подстиче потреба за социјалним престижом и надметањем, уместо да се

јача тежња ка компетентности. Објективним стандардима се степен успешности изражава својствима самог задатка. Важно је процес рада поделити на уже целине и јединице. Сагледавање сваке јединице је процес који укључује рад, ефекат рада и вредност рада. Објективни стандарди не подстичу на такмичење са другима, него на савладавање објективних знања. Успех се мора вредновати не у поређењу са другима, него у поређењу објективним стандардима.

Стандарди морају бити веома прецизно и јасно формулисани и операционализовани, како би допринели објективности. Најчешће се стандарди утврђују као мере које успостављају релевантна тела или ауторитети консензусом заинтересованих страна, које је прихватила већина. Када се узму у разматрање образовни стандарди, онда се они односе на скуп норми које дефинишу какав треба да буде образовни систем. Ђерманов и Костовић (2006) наводе да образовни стандарди обухватају стандарде квалитета образовних услова, квалитета школа, квалитета наставног кадра, начина управљања, стандарде квалитета наставног процеса, ефеката и исхода образовних постигнућа и стандарде праћења и евалуације ученичких постигнућа. Да би се систем образовања сагледао у целини, неопходно је пратити испуњеност различитих врста образовних стандарда. С обзиром да је квалитет образовања сложен и вишеслојан процес, неопходно је говорити о више различитих нивоа стандарда.

У званичним документима Министарства просвете Републике Србије образовни стандарди се одређују као „искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању. Стандарди артикулишу најважније захтеве школског учења и наставе и исказују их као исходе видљиве у понашању и расуђивању ученика. Преко стандарда се образовни циљеви и задаци преводе на много конкретнији језик који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења. Основна карактеристика образовних стандарда је то што су дефинисани у терминима мерљивог понашања ученика. Засновани су на емпиријским подацима, а степен њихове остварености може се, из године у годину, емпиријски проверавати. На основу тих провера и пратећих анализа, у интервалима од 4 до 5 година, стандарде је потребно ревидирати. Успостављање и унапређење стандарда је континуиран процес, тесно повезан са променама положаја и улоге образовања у друштву“ (МПРС, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2009).

Вилотијевић (2005) сматра да је у овом одређењу стандарда нејасна одредница да се они односе на одређени ниво у образовању. Наставнику за квалитетан рад нису



довољни стандарди за крај школске године, још мање на крају једног образовног циклуса. Наставник пред собом треба да има стандарде знања за сваку наставну целину, да би контролисао квалитет у току, а не само на крају. На крају је касно да се наставни процес коригује, ако је корекција потребна. Друга сугестија коју Вилотијевић даје у односу на одређење стандарда јесте да не треба сувише стриктно и прецизно одредити стандарде, јер то може ограничавати постигнућа ученика. И одлично знање које се преко стандарда квалификује као квалитетно, може да буде још боље. Увек треба оставити простора ученицима да напредују даље и више.

Битно је нагласити разлику која постоји између схватања образовних циљева и образовних стандарда. Стандарди су резултат процеса у току којег долази до усаглашавања између ефеката које је образовни систем остварио и оних које треба да постигне у „наредном кораку“. Овај баланс између онога „где смо“ и „где желимо да будемо“ веома је важан аспект образовних стандарда. Зато за њих можемо рећи да имају развојни карактер. То је суштина која стандарде битно разликује од онога што је исказано кроз циљеве образовања (МПРС и ЗВКОВ, 2009).

Функције образовних стандарда су веома значајне и најсажетије се могу представити следећим тврдњама:

- уједначавање квалитета како образовних система, тако и његових елемената, на националном и интернационалном нивоу;
- повећање ефикасности и квалитета образовног рада и повећање објективности и поузданости вредновања у образовању;
- повећање објективности и стандардизација оцењивања образовних постигнућа;
- развијање нових средстава, метода, инструмената који ће бити подршка наставнику и ученику у свакодневном раду;
- повећање ученичке одговорности и мотивације јер добијају увид у оно што се од њих очекује и унапред знају како ће се њихово напредовање вредновати ;
- унапређење комуникације и сарадње између школе и родитеља јер родитељи знају шта да очекују и могу реално да помогну;

Из наведених расправа о стандардима квалитета могу се донети следећи закључци: а) стандарди треба да представљају меру постигнућа током целог образовног

процеса (и у његовом току), а не само на завршетку једне фазе или циклуса; б) приликом њиховог утврђивања узимати у обзир могућности ученика и услове рада; в) постављати развојне захтеве ученицима; г) кроз њих је неопходно разрадити образовне садржаје до нивоа који омогућује систематичност и целовитост.

### 1.3.Квалитетна школа

Школа је веома сложена институција јер се у њој реализује сложени васпитно-образовни процес. Трнавац наводи пет конститутивних компонената школе (2004), а то су: ученици, наставници, програми, просторни услови и временска димензија. Да би школа била квалитетна треба да оствари квалитет у свих пет компонената.

Највише доприноса разради идеје квалитетне школе дао је Вилијам Глазер (2004) применом Демингове теорије о квалитетној производњи на област школског рада и учења. Глазер сматра да се квалитет у школи може постићи применом теорије избора и мотивације. Теоријом избора се тврди да се људи рађају са пет урођених потреба: за преживљавање, љубав, моћ, забаву и слободу. У основи мотивације сваког понашања лежи потреба да се што боље задовољи што већи број основних потреба. У животу људи покушавају да науче како да задовоље те потребе, а већина и не зна које су то потребе, посебно када смо млади. Оно што човек сигурно зна јесте како се осећа када потреба није или јесте задовољена. Већина људи и спознаје своје потребе способношћу да осећа, а пре свега да разликује осећа ли се добро или лоше. Отуда и објашњење зашто ученици показују много већи квалитет рада и мотивацију у ваншколским активностима (спорт, музика, глума). У тим активностима се осећају чланом тима, сматрају да су тако важнији, забавније им је. На тај начин им је задовољена већина базичних потреба. Квалитет у образовању је много теже наћи, јер се све чешће инсистира да се школски предмете разломе у „мале, објективне комадиће знања“ које је могуће измерити тестовима постигнућа. Најбоље се упознаје и открива квалитет управо онда када се квалитетно ради. Квалитет не значи само добар успех на тестовима. Да би ученици радили квалитетно важно је да схвате да то није за добробит наставника, школског система или родитеља, већ за сопствену добробит. Полазни елемент који једну школу може довести до квалитета јесте, по мишљењу Глазера, улога наставника- водитеља васпитно-образовног процеса. Он разликује два наставна стила: шефовање и вођење. Шефовање

подразумева репресију, примену силе, претње казнама, наметнути ауторитет и такав стил не може довести до суштинског квалитета (може само до спољног, привидног). Вођење подразумева сарадњу, упућивање и подстицање на задовољење унутрашњих потреба. Суштинску разлику између ова два стила најбоље је приказао супротстављајући их:

„Шеф тера на рад. Водитељ води.

Шеф се ослања на ауторитет. Водитељ се ослања на сарадњу.

Шеф говори : Ја. Водитељ говори: Ми.

Шеф ствара страх. Водитељ ствара поверење.

Шеф зна како. Водитељ показује како.

Шеф изазива незадовољство. Водитељ удахњује полет.

Шеф окривљује. Водитељ исправља грешке.

Шеф рад претвара у напор. Водитељ рад претвара у занимљивост“

Наводи се шест услова Вилијама Глазера које треба да испуни школа да би била квалитетна: (Глазер, 1994; цитирано код Вилотијевић, 2005):

- 1) Стварање пријатне и подстицајне атмосфере у одељењу – однос наставник-ученик пун поверења, отворена могућност ученику да се пожали, без бојазни да ће то утицати на оцену, наставник помаже, а не „лови грешке“, сви су тим, а не конкуренти;
- 2) Ученици раде нешто што је корисно – наставник треба да објасни ученицима зашто је потребно савладати неки садржај, корист не мора бити само материјалне природе, већ може бити и стварање културних навика, развој уметничког укуса, интелектуални развој и сл.;
- 3) Тражити од ученика да раде најбоље што могу, онолико колико им допуштају личне могућности и способности – захтеви треба да су диференцирани и да досежу до горњих граница сваког ученика појединачно, али не преко тога, јер може наступити демотивисаност;
- 4) Ученици самовреднују и побољшавају свој рад – самовредновање је подстицајно јер се на тај начин лакше сагледавају реалне могућности, узроци и последице (не)успеха, и планирају следећи развојни кораци;
- 5) Рад у школи ако је квалитетан, увек је пријатан и изазива задовољство – чак и после напорног рада, ако је исход успешан ученик ће осећати задовољство;

- б) Рад у школи ако је квалитетан, никад није деструктиван – ученичке напоре и труд усмерити у циљу добробити човечанства, васпитавати их да стечена знања користе за племените сврхе, а не на штету људског рода.

Глазер наводи и критеријуме за препознавање квалитетне школе (Глазер, 1994; цитирано код Вилотијевић, 2005):

- оријентисаност на успех (сви чиниоци – наставници, ученици, родитељи – снажно су оријентисани на успех, међусобно се испомажу, заједнички циљ је бољи рад и успех);
- педагошка ангажованост и мотивисаност наставника (у првом плану је ученик, па тек после садржај, наставник се више бавим учеником, а мање предметом, наставници добро познају сваког ученика појединачно, његове породичне прилике, комуницирају са родитељима);
- спремност за примену дидактичких иновација (наставници осећају потребу да критички преиспитују свој рад, да га вреднују и на основу тога иновирају, радо одлазе на семинаре, користе педагошку литературу...);
- високи захтеви у настави (наставници помажу ученицима да савладају садржаје у складу са стандардима знања, гаје код ученика оптимизам и спремност за учење, помажу им да сами сагледају и изврше вредновање својих постигнућа, постоји стална повратна информација и ученици увек знају на чему су);
- реализација пројеката у које су укључени сви ученици (кооперативно, интерактивно учење, смисаоно и учење откривањем);
- континуирано праћење и проучавање развоја личности и дијагностиковање (не)успеха (откривање ситуационих или узрасних криза и тешкоћа, помоћ, подршка, вођење, саветовање);
- постављени циљеви су реални и оствариви (нема осећања да се нешто не може урадити, снажан оптимизам и решеност да се превазиђу све препреке);
- директори су предводници иновитивних промена (највише времена проводе у блиским контактима са наставницима и ученицима и иницијару развојне промене);
- постоји континуирани систем праћења и вредновања свих учесника (ученици свакодневно добијају повратну информацију, знају шта су добро а шта лошије

савладали, периодично ученици вреднују наставнике и заједнички унапређују рад);

- развија се клима у школи која подстиче позитивну идентификацију (ученици и наставници се идентификују са школом и доживљавају је као своју);
- развија се хумана школа (снажна заједница ученика и наставника у којој сви имају времена једни за друге, у којој влада хармонија и могу се исказати и доживети резултати и успеси)

Са свим наведеним тврдњама се можемо генерално сложити, али остаје неодговорено суштинско питање како то постићи. Глазер даје конкретне примере и наводи студије појединачних случајева, али читава његова теорија није довољно педагошки утемељена. У сваком случају, његови предлози нам могу послужити као добре смернице у дијагностификовању проблема и унапређењу квалитета рада школе.

Самонс и сарадници (цитирано код Безиновић, 2010) су истраживали факторе који доприносе квалитетном функционисању школе и одредили су их као: а) професионално, високостручно руковођење, б) усаглашеност визије и циљева, в) повољно окружење за учење, г) усмереност на учење и подучавање, д) висока очекивања, ђ) подстицање и мотивација, е) праћење напредовања, ж) права и одговорност ученика, з) поучавање усмерено циљу, и) школа као организација која учи и ј) партнерство школе и породице. Да би школа била квалитетна свака наведена компонента мора да буде заступљена на високом нивоу.

Сва савремена истраживања квалитетних школа закључују да школу треба разматрати као сложени систем који делује на више нивоа. Да би дошло до одређених образовних исхода неопходно је да се успостави динамички међуоднос на више нивоа: на нивоу једног ученика, целог одељења, целе школе (укључујући и систем који управља школом) и на нивоу ширег друштвеног контекста у којем школа постоји и делује.

Анализирајући основну функцију школе данас у друштву које се интензивно мења и развија, Костовић наводи да се она састоји у томе “да понуди репрезентативан узорак чињеница из различитих области науке и културе, трансформисан и димензиониран у наставне предмете и програме, уз респектовање релација између субјеката у васпитно-образовном процесу. Тако одређену интегралну функцију школа реализује кроз три аспекта: а) програмско-садржајни, б) педагошко- дидактички и в) социјално-психолошки“ (Костовић, 2005). Програмско-садржајни аспект обухвата одговор на

питање шта учити у школи, али програм треба да представља не готове суме знања које су дате једном заувек, већ програм треба да представља израз одређеног времена, научног, културног и технолошког развоја. Садржаји су само изабрани репрезенти који ученику пружају увид у темељне законитости и карактеристичан начин мишљења те науке. Педагошко-дидактички аспект школе пружа одговор на питање како учити. Уместо „седеће, слушајуће и гледајуће“ наставе, предавања знања које ученици памте и репродукују, инсистира се на откривајућем учењу, у ком ученик самостално формулише проблем, стваралачки је активан и критички учествује у његовом решењу. Уместо чињеница, ученик учи како се учи. За овај аспект су битне наставне стратегије у којима доминира активно учење и развијајућа настава. Социјално-психолошки аспект школе се односи на чињеницу да је образовање засновано на облицима социјалне интеракције и да васпитно-образовни ефекти (вредносни систем, ставови, интересовања) зависе и од социјалног искуства ученика. Овим аспектом се анализира стање психо-социјалних односа у разреду, који стварају ситуацију која олакшава, отежава или онемогућује процес учења. Ова „клима у одељењу“ је одређена наставниковим понашањем и ставом, али и карактеристикама ученика. Може бити успостављена клима конкуренције, конфликта, отпора или нетрпељивости, али је клима кооперативности, социјалне кохезије и афирмације личности, у суштини, продуктивна клима.

У својим анализама и разматрањима најбољих школа Армстронг (2008) је идентификовао два преовлађујућа приступа у савременој педагошкој пракси и назвао их дискурс академских постигнућа и дискурс развоја човека. У дискурсу академског постигнућа у центру је академски успех који се не мења, који је објективан и коначан. Дискурс развоја човека има ширу перспективу јер „хумано“ је ентитет који живи, субјективан је и бескрајан. Армстронг ову суштинску разлику између два дискурса покушава да објасни кроз дефинисање ова два појма. Он каже: „Ако бисмо требали у потпуности дефинисати свет академичности (а то је мртва реч садржаја), можда бисмо досегнули тачку на којој бисмо покрили све његове аспекте. У исто време, настојећи да дефинишемо хумано, врло вероватно не бисмо никада дошли до краја у нашој дискусији шта значи бити хуман. Академичност је овде, споља, у облику књига, тестова, предавања, захтева, наставних програма итд. Хумано је, напротив, ту унутра – ту ми говоримо о самима себи. Овде су и сам дискурс и онај ко се ангажује у том дискурсу исти ентитет“ (Армстронг, 2008). Битно је у другом дискурсу разјаснити и развојни приступ, јер развој људског бића и јесте основна суштина. Овде се развој схвата као смисао неслагања,

критичког супротстављања, ослобођења људског бића од сметњи, компликација или препрека.

Пошто квалитетна школа треба да образује, а образовање није исто што и производња роба или квалитетног производа, већ дубоко етична, хумана делатност са циљем да подстакне и развије потенцијале појединца, онда се таквој школи не може приступити само из аспекта економског или маркетиншког модела. Безиновић (2010) је схватања да квалитетну школу одређују две кључне компоненте: а) процедурална компонента и б) културна компонента.

Процедурална компонента је структурно-менаџерска компонента са јасно дефинисаним процесима, поступцима и стандардима за квалитет. Школама је ова компонента важна јер поставља оквир, структуру и меру за поређење. Стандарди помажу школама да процене где су, на шта треба да обрате пажњу, на који ниво организације треба више да се сконцентришу – једном речју, стандарди дају јасне смернице за деловање. Али, дефинисани и достигнути стандарди и прописи сами по себи не гарантују да је школа достигла квалитет. Достизање квалитета могуће је само унутар друге компоненте, тј. достизањем културе квалитета.

Културна компонента квалитетне школе односи се на социјално-психолошки елемент заједничких вредности, уверења, очекивања и тежњи ка квалитету. Квалитет школе највише одређују људи у њој – наставници, ученици, друго особље, родитељи, школски одбор, локална заједница... Културну компоненту представља доминантан заједнички став и вредности које се огледају у сталној тежњи ка унапређивању рада, усавршавању и изврсности у деловању. Да би школа била квалитетна потребно је да се код људи који чине школу, развије заједнички вредносни систем, ставови, навике, понашања, веровања... који воде до квалитета. Један од начина долажења до тог циља јесте примена самовредновања. Самовредновање је механизам који користи културну компоненту квалитета, а са друге стране је гради. Самовредновање лежи у основи процеса учења о себи и саморазумевања. На тај начин долазимо до битне и основне условљености која постоји између самовредновања и квалитета рада школе.

Наведена схватања о квалитету рада школе указују на то да се квалитет свакако не може посматрати само кроз једну димензију. Мултидимензионалност која је основна карактеристика образовања, односи се и на квалитет школе. Системска структура школе подразумева различите компоненте, а оне могу бити области квалитета. Различита

схватања идентификује различите компоненте школе, али заједничка карактеристика им је у томе што сви приступи разликују компоненте које се односе на организацију, вођење, планирање, методе, средства, процедуре... и компоненте које се односе на личност, интеракцију, вредности, мотивацију, ставове, интересовања.

#### 1.4. Стандарди квалитета рада школе

Да бисмо могли озбиљно да се бавимо анализом квалитета рада школе, свакако се морамо бавити анализом и разумевањем фактора који највише доприносе добром функционисању школе. Претходна расправа о квалитетној школи је показала да утицајућих фактора има пуно, немогуће их је до краја набројати. У прегледу великог броја истраживања Шеренса и Боскера (1997) наводи се чак 719 фактора повезаних са квалитетом рада школе. Свакако их не можемо све узети у обзир, али остаје занимљиво питање који фактори у деловању школе највише утичу на квалитет образовања, на лични развој ученика. Зашто ученици једне школе постижу боље резултате на националним тестирањима од ученика друге школе, ако су обележја популације ученика подједнака? Који су то услови и процеси који се одвијају унутар школе, а који одређују успех и напредовање ученика? Какав утицај има школа на образовни, когнитивни, али и на општи психолошки, емоционални, морални, социјални и физички развој својих ученика? Колико лични, социјални, и организацијски фактори у окружењу у којем се учење одвија, утичу на квалитет рада школе?

Метаанализом многих наведених фактора дошло се до закључка да је за адекватно сагледавање квалитета рада школе у целини, потребно разматрати и узети у обзир три најбитнија елемента утицаја: а) **услове** у којима школа ради, б) **процесе** који се дешавају у школи и в) **продукте** (исходе или резултате) које школа постиже.

На темељу тих поставки, а разматрајући школу као организацијски, динамички систем Шеренс је поставио модел за вредновање квалитета школе (School effectiveness model) познат под називом СИРО модел (engl. Context – Input – Process – Outputs Model) (према: Безиновић. 2010). Идентификовани су индикатори за сваку компоненту, који могу бити мерило квалитета школе. Тако се наводе: а) индикатори ширег контекста у



којем школа делује, б) индикатори улазних чинилаца (нпр. услови рада, квалификованост и мотивисаност наставника), в) индикатори процеса (нпр. учења и поучавања) и г) индикатори различитих исхода (нпр. резултата ученика на националним испитима, задовољства школом и сл.)

Од истих претпоставка се пошло и у формирању модела квалитета рада школе који је сачинила Заједница инспектората образовања у ЕУ (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education, SICI) при реализацији пројекта Продуктивног школског самовредновања (Effective School Self-Evaluation ESSE) (SICI, 2007). Моделом се одређује девет индикатора квалитета који су организовани у четири кључна подручја. Прва два подручја се односе на дефинисање улазних аспеката квалитета, треће подручје се односи на образовне процесе, а четврто на исходе образовног процеса.

Прво кључно подручје се односи на високе стандарде улаза што чини важну детерминанту квалитета школе: то су управљачки, материјални, финансијски и остали ресурси који су неопходни за функционисање школе. Управљање и руковођење школом треба да је планирано са јасном сврхом и дефинисаним циљевима који су заједнички договорени и усаглашени. Школски простор треба да је добро организован, опремљен, постоје прописи за величину и организацију одељења. Курикулумом је неопходно постићи важне компетенције, али упоредо са холистичким развојем личности. Клима у одељењу треба да је подстицајна, да обезбеђује сигурност, прихватање различитости, а сви треба да учествују у одлучивању.

Друго кључно подручје се искључиво односи на људске ресурсе – професионални развој наставника, стручних сарадника, административног и техничког особља. С обзиром да је школа заједница која стално учи неопходно је континуирано подстицати креативност и иновативност. Ученичка постигнућа зависе пре свега од индивидуалних способности, али и од интересовања, мотивације, вештине учења, али зависе и од социо-економских услова из којих ученици потичу. Сваки ученик може да оствари успех у складу са својим могућностима. Сарадња са родитељима представља битан ресурс и зато је неопходна континуирана комуникација и координација са родитељима. Школа функционише у оквиру локалне заједнице као средиште друштвених, културних, спортских и сличних збивања, па је сарадња и на том нивоу веома битна.

Процеси учења и поучавања представљају треће кључно подручје. Квалитетна настава и учење су база за настајање квалитетне школе. Наставници представљају кључни фактор у успостављању квалитета наставе и учења. За развој ученика битна је личност наставника, његова стручна знања, методичка, педагошка и психолошка оспособљеност. Добри наставници поседују следеће карактеристике: (Безиновић, 2010; стр. 30)

-постављају висока, али остварива очекивања у складу са могућностима и талентима ученика,

- прихватају и награђују различите стилове учења,

- разумеју, прихватају и подстичу различите таленте својих ученика,

- користе различите методе поучавања,

- пружају подршку, поштују, уважавају и слушају своје ученике,

- поучавање и учење повезују са стварним животом,

-подстичу активно учење коришћењем занимљивих радних материјала,

- похваљују и награђују креативност, напредак и успех

- поред академског, подстичу и социјално-емоционално учење,

- у настави садржаје свог предмета повезују са другим дисциплинама,

- воле свој позив и свој предмет и ентузијазам успешно преносе својим ученицима.

Четврто кључно подручје квалитета се претежно односи на исходе рада школе. Испуњена претходна три кључна подручја неминовно доводе до позитивнијих исхода. Добро управљање квалитетом, учењем и наставом доводи до развоја људских ресурса, бољих постигнућа ученика, задовољнијих ученика, родитеља, наставника, сарадника. Позитивни исходи подижу углед школе што је, такође, показатељ квалитета рада школе.

Најопсежнију анализу фактора који утичу на квалитет рада школе извршила је Шкотска спровођењем дугогодишњег националног пројекта којим је извршена комбинација екстерног и интерног вредновања, а налази су приказани у публикацијама „Колико је добра наша школа?“ (How good is our school?) и „Дете у центру“ (The Child at

the Centre). Обе публикације су настале као резултат петнаестогодишњег рада и сарадње школа, образовних власти, родитеља, Шкотског инспектората за образовање (HMIE) и осталих партнера у области образовања.

### Десет димензија успешног рада школе



Преузето: HMIE.(2006). *How good is our school? The journey to excellence.*

Livingstone: Author. p. 20. Преузето 10. октобра 2015. са

[https://www.educationscotland.gov.uk/Images/hgios1and2\\_tcm4-489369.pdf](https://www.educationscotland.gov.uk/Images/hgios1and2_tcm4-489369.pdf)

Прва димензија: Обезбеђивање најквалитетнијих активности за учење младих – учење се схвата као лични развој, подстиче се активно учење са циљем задовољења интересовања и потреба самих ученика.

Друга димензија: Усмереност на исходе и повећање успешности свих ученика – обухвата четири битна корака: дефинисање и планирање исхода учења; њихова процена; анализа, рефлексивност и евиденција успеха заснованог на исходима; извештавање о успеху у постизању исхода.

Трећа димензија: Формирање заједничких схватања ученика, наставника и родитеља – истиче се изузетна важност формирања заједничке визије међу свим учесницима што доприноси развоју схватања да су сви на истом путу са заједничким циљем, а не да су супротстављене стране. На тај начин се подстиче најквалитетније учење и настава и постижу се услови да ученици развију своје личне потенцијале.

Четврта димензија: Подстицање квалитетног вођења на свим нивоима – подразумева вођење учења, успостављање одговорног вођења на свим нивоима школе, успостављање школе као водећег фактора у широј друштвеној заједници и остваривање улоге школе као покретача развојних промена.

Пета димензија: Сарадња са организацијама из локалне средине – школа није изолована институција и да би постигла квалитет неопходно је да сарађује са другим организацијама (како образовним, тако и са онима којим није превасходни циљ образовање) а све са циљем унапређења учења. И у овој димензији сарадња са родитељима је веома значајна како би се идентификовале и задовољиле потребе ученика. Једном речју, школа треба у широј друштвеној средини да преузме улогу вође и координатора.

Шеста димензија: Сарадња са родитељима на унапређивању учења – веома је значајно од родитеља сачинити сараднике у образовању и васпитању ученика. Најбољи начин за то је омогућити им да активно учествују у свим аспектима рада школе (важност

отварања школе). Добра комуникација је кључ успеха; разоткрити родитељима све активности у школи је најбољи начин да их подстакнемо на сарадњу и комуникацију.

Седма димензија: Рефлексија о властитом раду и напредовање кроз изазове – подразумева континуирано критичко преиспитивање, проверавање кроз различите изазове, заједничка посвећеност унапређењу, континуирани професионални развој и стално трагање за новим подацима и показатељима. Ова димензија даје одговоре на питање „шта чини школу добром?“, али упоредо са тим и на питање „шта чини школу још бољом?“.

Осма димензија: Вредновање и развој личности – обухвата подстицање и развој личних способности свих учесника у школи, подстицање свих да учествују у развоју школе, пружање ученицима права гласа, могућност избора и преузимање одговорности у складу са њиховим могућностима, подстицање развоја кроз прогресивну климу и културу у школи.

Девета димензија: Подстицање општег добра и развој поштовања – подразумева подстицање позитивних међуљудских односа током учења, не само унутар школе, већ и унутар шире друштвене средине, обезбеђивање позитивних услова за заштиту и унапређење здравља свих у школи и подстицање позитивних здравствених ставова и понашања – све у циљу постизања општег добра.

Десета димензија: Развој постигнућа и остварење амбиција – претпоставља формирање високих циљева (али реалних и достижних), подстицање и пружање свих потребних услова да се циљеви постигну, развијајући креативне, оригиналне и иновативне предузетничке активности код ученика.

За квалитет рада школе битна је организацијска култура квалитета (систем норми, вредности, ставова и обичаја) коју одређују два кључна елемента:

1. структурно-менаџерски елемент са дефинисаним процесима и поступцима за осигурање квалитета (усмерено на институцију);
2. социјално-психолошки елемент заједничких вредности, уверења, очекивања и тежњи квалитету (усмерено на човека).

Структурно-менаџерски елемент се може једноставно одредити, дефинисати и постићи применом одређених договорених стандарда понашања и постигнућа.

Социјално-психолошки елемент који је усмерен на човека и мењање његових навика, ставова, вредности, уверења и понашања је кључни, али и тежи део развоја система за унапређивање квалитета рада школе. Зато је битно да, како поједине школе, тако и друштво у целини, усвоје заједнички став да је квалитет образовања заједничка, надређена вредност и колективна одговорност свих учесника.

Сходно наведеним тврдњама, земље у окружењу су дефинисале критеријуме којима се одређују стандарди квалитета раде школе. Тако се у Хрватској за утврђивање квалитета анализирају следеће компоненте: (Безиновић, 2007; стр. 10)

- обележја школе – специфичности које се односе на ученике (постигнућа, успех, сфере интересовања, окружење из којег ученици долазе) и специфичности које се односе на школу (примена посебних програма, сарадња са другим институцијама или партнерима и сл.);
- квалитет наставе – колико је настава продуктивна, подстицајна, мотивишућа, задовољава индивидуалне потребе ученика. Посебно се анализирају планирање рада, процес и методе поучавања, искуство учења из аспекта ученика, задовољавање потреба ученика, вредновање и извештавање о напредовању ученика;
- наставни план и наставни програм – усклађеност с развојним потребама, способностима и интересовањима ученика, ниво мотивације и занимљивости, функционалност садржаја и сл.;
- постигнућа ученика – у односу на постављене стандарде знања, вештина, компетенција (поређење са вредностима ученика у другим школама, с обзиром на државни ниво, на националним тестовима, кроз дужи временски период, повезаност постигнућа с осталим индикаторима квалитета и сл.);
- подршка ученицима – брига, саветовање, помоћ при учењу, емоционална подршка (психолошко-емоционална заштита, лични и социјални развој, стручно вођење и професионална оријентација, брига о деци с посебним потребама и сл.);
- слободне активности ученика – утврђивање нивоа развоја вештина и личних карактеристика које ће ученицима омогућити економску независност, запошљавање, добробит, подстицање самоиницијативности, предузетништва, тимског рада, економске вештине и сл.;

- услови рада – простор, смештај и опремљеност школе ресурсима (величина и прикладност простора, доступност, транспарентност и коришћење финансијских средстава, квалификације, стручност, тимски рад, напредовање, вредновање запослених и сл.);
- руковођење школом – јасна мисија и визија развоја школе, развијени процеси самовредновања, развојно планирање, квалитет руковођења, међуљудски односи, подстицање тимског рада и сл.);
- сарадња са спољашњим партнерима – сарадња са родитељима и локалном заједницом;
- мишљење о школи – мишљење ученика и родитеља о клими и односима у школи, о очекивању и награђивању постигнућа, о развоју равноправности и праведности, партнерство са родитељима, школским одбором, локалном заједницом и сл.;
- развој школе – процена општег напредовања школе, капацитета за даљи развој, процена и допринос посебности школе.

Веома слично овим компонентама, у Федерацији Републике Босне и Херцеговине и у Републици Српској користе се следећи стандарди квалитета рада школе:

- квалитет наставе – процена ефикасности наставе, подучавања и подстицање ученика;
- квалитет наставног плана и програма – усклађеност наставног плана и програма с развојним потребама, интересима и способностима ученика, квалитет припреме ученика за будућност;
- подршка ученицима – саветовање, помоћ при учењу, емоционална подршка;
- услови рада – услови простора, смештаја и опремљености школе;
- вођење школе – ниво остварености постављених циљева, ефикасност коришћења ресурса, ниво подстицања идеја и иницијативе, креативно решавање проблема, подстицање аутономије и креативности тимова и појединаца и сл.;
- сарадња са спољашњим партнерима – са родитељима и локалном заједницом;
- развој школе – опште напредовање и смернице за будућност.

У Словеначком систему образовања наводе се следећа подручја квалитета рада образовне установе: (Šola za ravnatelje, 2014)

- учење и настава,
- професионални развој наставника,
- вођење у школи.

Иако су подручја квалитета сведена на само три области, детаљнијом анализом се уочава да прва област обухвата и ученике, подршку која им се пружа, наставни план и програм, заступљеност стратегија учења учења и сл. Професионални развој наставника обухвата све услове која школа пружа наставницима, подршка наставницима, ресурсе, могућности развоја и сл. Вођење школе се односи на позитивну визију развоја школе у целини, руковођење школом, повезаност са родитељима и локалном средином и сл.

Може се уочити да су сви наведени образовни системи у Европи и у окружењу идентификовали приближно исте индикаторе квалитета рада школе. И код нас је Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања извршио опсежно истраживање и дошао до сличних података. Формирани су стандарди квалитета рада васпитно-образовне установе које чине следеће области:

- школски програм и годишњи план рада;
- настава и учење;
- образовна постигнућа ученика;
- подршка ученицима;
- етос;
- организација рада школе и руковођење;
- ресурси.<sup>1</sup>

Наведени приступи квалитета рада школе указују на значајне елементе који утичу на квалитет, где се у центру налазе настава и ученик. Јасно је да се квалитет не може ни анализирати, ни постићи само кроз једну димензију. Вишедимензионалност квалитета образовања, па самим тим и квалитета рада школе, је неспорна карактеристика. Школа има системску структуру и чини је више конститутивних компоненти које одређују квалитет. Анализом је утврђено да се најчешће истиче настава, људски ресурси (наставници, управљачки кадар), програми, курикулум, услови рада школе, систем праћења и вредновања рада школе и постигнућа ученика.

---

<sup>1</sup> Детаљније о свакој области квалитета биће изложено у даљем делу рада.



Утврђени стандарди за сваку од наведених области имају значаја у томе што ће омогућити школама да лакше идентификују своје предности и недостатке, да лакше увиде потребу за унапређење конкретних појава или процеса. То и јесте полазна основа за развој – утврђивање нивоа остварености циљева, постављених критеријума у разним аспектима васпитно-образовног деловања школе. Стандарди треба да имају функцију идентификовања стања и усмеравања на даљи развој. Квалитет је могуће осигурати развојем културе квалитета у школи, а то подразумева учешће свих учесника васпитно-образовног процеса у тежњи за сталним унапређењем рада. Квалитет треба да постане темељна вредност и одговорност свих учесника.

## 2. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ВРЕДНОВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

У основи термина вредновања налази се латинска реч *valeo*, што значи ваљан, јак, здрав. Овај корен значења је неопходно применити на васпитно-образовни рад. Јоргић наводи да се у односу на педагошку аксиологију и филозофска схватања вредности у педагогији може говорити о „крепкости, јакости, здрављу, ваљаности, доброты и истинитостима које треба да идентификујемо и подстичемо у васпитању.“ (2008; стр.15)

У Педагошкој енциклопедији (1989) вредновање се дефинише као одређивање неке вредности на основу унапред утврђених критеријума. Слично том одређењу, у Педагошком лексикону (1996; стр.73) вредновање се дефинише као „целовит процес усмерен на што објективније, непристрасније и прецизније утврђивање и мерење ученика ... на основу тачно утврђених критеријума (норми, стандарда) помоћу адекватних инструмената и поступака“.

У педагошкој литератури се за појам вредновања користе различите термини. Често се сусрећемо са термином француског порекла – евалуација (одређивање вредности) којим се указује на вредности педагошког рада школе или појединих ученика. Поједини аутори (Фурлан, 1964) користе синтагму упознавање и праћење ученичког развоја, Трој (1957) говори о проверавању и оцењивању у школи, Вилотијевић (1992) о вредновању педагошког рада школе. Под тим различитим терминима се подразумевају оцењивање квалитета учениковог или наставниковог рада (или оба). Нису сви аутори сагласни у свим елементима вредновања – неки више наглашавају оцењивање ученичких знања, али већина инсистира на укупном развоју личности који обухвата и стечена знања.

Поред термина вредновања често се сусрећемо и са термином евалуација – тумаче се као и синонимна значења. Евалуација је реч која потиче из француског језика (*evaluation*) која значи процена, оцењивање, израчунавање одређених резултата. Развој појма евалуације и његова примена се временом ширила на различите области, па и на васпитно-образовну. Сусрећемо се са одређењем да је евалуација описивање и вредновање васпитно-образовних програма, преко компарације реализованог са постављеним стандардима, процеса који претходи одлучивању, процес усмерен на идентификацију, анализу и селекцију информација и слично (Stake, Scriven, Provus, Stufflebeam: према: Ољача, 2004). У Енциклопедијском рјечнику педагогије (1963) се

наводи да евалуација у педагошкој психологији означава вредновање већег броја ученикових особина и активности и праћење мењања његове личности током школовања. Овом дефиницијом се наглашава најважнији елемент који треба вредновати – развој личности. Ипак, она не обухвата вредновање ученичких знања. Оцењивање ученика се, у поменутом речнику, објашњава као поступак којим се, на начин утврђен прописима, прати развој ученика и одређује ниво који је он постигао. У тумачењу појма вредновања каже се да се појам оцењивање понекад ограничава на сам поступак давања оцена. Ипак, у васпитно-образовном поступку је потребно при вредновању узети у обзир целокупну личност ученика.

Анализом све три наведене одреднице се инсистира на сагледавању развоја личности, као основном циљу вредновања – вредновање не треба сводити на поступак давања оцена.

Крстић (1996) дефинише евалуацију као процену било које психолошке димензије са акцентом на то да се она користи у вези са нивоима достигнућа, посебно у области образовања. Проблем евалуације у психологији види у немогућности одређивања психолошких стандарда. У другим областима стандарди могу бити објективне природе, у психологији су стандарди прилично произвољни. Произвољност стандарда је карактеристика која у великој мери важи и за образовање и васпитање, јер су и стицање знања и развој личности категорије које је тешко мерити и стандардизовати.

У Речнику психоаналитичких појмова (Инглиш, Х. и Инглиш, А., 1972) скоро да се поистовећују термини евалуација и педагошко мерење. Истиче се да оба термина представљају групу стандарда и обухватају исту врсту операција. Разлика је само у томе што се термин евалуација може употребити кад је реч о глобалном мерењу – реч глобално овде упућује на целовито.

Развојем ових појмова аутори су се сусретали са много недоумица, али су сви уочавали и наглашавали сложеност процеса вредновања и евалуације. Ратковић (1997) сматра да је вредновање или евалуација сложен поступак праћења, процењивања и оцењивања педагошког процеса, појава и творевина, уз превентивни циљ да се позитивни елементи тих процеса стимулишу, а негативни исправљају или елиминишу. Наглашава и неопходност утврђивања стандарда и инструмената за праћење, процењивање и оцењивање у циљу што објективнијег приступа. И према Матијевићу (2004) је вредновање сложени процес који се састоји из прикупљања, анализирања и

интерпретирања информација о нивоу остварености циљева васпитања и образовања, или циљева наставе. Сложеност вредновања наглашава и Ђорђевић (2002; стр.65) истичући да је неопходно да вредновање буде организовано као ваљана процена свих аспеката рада и активности школе – „вредновање је истовремено и квалитативни и квантитативни опис понашања и садржи, између осталог, и процену вредности (судова о вредности) који се сматрају пожељним.“

У одређењу појма вредновања често се сусрећемо са појмовима процењивање и оцењивање. Ш. Амонашвили (1980) сматра да је процењивање сазнајна активност чији је задатак да, на основу одговарајућих стандарда, анализира резултате рада или тока неке завршне делатности. Проценити значи утврдити резултат неке делатности, предвидети ток предстојеће делатности и њеног исхода и ставити их у међусобни однос са одређеним стандардом. Овим се жели указати на аспект да се вредновањем оцењује не само завршни резултат него и процес долажења до резултата, чиме се омогућује да се на време уоче елементи квалитета и да се благовремено одстране уочене слабости.

Појашњење термина који се користе у дефинисању вредновања дато је у OECD-овој студији (1998). Овако се тумаче три кључна термина:

- Евалуација је општи термин који се користи за описивање било које активности где је обезбеђивање квалитета предмет систематске студије;
- Процењивање подразумева формирање квалитативног суда о некој активности, особи или организацији;
- Оцењивање подразумева употребу неке мере и/или градирања заснованог на познатим критеријумима.

Вилотијевић је у својој студији (1992; стр.179) детаљно разрадио разлику између појмова праћење, мерење и вредновање. Под појмом праћења се подразумева разрађен систем поступака, техника и инструмената за утврђивање развојног тока и степена остваривања одређене педагошке делатности у васпитно-образовним установама – одговара на питање како. Под мерењем се подразумева констатовање количинских односа неке педагошке појаве – одговара на питање колико: колико су задатака ученици решили, колико су страница текста прочитали и сл. Вредновањем се констатују шире промене у развоју личности појединца. Вредновањем се одређене педагошке величине доводе у везу са многим другим факторима (објективне могућности, радне навике, напор,

рад, залагање, субјективне могућности, ниво менталних способности и сл.), па се у односу на те претпоставке вреднују и остварени резултати. Вредновање се схвата као упоређивање остварених резултата у васпитању и образовању са постављеним циљевима. Оно је однос очекиваног и оствареног. Вилотијевић даље наглашава да се без праћења развојних васпитно-образовних токова и без мерења појединачних, мање или више сложених остварења, не могу довољно поуздано вредновати шире промене у развоју личности и реализацији васпитно-образовних задатака школе (1992; стр. 183).

Слично одређење појма вредновања у образовању се може наћи у Лексикону образовних термина (ЛОТ) (2014) где се тврди да се вредновање своди на праћење и процену мењања и развоја ученикове личности, нивоа његових постигнућа, било ког наставног проблема, прикупљених информација (ради одлучивања о датом педагошком проблему), сазнајне активности (да би се на основу утврђених стандарда анализирали резултати рада), коришћених метода и средстава (ради сагледавања ефикасности наставе, односа између постављених и степена остварености циљева). „Вредновање је процес сталног прикупљања информација ради упоређивања и процене остварених резултата и утврђених циљева, а нарочито ради процене развоја личност ученика.“(ЛОТ, 2014, стр. 101)

Анализирајући развој појма вредновања може се уочити да се појам развио од оцењивања и мерења знања ученика, преко вредновања понашања, васпитно-образовног процеса, вредновања рада наставника, васпитно-образовних програма... до вредновања свих фаза васпитно-образовног рада и свеобухватног рада школе. Томе у прилог иде и одређење Мандића (1980) да вредновање обухвата праћење, оцењивање, процењивање и унапређење наставног процеса, васпитања, степен остваривања циљева и задатака васпитања и степен целокупног развоја ученика.

У новије време се развија и методолошки приступ вредновању, који истиче сложеност и комплексност овог поступка, па је зато неопходна и посебна методологија и разноврсност техника и поступака у процесу вредновања (Хебиб, 1996). Развијају се и примењена научна евалуацијска истраживања, која су специфична по томе што су усмерена на мењање постојећег. Предмет се у току истраживања стално мења, што захтева и мењање структуре евалуације у самом процесу (Кумп, 2000). Евалуацијска истраживања су развојна истраживања са циљем процене вредности неке васпитно-образовне ситуације. У њима се користе разноврсни поступци квантитативне и

квалитативне анализе, јер је уочена потреба да се у образовању адекватно вреднује свака активност. Значај ове новине се огледа у томе што се утврђује квалитет процеса, програма, метода, средства, иновација у образовној пракси, у решавању непосредних практичних проблема и омогућавању промена у васпитно-образовном раду, у развијању нових техника, метода рада. Тиме се утврђује много шири аспект васпитно-образовног процеса (Мужић, Вргоч, 2005).

Анализом наведених одређења вредновања могуће је извући основне заједничке елементе:

- Усмереност према циљу – вредновање се претежно одређује као процес којим се утврђује до које мере су достигнути постављени васпитно-образовни циљеви, или у односу на постављене норме и стандарде које у себи садрже сврху или циљ.
- Комплексност и систематичност процеса вредновања – проистиче из сложености васпитно-образовног процеса; приликом вредновања је неопходно узети у обзир што више елемената који утичу на процес и продукт (објективне могућности, радне навике, напор, рад, залагање, субјективне могућности, ниво менталних способности и сл.). Систематичност подразумева одређивање сврхе и планирање свих етапа у реализацији вредновања које треба засновати на унапређењу квалитета.
- Методолошка усмереност – није довољно вредновати само резултате процеса, ако се не узму у обзир и околности које су до тих резултата довеле. Квалитет вредновања се може постићи истовременим вредновањем резултата и процеса који су до њих довели. За то су израђене разне технике, инструменти и приступи евалуацијским истраживањима.
- Унапређење рада и развојне промене – основна сврха вредновања је покретање на унапређење и развој васпитања и образовања у целини. Тежиште се из домена квантитета и мерења померило у великој мери на постизање квалитета који лежи у основи сваког развоја.

Тумачењем наведених објашњења, тврдњи и ставова аутора који су се бавили појмом вредновања, формиране су полазне основе које одређују дефинисање овог појма за потребе нашег истраживања.

Полазна основа у одређивању појма вредновања васпитно-образовног рада јесте целовитост и свеобухватност поступка. Приликом вредновања је неопходно узети у обзир што више елемената који утичу како на сам процес, тако и на резултате васпитања и образовања. Процес вредновања је методолошки утврђен и подразумева праћење, прикупљање информација, анализу, процену и интерпретацију о нивоу остварености предвиђених задатака, у односу на одређене критеријуме. У обради добијених информација је неопходно користити квантитативне и квалитативне методолошке поступке. Основна сврха вредновања је покретање на унапређење и развој васпитања и образовања у целини и постизање квалитета. Вредновање обухвата, осим вредновања квалитета остварених резултата, и квалитет педагошког процеса у настави и другим видовима школског педагошког рада (слободним активностима ученика, сарадњи са родитељима и локалном средином, у културној и јавној делатности и сл.)

## 2.1. Различити приступи вредновању

Сврха процеса вредновања може бити различита, а најчешће зависи од тога ко вреднује и кога вреднује. Није иста сврха вредновања које се остварује унутар школе и коју спроводе наставници и управа ради сагледавања квалитета наставног процеса, и вредновање које организују државни органи да би утврдили у којој се мери у школама остварују специфични циљеви за које је заинтересована држава.

Стафлбим и Шинкфилд (Stufflbeam, D. i Shinkfield, A., 1988) истичу да се вредновањем добијају повратне информације које могу бити различите, и зависно од сврхе, односе се на:

- процес рада установе чије се деловање вреднује,
- резултате рада,

- унапређење ефикасности рада и
- упоређивање резултата са сличним установама.

Овакав приступ вредновању пружа следеће функције: унапређење рада, подстицање одговорности учесника и прикупљање информација за нова теоријска уопштавања.

Тајлер (1947) је заступао став да је основна функција образовања промена у понашању ученика, па је сходно томе сврху вредновања видео у утврђивању до ког су нивоа такве промене остварене у односу на постављене циљеве. Сачинио је модел вредновања у коме се успех мери на основу тестова, рангирања, класификовања постигнућа ученика, а за ту сврху је неопходно користити стандардизоване тестове и задатке објективног типа. Тајлерова концепција се може сагледати кроз четири фазе вредновања: дефинисање циљева програма и утврђивање до које су мере они постигнути; на основу тога се врши припрема стандардизованих тестова на националном нивоу; добијене резултате вредновања је неопходно професионално оценити; унапређивање вредновања применом експерименталних истраживања.

Тајлерова концепција вредновања је наишла на бројне критике, јер се није бавио вредновањем наставних програма, већ је полазио од њихове датости. Занемарио је улогу једног од основних елемената вредновања. Тајлерова концепција вредновања је нашла своју примену у Америци где су дуго коришћени стандардизовани тестови да би се утврдило до које мере су остварени постављени циљеви. Тестови су претежно били усмерени на рангирање ученика просечних способности, а нису могли да допринесу утврђивању потреба деце из нижих друштвених слојева и нису били довољно осетљиви на разлике у школским програмима. Тајлеров приступ и стандардизација тестова били су у контрадикторности, јер је Тајлер полазио од претпоставке да су у различитим срединама заступљени различити циљеви, а тестови су исти за одређени тип школа у целој земљи. Стандардизованим тестовима је немогуће вредновати васпитно-образовни процес. Ипак, овај приступ вредновања заснован на циљевима допринео је процесу систематизације вредновања, јер се долази до података о степену достигнутоци циљева, нивоу успешности или неуспешности неке активности, степену постигнућа ученика и сл.

Метфесел и Мајкл (ОЕЦД, 1998) су покушали да унапреде Тајлерову концепцију тако што су предвидели вишеструке критеријумске мере за вредновање програма, које подразумевају:



- учешће целог наставног колектива у процесу вредновања;
- сачињавање јединствене листе ширих, општих и посебних циљева у хијерархијском низу;
- превођење специфичних циљева у комуникативне облике ради лакшег школског учења;
- избор и конструисање разних мерних инструмената ради сагледавања ефикасности програма и реализације планираних циљева;
- спровођење периодичних посматрања са употребом одређених инструмената, да би се сагледале промене у понашању;
- анализа података добијених мерењем промена;
- доношење закључака о развоју и успеху ученика и о ефикасности програма;
- давање препоруке за модификацију и ревизију општих и посебних циљева ради побољшања програма.

Може се уочити да је у центар процеса вредновања ова два аутора смештен наставни план и програм и информације које се вредновањем добију првенствено су намењене онима који доносе програме. Сагледавање промена је у функцији вредновања наставног програма. То јесте један, али не и једини циљ вредновања. Потребно је сагледати и остале елементе који утичу на квалитет (личност ученика, наставника, услови рада, начин руковођења и сл.).

Експериментални приступ вредновању карактерише усредсређеност само на она питања на која се одговори могу добити само експериментом. Представник овог приступа је Едвард Шуман који је сматрао да резултати експеримента треба да укажу каква треба да буде пракса вредновања. Он износи сложен нацрт процеса вредновања, који почиње сагледавањем вредности, постављањем циља (селекцијом циљева), одабирање критеријума за мерење остварености циља, идентификовање активности за остварење циља, операционализација активности и оцењивање до ког је степена остварен циљ.(ОЕЦД, 1998) Прве две фазе у његовом концепту су полазна основа планирања и програмирања сваке организоване активности, па и наставног плана и програма. Избор критеријума за мерење остварености циљева је задатак пред којим се налазе школе. Идентификовање активности за реализацију програма је фаза која покреће многа психолошка и дидактичка питања (мотивација, облици, методе, средства...).Провера

успешности ове фазе треба да се покаже у завршној фази – оцењивању да ли је активност била успешна.

Скривенов приступ уводи нове елементе у процес вредновања, (Scriven, 1967) а то су: активност наставника, развој школског програма, експериментална провера теорија учења, испитивање потреба установе и сл. Он разликује две улоге вредновања – формативну и сумативну.

Сврха формативног вредновања је да се процени степен остварености циљева и помогне учесницима да се усмере на отклањање слабости, односно, унапређење успеха. Овим се доприноси сагледавању квалитета наставних програма и њиховом унапређивању и развоју. Неопходно је да формативно вредновање прати сваки корак наставног процеса, како би сви учесници на време добили повратну информацију шта треба да мењају у свом раду. Овај облик вредновања има дијагностички, корективни и развојни карактер.

Сумативно вредновање је усмерено на целовиту процену учениковог рада и напредовања, на вредновање наставе једног или више предмета после дужег временског периода (тримесечја, полугодишта). О резултатима се информишу родитељи ученика, управни органи, просветне власти.

У савременим приступима вредновање представља трајни процес усмерен на развој, успех и напредак. Процес вредновања је саставни, а не издвојени процес наставе, учења, тј. школског курикулума (Волш, 1997; Пеко, 1999; Матијевић, 2004, 2005; Јурић, 2007; цитирано код Буљубашић Кузмановић, В и Кретић Мајер, Р. 2008, стр. 140). То је средишњи термин који обухвата све активности којима се долази до информација о томе како (квалитативно) и колико (квантитативно) се остварују циљеви. Савремени приступи у фокус вредновања смештају развојне особине ученика које се вреднују и његов целовит (когнитивни, афективни и психомоторни) развој. У претходним приступима акценат је био на когнитивним способностима – ниво знања, постигнућа, примене... Савременим приступом вредновању настоји се утврдити шта ученик зна и може, а не оно што не зна и не може. Крајњи циљ процеса вредновања јесте развој самовредновања као основног чиниоца учења и наставе, где се посебно истиче утицај квалитета наставе на постигнућа ученика (Палекчић, 2005).

Овом ретроспективом различитих приступа вредновању открива се и зависност садржаја појма вредновања од различитих теоријских, епистемолошких и методолошких приступа. Различити приступи истраживању су довели и до развоја различитих стратегија вредновања. У основи наведених приступа и одређења вредновања су три епистемолошко-методолошке оријентације: емпиријско-аналитичка развојно-хуманистичка и критичко-еманципаторна. Ови различити приступи допринели су свеобухватном и разноврсном сагледавању свих педагошких појава, па тако и процеса вредновања.

Утицај филозофије емпиризма се огледа и у дефинисању, схватању и примени вредновања, а одређује га превасходна употреба квантитативних поступака. У друштвене науке, психологију и педагогију се уводи индукција, егзактни поступци, тежи се објашњењу васпитно-образовних појава. Инсистира се на примени експерименталне методе, тежи се објективности, прецизности, остваривању генерализације и предвидљивости. Ова парадигма је и данас доминантна. Вредновање се заснива на темељу бројева и статистичких показатеља. Сматра се да су тако добијени подаци научно „неутрални“ јер су добијени на основу објективних критеријума. Циљ вредновања је утврђивање ефикасности програма с контролисаним спољашњим утицајима и изоловањем утицаја програма (Стојановић, 2009).

Осавремењивање методолошких приступа имало је утицаја и на развој процеса вредновања. Осим објашњавања објективних показатеља процеса и појава, уводи се потреба утврђивања извора активности и разумевања мотива понашања и реакција. Ова развојно-хуманистичка концепција у центар проучавања ставља личност ученика која се проучава холистички у датом, специфичном контексту. Узимају се у обзир поред квантитативних показатеља и квалитативне анализе које су усмерене на целовито и комплексно проучавање васпитно-образовног процеса. У центру проучавања нису више само резултати и продукти, већ се узима у обзир целовити васпитно-образовни процес у којем се непосредно остварују васпитно-образовни резултати, а као показатељи квалитета проучава се понашање свих учесника васпитно-образовног процеса (Стојановић, 2008). Ова концепција квалитет схвата као основу развоја са учеником у средишту, коме се приступа из хуманистичке перспективе: конструктивистички, афирмативно, креативно, сараднички, комуникативно, уз личну и друштвену компетентност.

Обе наведене концепције имају своје позитивне стране и ограничења, тако да су се екстремне позиције полако напуштале и ставови међусобно приближавали и усаглашавали. Тако је настала критичко-еманципаторна концепција која је усмерена осим на разумевање педагошких појава и на трансформацију васпитно-образовне праксе, на разумевање педагошких вредности које се налазе у процесима и на проучавање и критичко разумевање друштвених и институционалних структура унутар којих се врши педагошко деловање. Такав приступ је довео до развоја и употребе квантитативне и квалитативне анализе и евалуацијских истраживања. Потенцира се потреба да се васпитно-образовни процес вреднује у сваком кораку и у свакој активности. Потребно је утврдити шири опсег васпитно-образовног процеса, метода и услова рада у школи, развојне промене у личности ученика, а не само постигнућа у појединим предметима. Аспекти вредновања су још и адекватност организације рада школе, рад наставника и стручних сарадника у школи, педагошка и психосоцијална клима у одељењу (Јовановић, 2005).

Критичко-еманципаторна концепција вредновања је најблискија нашем приступу који ће бити заступљен у овом истраживању. Вредновању се приступа као сложенем систему који лежи у основи развоја квалитета. Осим вредновања квалитета остварених резултата, потребно је вредновати и квалитет целокупног педагошког процеса који се одвија у школи (настава, слободне активности, сарадња са родитељима и друштвеном средином, друштвена и јавна делатност и сл.). Дакле, битно је вредновање процеса долажења до резултата, а не само вредновање резултата, вредновање делатности рада школе у целини, а не само наставе или програма, вредновање свих учесника као субјеката вредновања, а не само ученика. Једино се на тај начин може продрети до суштине системског и комплексног васпитно-образовног процеса и тако утицати на унапређење квалитета у целини, на развој и повећање одговорности свих субјеката.

## 2.2. Систем комплексног вредновања

Вредновање васпитно-образовног процеса, његовог квалитета, подразумева пре свега сагледавање процеса долажења до одређених резултата са становишта развојних промена. У вредносном смислу, процес може имати већи значај него сами ефекти изражени у некој мери – квантитативно.

Школа је сложен, отворени систем на који делује окружење (просветни органи, стручне институције, локална самоуправа, ђачки родитељи). Према мишљењу Н. Вилотијевић и М. Вилотијевић (2012: 5) у системски уређеној организацији рада повратна информација прати читав ток процеса, од почетка до краја тако да су увек видљиви резултати, а повратном информацијом се отклања ентропија, тј. распад система. Ентропијске силе, то је познато у теорији система, делују разграђујуће и враћају систем у неуређено стање. Њих треба савлађивати системским деловањем, тј. улагањем додатне енергије да се систем одржи у функционалном стању, што се постиже повратном информацијом. За школу као системску организацију најважнији је васпитно-образовни процес, а за његову повратну информацију комплексно вредновање представља полазну основу.

Систем комплексног вредновања обухвата следеће захтеве:(Вилотијевић, 1996)

1. Праћење и констатовање ширих развојних промена у реализацији свих области рада школе и свих учесника, у свим фазама васпитно-образовног процеса. Поред вредновања рада у настави, неопходно је вредновати квалитет рада у оквиру других видова педагошког рада школе – организација слободног времена, продуженог боравка, рад одељенских заједница, слободне активности ученика и сл.
2. Утврђивање квалитета остварених резултата и процеса долажења до тих резултата. Вредност процеса долажења до знања, са становишта развоја личности ученика, има већи значај него и сами ефекти изражени у квантитету знања. И мања количина знања, уколико је стечена на педагошки ваљанији начин у којем су ученици били активни, откривали знање својим мисаоним напорима, процењивали, закључивали..., више вреди од веће количине знања стеченог рецептивним путем, у готовом облику, слушањем предавања.

3. Вредновање свих вредности, а не само знања ученика. Школа је сложен систем који треба да развија и друге способности и вредности личности: ставове, интересовања, навике, потребе. Учење из потребе и жеље је најбољи индикатор квалитета извршених промена ученикове личности.
4. Вредновање свих учесника васпитно-образовног процеса – наставника, стручних сарадника, руководства, родитеља...
5. Примена различитих метода, техника и инструмената комплексног вредновања.
6. Вредновање постепено треба да прати самовредновање. Сваки учесник вредновања мора бити у улози субјекта вредновања, како би се подстакао на развој. Вредновање допуњено објективним самовредновањем има увек конструктивну тенденцију, нема простора за конфликт већ за развојне промене.
7. Вредновање се одвија истовремено са васпитно-образовним процесом и чини његов интегрални део. Без ове компоненте нема повратне информације и тешко је предузети адекватне мере за унапређење рада. Вредновањем се врши контрола тренутног стања и стимулише следећи корак.
8. Систем вредновања треба да је оперативан, економичан и лако примењив, што се постиже израдом и применом функционалне и селективне документације и инструментарија.

Основна функција система комплексног вредновања јесте унапређивање васпитно-образовног рада. Суштинска одлика овако схваћеног система вредновања јесте вредновање свих активности које се реализују у школи, вредновање свих учесника васпитно-образовног рада и вредновање процеса у континуитету, у свим фазама. У суштини комплексног вредновања је и тежња ка самовредновању, које се прво огледа у учешћу ученика у вредновању свог рада, где наставник престаје да буде искључиви арбитар и одељење постаје порота која суди о свом раду. Тако ученици постају одговорнији према себи и другима, мотивисанији за рад, интеракцијски односи се богате, критичкије се приступа сопственом раду, а онда и раду других. Поред ученика, самовредновању приступа и наставник, родитељ, стручни сарадник, директор и на тај начин стиче реалнију слику о себи унутар сложеног васпитно-образовног система. Праве, конструктивне и развојне промене су оне које су кренуле од нас самих.

### 3. ПОЈАМ САМОВРЕДНОВАЊА

У суштини људског деловања је тежња да се осврнемо на оно што смо урадили, да задржимо и поновимо оно што је било добро и променимо и унапредимо оно чиме нисмо задовољни. Тако су и они који васпитавају и образују, размишљајући како да унапреде свој рад, често били у процесу самовредновања – сами су, користећи расположива знања или интуицију, процењивали неку своју активност и постигнуте резултате. Тај процес сигурно нису називали самовредновање и нису га изводили у складу са неким познатим процедурама и критеријумима, али се свакако може сматрати претечом процеса самовредновања каквог данас познајемо.

Појам самовредновања је доста заступљен и прихваћен како у теоријским схватањима, тако и у практичној примени на разним нивоима. Углавном се сви слажу да је овај процес неопходан и да се не може прихватити ни један систем процене, ако неки облик самопроцене није његов интегрални део. Појам самовредновања се најчешће односи на вредновање рада појединаца, групе људи или целокупне организације од стране њих самих, што подразумева спремност на критичко преиспитивање властитог рада и сталну упитаност, тј. упућивање питања самом себи о свом раду (Живковић, 2008).

Самовредновање се може сагледати као саставни део формативног вредновања који прати сваки процес и одређује наредне кораке. Јурић (1988) истиче међузависност вредновања и самовредновања, сматрајући да се самовредновањем обезбеђује формирање и развијање заједничког, објективног система вредновања. То је вредновање на индивидуалном плану и полазна основа за вредновање васпитно-образовног процеса (Хебиб, 1997).

Самовредновање је појам који се неминовно везује за квалитетну школу и теорију контроле, којим се захтева да се приступи живљењу изнутра према споља, који подразумева да сваки учесник васпитно-образовног процеса преузме одговорност за исходе свог деловања. Систематичност и структуриран приступ самовредновању одређује квалитет рада, како наводи Кумп (2000), а прикупљање података о квалитету сопственог рада представља процес који га одређује. Квалитет је у потпуности повезан са самовредновањем јер је то средство и механизам усмерен да користи културу квалитета, да би је у исто време и стварао (Безиновић, 2010). У томе се огледа трансформацијски карактер самовредновања, јер оно мора да проистекне из потребе свих учесника

васпитно-образовног процеса за развојем и унапређењем свог рада, а у исто време резултати самовредновања покрећу на промену и унапређивање. Тиме се доприноси ширењу културе квалитета у образовању.

Разноликост схватања о самовредновању може се приказати кроз развој схватања овог појма: самовредновање као крајња демонстрација самоодговорности (Стол, Финк, 2000), као интегрални део наставног процеса (Нево, 2001), као умеће које је потребно да се просуђује о властитој настави како би се побољшавала (Кириаку, 2001), као приступ и метода за праћење, мерење и унапређивање квалитета (Можина, 2003), као средство за разумевање промена, као аспект вредновања (Бежиновић, 2007б). Заједничко у свим приступима је схватање шта јесте самовредновање, а различити је приоритет који разни аутори дају његовој функцији.

Chelimsky и Shadish (у MacBeath, McGlyn, 2006: 22) издвајају три битна аспекта самовредновања: „1) аспект одговорности (одговорност образовно-васпитне институције за свој рад према јавности), 2) аспект знања и постигнућа и 3) аспект развоја. Применом ова три аспекта могуће је вршити поређење сврхе, циља, учесника, корисника, као и међусобни однос унутрашње и спољашње евалуације“. Сви учесници васпитно-образовног процеса, као и све заинтересоване стране (школа, окружење, политичари, истраживачи, академци) сагласни су да треба бити бољи у вредновању, јер је оно битно за све учеснике. Али, кључно је питање ко ће изводити вредновање? „Осамдесетих година претходног столећа, одговор би био: школски инспектори или савјетници. Почетком овог столећа, одговор је: саме школе. Све више се чини да задовољавајући одговор обухвата обоје.“ (MacBeath, McGlyn, 2006: 16)

Анализом наведених тврдњи може се извући суштина појма самовредновања. Самовредновање је поступак којим сви учесници васпитно-образовног процеса сами себе вреднују, као и поступци и технике којима сви учесници вреднују једни друге унутар разних активности у којима су укључени. Самовредновање је вештина која доприноси унапређењу квалитета живота сада и у будућности. Оно има развојну функцију јер трага за одговорима на питања: какви смо сада, како то знамо и шта можемо учинити да будемо још бољи и квалитетнији (Буљубашић Кузмановић, В. и Ј. Кретић Мајер, 2008). Закључује се да је основна сврха самовредновања унапређивање квалитета васпитно-образовног процеса.



Значај самовредновања васпитно-образовног процеса огледа се у следећим тврдњама (Безиновић, 2007б):

- уочавање непрепознатих проблема и увођење мерљивих индикатора квалитета;
- утврђивање објективног стања квалитета васпитно-образовног процеса и постављање јасних развојних циљева;
- одређивање приоритетних циљева, решавање тешкоћа и унапређивање квалитета;
- смештање ученика у субјекатску позицију, у центар збивања и одлучивања;
- повећање одговорности и подстицање умећа критичког размишљања о себи;
- јачање комуникацијских веза и међусобних односа, стварање повољне климе;
- аутономност и задовољство свих учесника (ученика, наставника, родитеља, локалне заједнице).

### 3.1. Самовредновање рада школе

Самовредновање се у школама јавља од недавно и сама појава значи напуштање традиционалних и подстицање савремених тенденција у образовању. У традиционалној школи је претежно заступљено сумативно вредновање којим се процењују исходи учења након одређене целине, етапе, или временског периода. Последица тога је вредновање нижих нивоа знања и разумевања – присећања, памћења и репродуковања. Сврха вредновања ученичких постигнућа повезује се углавном са селекцијом за наставак школовања, мотивацијом за учење, усмеравањем учења, корекцијом грешака и вредновањем наставе и учења (Матијевић, 2005). У традиционалној школи постигнућа се вреднују кроз когнитивно подручје (знање, схватање, примена), а афективно и психомоторно подручје су запостављени. У савременој школи се тежи формативном вредновању, тј. континуираној процени квалитета процеса учења која указује на развој компетенција током учења и уједно представља полазну основу за индивидуализовано

учење. На овај начин се повећава мотивација за учење и постигнућа, јер ученици знају шта раде добро, шта лоше и како да исправе то што је лоше. Крајњи циљ савременог вредновања је самовредновање при чему се посебно истиче утицај квалитета наставе на постигнућа ученика. (Палекчић, 2005).

У савременој школи се развија и тенденција кретања од спољашњег ка унутрашњем вредновању. Спољашње вредновање има недостатке са аспекта унапређивања васпитне праксе, професионалног развоја наставног кадра, па и са аспекта дијагнозе и доношења одлука о појединим ученицима. Насупрот томе, унутрашње вредновање школе, укључујући и самовредновање појединца, услов је и начин унапређивања васпитно-образовне праксе (Гојков, 2009). Унутрашње вредновање има вишеструк значај, а посебно треба истаћи мотивациони. Сви учесници се још од почетка усмеравају да своја постигнућа прате, процењују, критички вреднују и тако развију процесну контролу. Тако се сви учесници упућују да обраћају пажњу и на начин остваривања сопствене делатности, чиме се интегришу поступци и ефекти контролних радњи и омогућује учешће у процени властитог напредовања. Познавање критеријума и стандарда вредновања које се овако формира, помера спољашњу контролу ка унутрашњој, вредновање ка самовредновању, диже ниво аспирације и сл. Самовредновање се сматра најтежом вештином која доприноси квалитету не само учесника васпитно-образовног рада у школи, него и касније у животу (ЛОТ, 2014). У основи самовредновања је захтев да се разматра сопствени рад и смишљају начини како да се он побољша. Зато се продужено дејство ове стратегије на живот после школе сматра значајнијим него током учења у њој.

У другој половини прошлог века појавили су се покушаји да се организују разни модели самовредновања школе. Основа тих модела је било схватање да се унапређење квалитета покреће „изнутра“, а није нешто што се намеће споља. Да би школа постигла квалитет, наглашава се да су неопходна оба облика вредновања. Заједничким деловањем унутрашњег и спољашњег вредновања постиже се међусобна корекција и унапређење оба процеса вредновања. Сходно томе, сматра се да је једна од функција екстерног вредновања да подстиче самовредновање, да допринесе ширем сагледавању, објективизацији и ваљаности резултата самовредновања. Са друге стране, самовредновање би могло утицати на процес екстерног вредновања, анализу и побољшање интерпретације резултата и начин њихове имплементације у унапређењу система. Према мишљењу Стола и Финка (2000) самовредновање школе представља

крајњу демонстрацију самоодговорности, нарочито ако су у процес укључени сви учесници васпитно-образовног процеса и ако самовредновање постане део свакодневне активности, а резултати основа за планирање будућег развоја.

Самовредновање школа представља процес системског и трајног праћења, анализирања и преиспитивања сопствене праксе с циљем унапређивања школе (Безиновић, 2010). Спроводе га сами учесници васпитно-образовног процеса – ученици, родитељи, наставно и ненаставно особље – управо они који су највише заинтересовани за унапређивање рада своје школе. Самовредновање отвара могућност да комплетна школска заједница активно размишља, расправља и гради визију и план свог развоја. Иако добре школе анализирају и расправљају о свом раду, самовредновање школе формализује процесе, структурира их и чини их свима доступним.

Екстерно вредновање школе се врши од стране надлежних служби или установа (инспекцијски надзори, национално тестирање и сл.) па се третира као спољашње, контролно, чак донекле и као угрожавајући механизам. Насупрот томе, самовредновање је интерног типа и врши се под контролом школског колектива. Одвија се у школи и засновано је на узајамном поверењу, на уверењу у сопствене могућности и визији свог развоја, на спремности свих учесника на самоанализу, без спољашњих притисака. Аутономија, слобода и залагање за сопствени развој су кључни аспекти самовредновања. Основни смисао увођења самовредновања у школски систем је отварање могућности школи да се путем реалне и методолошки јасно дефинисане самоанализе свог рада, боље упозна са својим развојним потребама, и у складу са тим, предузима адекватне и ефикасне мере за унапређивање сопствене праксе.

Самовредновање школе чине све активности вредновања које проистичу из потреба конкретне школе. Самовредновање иницирају запослени у школи, предузимају кораке за његово планирање, организовање и спровођење и употребљавају добијене резултате у складу са потребама школе. Полази се од снимања постојећег стања (услова, процеса и исхода) да би се на основу добијених резултата осмислиле одговарајуће активности, са циљем побољшања постојеће праксе. Тако основни циљ самовредновања није контрола, већ сагледавање квалитета постојећег стања, уочавање могућих проблема и развијање стратегија за њихово превазилажење.

### 3.2. Теоријска и методолошка заснованост самовредновања

У основи самовредновања се налази епистемолошки приступ рефлексивног практичара. Карактеристика овог приступа је промишљање о образовању и васпитању изнутра, из самог субјекта сазнања и деловања. Битно је раздвојити тумачење појмова рефлексја и саморефлексја. Под рефлексјом подразумевамо окренутост човековог сазнања према споља, а под саморефлексјом, окренутост према себи. У суштини појма саморефлексје лежи питање шта је васпитање и образовање, али и ко сам ја (као васпитач или васпитаник) и шта могу да учиним да би моја делатност добила пожељни правац, одговарајући смисао. Хатон и Смит (1992) износе своје ставове о рефлексји на следећи начин: а) рефлексја се односи на мишљење у акцији, али и на мишљење о акцији; б) рефлексја се схвата као аналитички процес који захтева време, али може да се схвати и као краткотрајан, интуитивни процес који се дешава у акцији; в) интегрални део рефлексје је процес решавања проблема, али она постоји и изван решавања проблема и г) често се рефлексја исцрпљује у размишљању о методама, средствима, процедурама наставног рада, али она укључује и шира етичка и социјална питања васпитно-образовног процеса.

Шонов концепт „рефлексје у акцији“ или „знања у акцији“ се односи на мишљење које се дешава у акцији. Према његовом мишљењу, рефлексја је више од знања у акцији. Рефлексја подразумева и укључује и промену праксе. Бавећи се односом теорије и праксе сматра да је знање које се налази у основи практичне делатности скривено, да превођење практичне радње са акционог на језички ниво осиромашује саму акцију: „Питање односа практичне компетенције и научног знања треба преокренути. Питање није како да боље искористимо научно (теоријско) знање, већ шта можемо да научимо пажљивим истраживањем практичних вештина, односно истраживањем компетенције помоћу које практичари решавају проблеме.“(Shoon, 1987: 13) . Неке проблеме из праксе је немогуће применити готова решења (било да су потекла из теорије или неке друге праксе), јер је свака пракса јединствена, вредносно обојена и неизвесна. За разумевање и решавање таквих проблема потребно је преиспитивање конкретне ситуације и откривање проблема у одређеном контексту, што захтева дозу неизвесности и несигурности. Зато се при рефлексји не примењују готова сазнања која су усвојена као технике, већ се размишља о свом раду, испитује се своја пракса, уочавају се и дефинишу конкретни проблеми праксе у одређеном контексту, доводи се у везу са

досадашњим знањима (теоријским и практичним) и даље се делује са тежњом да се свој рад прилагоди новим ситуацијама и конкретним околностима, те се опет наставља са испитивањем тог деловања (Shoop, према: Радуловић, 2011).

Шонова концепција рефлексије даље је развијана и преиспитивана. Адлер (1991) поставља нова питања и недоумице унутар ове концепције: питање садржаја рефлексије (о којим питањима унутар васпитно-образовне делатности треба рефлектовати – да ли око дидактичко-методичке организације наставе, циљева образовања, школе као институционалног контекста...), карактера рефлексије (да ли је свако размишљање рефлексија) и квалитета рефлексије (шта се може сматрати добром рефлексијом).

При разматрању основних поставки о рефлексивном и саморефлексивном приступу мора се узети у обзир да су учесници васпитно-образовног процеса размишљали о свом раду (саморефлектовали), или о раду других (рефлектовали) и пре него што је конституисан концепт рефлексивног практичара у педагогији. Битно је да се направи разлика између спонтане активности рефлектовања и систематске рефлексије, која је увек у функцији развоја. „Наставник не може да размишља о свом раду, а да га не смести у неки теоријски контекст и било би корисно да га пронађе у научним теоријама, пре него да се ограничава само на властито размишљање“ (Гор, Ј. и Цајхнер, К., 1990: 26)

Систем самовредновања рада школе је у највећој мери заснован на наведеним епистемолошким поставкама. Подизање свести свих учесника васпитно-образовног процеса о властитом размишљању, знању, учењу и делању тј. оснаживање њихових метакогнитивних способности представља корак према њиховом рефлексивном мишљењу и темељ је њихове рефлексивне праксе. Вредновање и самовредновање су суштински поступци у постизању таквог циља. Из оваквог теоријског приступа изведена су и методолошка решења за примену самовредновања рада школе.

Предмети самовредновања рада школе најчешће су (Реформски образовни кругови, 2005: 68):

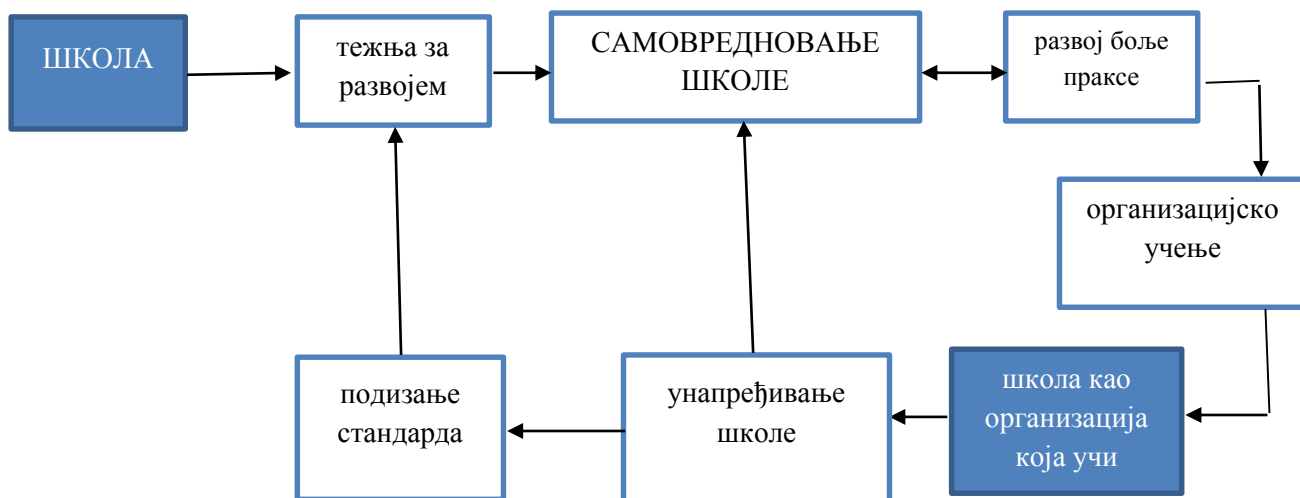
- све активности чија је реализација у домену рада школе, с тим да је могуће самовредновати и садржаје и организацију тих активности, као и различите фазе кроз које оне пролазе, нпр. настава, рад секција, сарадња са родитељима, екскурзије и сл.;
- активности појединих учесника у васпитно-образовном процесу (ученика, наставника, директора, стручних актива, наставничког већа и сл.) с тим да сваки учесник самовредновања може да вреднује сопствене активности и активности других;
- наставни план и програм (његове карактеристике, реализацију, развијање садржаја од локалног значаја итд.);
- уџбеници и пратећи материјали;
- услови рада школе (кадровски, материјални технички).

Основни смисао самовредновања школе је континуирано унапређивање рада школа, а издвајају се, према мишљењу неких аутора (Ђерманов, 2005; Вуловић и Милосављевић, 2007; Безиновић, 2010), две примарне функције:

1. подстицање дијалога о циљевима, приоритетима и критеријумима квалитета на нивоу разреда и школе и
2. остваривање циљева помоћу коришћења одговарајућих и лако применљивих инструмената

Самовредновање доноси школи нове вредности и односе, као што су аутономија, самоиницијативност и могућност управљања квалитетом. Прихватање аутономије истовремено значи и повећану одговорност школа за свој квалитет и развој. На тај начин се у школи ствара окружење у којем се слободно преиспитује сопствена стварност, из које се учи о себи, трага за неискоришћеним могућностима и развија се у складу с властитим могућностима и потребама, али и потребама окружења у којем школа постоји.

Овакав приступ самовредновању као важној компоненти развоја школе као динамичне организације која учи, прихваћен је у многим европским земљама. Следи шематски приказ модела унапређивања рада школе кроз процес самовредновања (Слика 1).



Слика 1. Модел унапређивања школе кроз самовредновање

(према: Безиновић, 2010: 37)

Из приказаног модела се може утврдити да се самовредновање јавља као процес који је подстакнут развојем и покреће организацијско учење и резултира унапређивањем школе и подизањем стандарда њеног рада. У разматрањима се наглашава да самовредновање које није подстакнуто искреном тежњом за сопственим развојем, неће остварити суштинске ефекте. Да би школа унапредила свој рад морају сви учесници поштено и стриктно да се баве идентификовањем својих недостатака и развојних потреба. Самовредновање се тако схвата као учење о себи и као такав процес је конститутивна компонента школе као организација која учи.

За успешно планирање и реализовање самовредновања рада школе, неопходно је држати се одређених унапред установљених принципа, а то су, по мишљењу Уварава, Гришина и Даутова (2007) :

- усклађеност садржаја и процедуре самовредновања с основним нормативно-правним актима наставне установе;
- циљна усмереност спровођења самовредновања;

- практична значајност процеса и резултата самовредновања за све учеснике васпитно-образовног процеса;
- образложени избор метода и показатеља самовредновања;
- транспарентност и доступност резултата самовредновања свим његовим учесницима.

Сличне принципе самовредновања, али дефинисане нешто уопштеније, срећемо и у Водичу Реформских образовних кругова (2005: 68). Наводе се принципи:

- релевантности – предмет самовредновања су најбитније области и аспекти школске делатности;
- транспарентности – образовни стандарди и критеријуми за самовредновање као и резултати до којих се на тај начин дошло, треба да буду познати и јасни како оном ко врши самовредновање, тако и оном ко се вреднује и свим осталим заинтересованим;
- професионалности – организациони, методички и технички аспекти евалуације морају бити на нивоу савремених професионалних достигнућа;
- партиципативности – када онај ко вреднује и онај ко се вреднује нису исте особе, потребно је да обе стране учествују у доношењу коначних одлука о вредновању;
- етичности – подразумева поштовање личности сваког учесника чији је рад предмет вредновања, коректност односа између учесника самовредновања, поверљивост података, заштита људских права и права деце;
- аутономности – подразумева заједничко доношење релевантних одлука свих учесника самовредновања, без било каквих спољашњих притисака.

Самовредновање је систематични и континуиран процес који се одвија кроз низ фаза и активности. Могуће фазе су: (МПС, 2005)

- дискусија у широком кругу учесника заинтересованих за појаву или процес унутар које се врши анализа стања у школи;
- избор кључних области, предмета и подручја самовредновања;



- сагледавање и анализа постојећег стања у изабраним кључним областима;
- уочавање предности и слабости, јаких и слабих страна;
- израда плана за отклањање уочених слабости и недостатака;
- праћење и утврђивање ефекта планираних и реализованих активности.

Може се уочити да је процес самовредновања неопходно системски и стратешки испланирати. Процес нужно започиње дијагностиком, тј. анализом постојећег стања. Неопходно је утврдити постојеће ресурсе, предности, недостатке, развојне могућности. Добијени подаци се користе за формирање развојне стратегије, одређивање циљева, и могућих праваца. Планирање конкретних активности је процес превођења развојне стратегије и могућих опција у конкретне активности. У тој фази се конкретно одређују циљеви конкретних активности, пожељни исходи, начини реализације, извршитељи и временски рокови (Шта? Зашто? Како? Ко? Када?).

Реализација осмишљеног плана зависи у великој мери од људских фактора, од организационих могућности, мотивације, ентузијазма и ангажовања учесника. И савршен план може да буде неуспешан због лоше примене. Успешна примена плана самовредновања зависи од три кључне компоненте (Tromp, S. A., & Ruben, B. D., 2004):

1. Руковођење – покретање иницијативе, усмеравање и управљање променама од почетка до краја;
2. Комуникација – обухвата све активности које се односе на размену информација и порука са циљем разраде плана, његовог представљања и имплементације;
3. Праћење и вредновање - односи се на посматрање, анализу и процену свих процеса и предузетих активности.

План може бити успешно реализован и циљеви остварени само уз праћење свих активности и системско вредновање ефеката примењених поступака и активности.

У самовредновању рада школе могуће је применити разне технике за прикупљање података (тестирање, скалирање, анкетирање, интервјуисање, систематско посматрање и сл.) и у складу са њима разне врсте инструмената (тестови знања – нормативни, критеријски, стандардизовани, нестандардизовани, скале процене – дескриптивне, графичке, нумеричке, скале ставова, анкете, протоколи посматрања, портфолио и сл.).

Могуће је користити и неформалне облике као што су дискусије, колегијална помоћ, помоћ „критичког пријатеља“.

„Критички пријатељи“ су независни спољашњи посматрачи који из спољашње перспективе прате процесе анализе, вредновања и планирања развоја школе. Своја запажања и налазе преносе на подстицајан начин. Они су спољашња подршка школи у процесу њеног самовредновања, у разради развојних планова и спровођењу поступака који доприносе унапређењу рада школе. У суштини је колегијална подршка и размена корисних искустава (Безиновић, 2007а).

Улога критичког пријатеља није давање савета, већ постављање правих, подстицајних питања, навођење сарадника на преиспитивање различитих перспектива и развојних могућности и на формирање продуктивних решења и одговора.

Доерти и сар. (2001) наводе користи које школа има од сарадње са критичким пријатељем:

- виши ниво саморазумевања;
- разумевање процеса промене;
- већа отвореност и спремност за критику;
- развој искреног, поштеног и отвореног дијалога;
- повећање ефеката примене промена;
- повећање ефеката у самовредновању и праћењу своје делатности;
- већа промишљеност и систематичност у дефинисању циљева и приоритета;
- већи ниво самопоуздања у управљању и унапређивању рада;
- развој свести о значају критичког пријатеља, умрежавања и коришћења других спољашњих извора подршке;
- трајно усвајање „навике ефективности“.

Критички пријатељ школе својим позитивним приступом и коректним и објективним ангажманом повећава капацитет целокупног школског особља за објективније и ваљаније самовредновање, за већу отвореност према креативнијим и иновативнијим приступима, за конструктивнија решења.

Свако вредновање, па и самовредновање рада школе треба да се заврши извештајем о анализи добијених података и њиховом значају, као и предлозима и сугестијама како се резултати самовредновања могу употребити за унапређење квалитета рада школе. Зато извештај треба да садржи и предлог мера подршке намењен онима на које се резултати односе. Употреба резултата самовредновања је најосетљивије и најважније питање у вези са активностима вредновања уопште. Вредновање и самовредновање нису остварили своју основну развојну функцију уколико њихови резултати остану закључани у извештајима и на полицама. Резултате сваког вредновања и самовредновања треба искористити за мењање и унапређивање школске праксе.

Правилно испланиране и реализоване етапе и кораци у процесу самовредновања су услов да систем буде оперативан, економичан и лако применљив.

Претходна анализа указује на паралелност процеса вредновања и самовредновања. Уколико је циљ унапређење квалитета, онда је вредновање процеса, у ходу, заједно са самовредновањем нужан услов за остваривање тог циља. Овакав приступ омогућава вишедимензионално праћење и вредновање васпитно-образовног процеса, уз неопходност квантитативног и квалитативног приступа. Уједначеност критеријума и приступа на свим нивоима вредновања су услов за развој.

### 3.3. Самовредновање у европском контексту

Реформски покрети у многим европским земљама деведесетих година прошлог века утицали су и на промене у области школског вредновања. Почетна активност промена огледала се у децентрализацији служби које су вршиле вредновање на свим нивоима. Такозване надзорничке и инспекцијске службе су постепено губиле контролну улогу, а све више су преузимале улогу супервизије и саветовања. У многим земљама су се конституисале институције или тела са циљем вредновања ефикасности или квалитета образовања. Њихова улога је да упознају све учеснике са резултатима вредновања како би се обезбедио релациони оквир за анализу развоја читавог система. Превасходни циљ таквих институција се временом трансформисао у тежњу ка постизању што ефикаснијег образовног система са аспекта уложених финансијских средстава.

Облици вредновања који се реализују су екстерно (усмерено на контролу исхода образовања) и интерно – самовредновање (усмерено на развој). Екстерним вредновањем се утврђује ниво остварености стандарда, информише се јавност и компаративним подацима се упоређују школе и преиспитују своје функције у односу на друге. Противтежа екстерном вредновању је самовредновање, тако да се употпуњавањем података добијених на оба начина стиче реалнија слика. Јавила се потреба да се конституише међународно тело за вредновање образовања, те је тако 1995.г. формирана Стална међународна конференција инспектората (The Standing International Conference of Inspectorates – SICI) која разматра различите приступе екстерном и интерном вредновању образовања.

Следећи корак у развоју самовредновања начињен је на Конференцији у Прагу која је одржана 1998. године. Тада је формирана радна група експерата из 26 земаља са циљем да одреде смернице и индикаторе вредновања школског система на националном нивоу. После двогодишњег рада радна група је поднела извештај свог рада у Лисабону где је формулисала шеснаест индикатора квалитета груписаних у четири подручја (Стаматовић, Ј, 2012):

- постигнућа (математика, читање, природне науке, информационе и комуникационе технологије, страни језици, учење учења и грађанско васпитање);

- успех у преласку на више нивое образовања (успех ученика да заврше школу и пређу на виши ниво образовања);
- мониторинг школског образовања (ниво учешћа свих учесника образовања у управљању и вредновању);
- ресурси и структуре (развијеност школске инфраструктуре, трошкови по ученику, образовање наставника и сл.).

Убрзо се јавила идеја стварања међународног модела самовредновања и донете су 2001. г. Препоруке европског парламента и Савета Европе о унапређењу квалитета у Европи. Истакнута је важност развоја квалитетног вредновања школа. Од тада је Савет, током наредних година, у неколико наврата истицао важност праћења и вредновања квалитета образовања. Године 2014. Савет је позвао Европску комисију на јачање међусобне сарадње и заједничког учења и подршку земљама чланицама у развоју својих система осигурања квалитета.

Компаративним приказом кључних одредница самовредновања рада школе у европским земљама, биће представљена глобална слика стања у Европи. Појединачним освртом на осигурање квалитета самовредновањем у појединим земљама, учиниће се покушај да се утврде значајне специфичности у овој области. Приказ рађен на основу Извештаја *Evropske komisije, EACEA i Eurydice (2015)*.

Вредновање школа приступ је који се користи у осигурању квалитета широм Европе – у чак 26 земаља се спроводи и спољашње и унутрашње вредновање. У већини земаља за спољашње вредновање је одговорно средишње тело или тело на највишем нивоу које често носи назив „инспекција“. Уколико се одговорност пренесе на нижа тела (регионална или локална) појављују се различити нивои стандардизације између децентрализованих делова. У већини европских земаља је за посао „инспектора“ потребан одређени број година радног искуства у школи, на месту наставника или неког у управи. У десетак земаља, то могу бити особе с нешто ширим спектром квалификација, стечених у подручју образовања, истраживања или психологије. Критеријуми који се примењују у вредновању често су строго стандардизовани и углавном усмерени на широк распон школских активности, укључујући образовне и управљачке задатке, исходе ученика и поштовање задатих прописа. Поступци вредновања школе су прилично уједначени и засновани су на структури од три корака: 1) анализа; 2) посета школи; 3) извештај. Користе се бројни и разнородни инструменти који пружају могућност

добиања информација из различитих извора, подстичу дијалог са кључним учесницима и доводе до јасних и темељних закључака.

У Данској, Ирској, Холандији, Шведској и Великој Британији у последње време се користи приступ заснован на ризику. Овом методом се вредновање усмерава на оне школе које не испуњавају очекиване стандарде. Овај приступ је ефикасан у смислу прорачуна и у погледу усмеравања пажње и средстава тамо где су најпотребнија, али постоји опасност да на тај начин добра пракса остаје непримећена.

У протеклих десет година бележи се повећање нивоа очекивања од самовредновања рада школе. Од 2000-тих у скоро десетак земаља је самовредновање променило статус од препорученог или могућег, на обавезно. Сада је самовредновање обавезно у 27 образовних система. Једине земље у којима самовредновање није обавезно или се не препоручује су Бугарска и Француска, при чему се у Француској то односи само на основне школе.

Стратегије спровођења самовредновања се значајно разликују и у многим случајевима школе имају право саме о томе да одлучују. Постоје и земље у којима су школе обавезне да примењују исти оквир као и при спољашњем вредновању (Румунија, Македонија), или посебан оквир за самовредновање (Грчка). Учесници самовредновања у 16 земаља се наводе као: ученици, родитељи, особље школе и сл.

Како ће се применити резултати самовредновања на нивоу школе, у великој мери одлучује школа. Образовна тела дају препоруке и упутства, али у већини земаља резултати се користе у сврху израде стратешког документа којим се наводе мере унапређења (развојни планови). Обавеза јавног објављивања резултата самовредновања рада школе постоји у Ирској, Грчкој, Литванији, Холандији, Румунији, Исланду и у Македонији.

Све школе (осим у Бугарској) користе најмање једну (често и више) мера подршке самовредновању. Ту спадају: стручна усавршавања из области самовредновања, коришћење оквира спољашњег вредновања, показатељи који омогућују међусобно поређење школа, посебне смернице и приручници, као и помоћ „критичког пријатеља“, па и финансијску помоћ. Најчешћа подршка је израда приручника за самовредновање, имају га све земље изузев Белгије, Француске, Кипра, Мађарке, Холандије и Македоније.

Најређе заступљен вид подршке је финансијска подршка и може се добити само у Шпанији и Хрватској.

Извештај Eurydice из 2004. године указује на чињеницу да је само пет земаља школама дало могућност коришћења резултата испита ученика, како би упоредили свој успех с другим школама које раде у сличним условима или с националним просецима. Данас је то пракса у две трећине земаља, што се раширило увођењем обавезних националних испита.

У свим земљама Европе спроводи се и спољашње вредновање и самовредновање и то тако што је самовредновање саставни елемент вредновања рада школе. Резултати самовредновања, уз многе друге показатеље, формирају профил/слику школе. Образовне власти на много начина утичу на садржај спољашњег вредновања издавањем препорука о примени унапред дефинисане листе критеријума, обезбеђивањем приручника, израдом готових инструмената и сл. Иако исте смернице постоје за самовредновање, ретко тај поступак у потпуности одређују образовна тела. У европским земљама се примењује партиципативни приступ одоздо на горе – креће се од мишљена ученика, родитеља, наставника, критичког пријатеља, до представника локалне заједнице и власти.

### 3.3.1. Финска

У Финској је Законом из 1999. године који је основан на принципима децентрализације установљена основа за квалитет образовања, а њу чине самовредновање свих учесника образовања и екстерно вредновање које спроводе национална експертска тела. Законом из 2009. год. Фински образовни савет вредновања делује као независна организација експерата за спољашње вредновање у саставу Министарства за образовање и културу.

Критеријуми квалитета за основну школу су формулисани 2010. год. Груписани су у две области: критеријуми структуре школе и критеријуми који се односе на ученике. У критеријуме структуре спадају: а) руковођење, б) запослени (наставници, администрација и сви други), в) економски ресурси и г) вредновање. У критеријуме који се односе на ученике спадају: а) имплементација курикулума, б) настава и учење, в)

подршка учењу, развоју и општем добру, г) инклузија и њен утицај, д) сарадња породице и школе и ђ) безбедност окружења у којем се учи.

Законом је прописана обавеза вршења самовредновања рада школе и учешће у спољашњем вредновању. Национални систем вредновања квалитета се састоји из процене остварености образовних исхода, процене индикатора квалитета и из анализе различитих пројеката вредновања (извештаји о самовредновању, упоредне анализе и сл.). Основна сврха вредновања је прикупљање објективних података који ће бити подршка одлучивању у образовној политици. Налази вредновања утичу на развој школе и образовног система уопште, на развој националног курикулума и на процес учења и наставе.

Резултати самовредновања и спољашњег вредновања се саопштавају јавно и транспарентно наставном и ненаставном особљу школе и локалним образовним телима. Школе добијају своје резултате смештене у контекст компаративних података на нивоу националног просека. Обавештавање ученика и родитеља није обавезно и зависи од одлуке школе (European Comission, 2015).

### 3.3.2. Аустрија

Тежња да се научно утемељи процес вредновања у Аустрији је започела 70-их година прошлог века кроз реформисање система образовања, а 90-их година вредновању се приступа као трајном систему осигурања квалитета образовања. Оснивају се посебне институције које у основи имају за циљ подршку у вредновању школа. Од 2006. год. формирана је институција која се бави захтевима квалитета развоја и вредновања школа и образовања (BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens).

Квалитет образовања се постиже спољашњим вредновањем (путем редовне школске инспекције уз помоћ образовних стандарда који се користе од 2009. године и применом стандардизованог завршног испита) и самовредновањем чији је циљ да се омогуће најбољи могући услови за учење и развој ученика повезивањем развоја и осигурања квалитета рада у школи. Резултати таквих опсежних праћења и вредновања се објављују сваке три године и садрже податке, анализе и извештаје о школском развоју



на националном нивоу. Ови извештаји представљају емпиријску основу за осигурање квалитета школа.

У основи стандарда квалитета рада школе (SQA - Schulqualität Allgemeinbildung ) који су формулисани 2012. године, налазе се следећи индикатори квалитета: 1) искуства и исходи учења; 2) учење и настава; 3) окружење школе и одељења (чине га педагошки ставови школе и људи запослених у њој, школска и одељенска клима, живот школе и организација школе, и школска инфраструктура дизајнирана према естетским критеријумима и критеријумима употребљивости, доступности и безбедности); 4) руковођење и управљање школом; 5) професионални развој свих запослених и 6) отвореност школе и партнерски односи са спољашњом средином (SQA, 2015).

Процес самовредновања сваке школе је подржан онлајн веб системом подршке коју пружа SQA и представља инструменте и процедуре самовредновања квалитета рада школе. SQA-online пружа могућност утврђивања предности и недостатака у конкретном школском окружењу. Учешће у SQA-online је добровољно – није обавезно. Оно обезбеђује педагошко одговорним реализаторима образовања у школи да добију повратну информацију од ученика. Добијени подаци и утврђени резултати представљају значајну основу за унапређење квалитета одређене школе (European Comission, 2015).

### 3.3.3. Енглеска

У Енглеској је већ почетком 19. века покренут процес вредновања рада васпитно-образовних институција, када је формирана надзорна Канцеларија за стандарде у образовању (Ofsted – The Office for Standards in Education). Ова институција је од самог оснивања развила претежно инспекцијску функцију, па је јавно критикована због нефлексибилног приступа школама, недоследности, непостојања методолошке поузданости и неповезаности инспекције и унапређења рада школе. Јавила се потреба да се процес вредновања спусти „одозго ка доле“ и јавља се идеја паралелног екстерног и интерног вредновања на државном нивоу, што је и утврђено Законом о образовању из 2005. године. Тада је и утврђено тело које се бави квалитетом рада школе – Главни инспектор за школе Њеног Краљевског величанства (Her Majesty’s Chief Inspector of Schools in England – HMCI) и реформисана канцеларија Ofsted-a.

Јавне (државне) школе у Енглеској имају висок ниво аутономије. Оне сnose највећи ниво одговорности за развој и осигурање квалитета. Та одговорност се у највећој мери заснива на самовредновању, па се оно сматра као кључна основа за планирање, развој и унапређење квалитета рада школе. Примарну одговорност за самовредновање институције носе органи управљања и руковођења сваке поједине школе. Они податке самовредновања користе да сагледају колико је добра њихова школа, како би одредили циљеве за унапређење који се односе како на школу у целини, тако и на поједине аспекте њеног функционисања. Зато је битно да школа изврши самовредновање свих аспеката свог рада, па самим тим и органи управљања и руковођења треба да изврше самовредновање својих постигнућа.

Последњих година израђена су многа средства за подршку школског самовредновања, као што су:

- електронски доступни Извештаји и анализе за унапређење рада кроз школско самовредновање (RAISEonline - Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation) коју је сачинио Ofsted. Обухватају комплексну и интерактивну анализу ученичких и школских постигнућа. RAISEonline пружа садржинске информације о појединој школи и позицију те школе у националном контексту;
- „Лична карта школских података“ (The ‘School Data Dashboard’) је настала 2013. год. и пружа родитељима, ученицима, органима управљања и другим заинтересованим странама „снимак“ школских постигнућа на кључном образовном нивоу 1, 2 и 4 (узраст 7, 11 и 16 год.). „Лична карта“ пружа летимичне показатеље како конкретна школа остварује своје исходе у односу на сличне школе на националном нивоу (на основу постигнућа, напретка, нивоа похађања школе и начина превазилажења јаза између ученика са тешкоћама у развоју и других ученика).

Екстерно вредновање се спроводи брзо и ефикасно и засновано је разговору са органима управљања, руковођења, анализи извештаја школског самовредновања, а узимају се у обзир и ставови и мишљења ученика, родитеља и других заинтересованих страна. Надзор школе води главни инспектор, а у зависности од величине школе, у том процесу може да учествује читав тим инспектора. Учесталост, дужина трајања и број

укључених инспектора у процес екстерног вредновања зависи од потребе школе за интервенцијом и унапређивањем квалитета рада. Одлуку када и коју школу ће вредновати Ofsted доноси на основу резултата ранијих инспекција, постигнућа школе и њених ученика на годишњим тестовима, јавно доступних података о школи и (од 2010. год.) на основу мишљења ученика и њихових родитеља.

Сачињени су Стандарди за вредновање школе који се континуирано анализирају и ревидирају. Последња ревидирана верзија Стандарда (из априла 2014) обухвата четири кључна подручја:

- 1) постигнућа ученика;
- 2) квалитет наставе;
- 3) квалитет управљања и руковођења;
- 4) понашање и сигурност ученика

Вредновањем квалитета школе се такође узима у обзир и:

- духовни, морални, социјални и културни развој ученика у школи;
- у којој мери школа задовољава потребе ученика, а посебно ученика са сметњама у развоју и даровитих.

За школе које не задовоље постављене стандарде обезбеђује се додатна подршка и детаљнија анализа, како би се унапредио квалитет. Копија инспекцијског извештаја квалитета школе се шаље управним и руководећим органима школе, директору, локалним властима и другим заинтересованим странама. Руководећи органи треба да пошаљу копију извештаја свим родитељима и старатељима ученика школе у року од пет дана. Након тога се извештај објављује и на званичној интернет страници Ofsted-a (European Comission, 2015).

#### 3.3.4. Словенија

Идеја о развоју система управљања квалитетом чији је основ школа и сви укључени у њен рад, почела је са реализацијом крајем 90-их година прошлог века у Словенији. Радило се на изради норми и обликовању подручја за утврђивање квалитета. Школе су се добровољно укључивале у процес самовредновања, а подршку су им

пружали јавни заводи и универзитетски стручњаци. Уведено је обавезно самовредновање које се састоји на упоређивању резултата унутрашњег вредновања са резултатима спољашњег вредновања. Законске, организационе и друге административне процедуре је утврдио Национални школски Инспекторат. То је тело под Министарством просвете, науке и спорта, које је одговорно за супервизију примене законских одредби у руковођењу и управљању школом.

Савет за квалитет и вредновање је тело које формира Министар просвете на временски период од 5 год. Савет је одговоран за координацију програма вредновања васпитно-образовних институција и подношење извештаја Министру. Савет формира и критеријуме и процедуре за инспекцију и осигурање квалитета у предшколским и школским институцијама на националном нивоу.

Законом из 2008. године уведено је самовредновање као обавезна активност свих васпитно-образовних институција на годишњем нивоу. Експертска тела институције вреднују имплементацију годишњег плана рада школе. Они критички процењују образовне активности одељења и целе школе. У тај процес су укључени сви учесници васпитно-образовног процеса, укључујући ученике, родитеље, административно особље и др. Школска педагошко-психолошка служба има веома значајну улогу у овом процесу. На крају сваке школске године наставници и други учесници утврђују, а педагошко-психолошка служба анализира извештај о раду школе и на основу тога, даје своје стручно мишљење, предлаже мере за унапређење квалитета. На почетку наредне школске године, налази самовредновања рада школе се рефлектују у развојном плану и програму институције и наредном годишњем програму рада школе. Како би реалније релизовала самовредновање, школа се служи подацима и информацијама добијеним на националним и међународним компаративним истраживањима ученичких постигнућа. Свака школа располаже са постигнућима својих ученика, као и са просечним и најбољим постигнућима на националном нивоу.

Школски инспекторат спроводи најављено спољашње вредновање и надзор школе бар једном у сваких пет година. На захтев ученика, њихових родитеља, савета родитеља, ученичких заједница или на захтев запослених, могуће је спровести ненајављени инспекцијски надзор. Ако се утврде нерегуларности или пропусти, могуће је и поновити цео процес. Подручја квалитета која се екстерно вреднују су: постизање

циљева курикулума, настава, ученик, наставник, сарадња школе са родитељима и руковођење школом.

Повезаност екстерног вредновања и самовредновања које се реализује у школама заснива се на међусобној размени резултата, подршци и употреби заједничких критеријума квалитета. Одлуку о самовредновању доносе саме школе, бирају област, спроводе самовредновање и израђују извештаје који усмеравају развој школе и планирају како унапређивати рад у конкретној области (European Commission, 2015).

### 3.3.5. Хрватска

У Хрватској се у протеклој деценији доста интензивно радило на уређењу процеса вредновања и самовредновања школа. Формирана је национална установа за спровођење екстерног вредновања школе (Национални центар за вањско вредновање образовања), развијена је методологија спровођења националних испита, као и методологија самовредновања школа на темељу резултата националних тестова (Бегиновић, 2007а). Од 2008. године Законом о одгоју и образовању екстерно вредновање и самовредновање школе су постали интегрални део система образовања у Хрватској.

Први пројекат о самовредновању школа спроведен је у Институту за друштвена истраживања у Загребу 2003-2004. године. Разрађен је методолошки приступ на основу анализе различитих приступа самовредновању у свету, али је највише допринео шкотски приступ. Основни проблем са ширим увођењем самовредновања школа у Хрватској било је непостојање регулаторних механизма. Тек с увођењем спољашњег вредновања, тј. првих националних испита и њиховом законском регулативом, отворио се простор за истовремено увођење самовредновања (Бегиновић, 2010).

Основна начела на којима се заснива самовредновање у Хрватској су:

- приступ усмерен ученику – све што се реализује у школи мора бити у циљу задовољења развојних потреба ученика;
- јачање аутономије и одговорности школа у развојној политици;
- укључивање у процес самовредновања свих учесника васпитно-образовног процеса који га сагледавају из различитих перспектива;
- коришћење ваљаних емпиријских података за праћење ефекта рада;

- континуирана професионална подршка школама у виду спољашње супервизије.

Сачињени су 2008. год. индикатори квалитета за самовредновање и спољашње вредновање школе, који чине:

- управљачки, материјални, финансијски и остали ресурси који су неопходни за основно функционисање школе – показатељи су услови рада, подстицајни и развијајући курикулум и позитивна клима у школи;
- људски ресурси – континуирано праћење и подстицање професионалног развоја учитеља, стручних сарадника, административног и техничког особља – важна су и постигнућа ученика, ако и сарадња са родитељима и локалном средином;
- процес учења и наставе као кључне активности због којих школа постоји;
- исходи рада и деловања школе – најочљивији показатељи постигнућа и успеха.

Координацијом деловања горе наведених индикатора квалитета је услов за унапређење развоја школе. Уколико школа добро управља одредницама свог квалитета, као и кључним процесима учења и поучавања, може се очекивати добар развој људских ресурса, боља постигнућа ученика, веће задовољство свих учесника – ученика, родитеља, особља школе, као и повећан углед школе у јавности, што представља важан показатељ њене прихваћености и квалитета.

### 3.3.6. Закључак анализе

Анализом европског контекста система вредновања и самовредновања рада школе уочава се значајна потреба развоја културе квалитета образовања и васпитања. Вредновање и самовредновање су свуда идентификовани као кључни аспекти у могућности утицања на квалитет. Иако се уочавају различита искуства у процесу имплементације самовредновања, разноврсно нормативно утемељење, ослањање на пар базичних европских модела, сврха и основни циљ процеса самовредновања је свуда

једнака. Искуства из других земаља указују на низ пожељних циљева који се остварују самовредновањем (Безиновић, 2010: 43): 1) квалитетније и ефикасније руковођење школом; 2) укључивање у школске развојне процесе свих учесника; 3) подизање одговорности, аутономности, иновативности; 4) унапређење културе квалитета; 5) формирање унутрашњег, трајнијег система квалитета; 6) дефинисање и праћење мерљивих индикатора и критеријума квалитета школског образовања; 7) налажење иновативних начина за отклањање потешкоћа и проблема с којима се школа суочава; 8) предузимање делотворних мера за боље поучавање и квалитетније учење; 9) повећање утицаја самих школа (учитеља, ученика и родитеља) на образовну политику путем јаснијег артикулисања развојних потреба школе у систему образовања.

Критеријуми на којима се заснивају процеси вредновања и самовредновања школе могу бити исти, или различити. Углавном, свуда се идентификује и наглашава веза између екстерног вредновања и самовредновања, где они који врше екстерно вредновање користе резултате самовредновања као основу за своју ревизију. Процес може бити и обрнут – да се самовредновање школе врши на основу критеријума екстерног вредновања, како би допринело постизању већег нивоа квалитета у екстерном вредновању. Појављује се и тенденција која је усмерена на преговоре и дискусију двеју страна (школе која самовреднује свој рад и представника тела за екстерно вредновање), при чему се уважавају разноврсна полазишта и интереси у праћењу и вредновању рада обе стране са заједнички усаглашеним циљем и критеријумима.

Сви модели самовредновања подразумевају учешће свих учесника васпитно-образовног процеса – наставника, ученика, родитеља, ненаставног особља, укључујући и представнике друштвене средине у којој се школа налази. При укључивању различитих учесника самовредновања треба имати на уму и могуће отежавајуће околности јер се ради о личностима као појединцима који имају свој лични однос према култури самовредновања, одређени ниво мотивације, знања и компетенције неопходне за реализацију, однос према сопственом раду и напредовању, као и унапређењу и развоју школе као целине.

Критеријуми (стандарди) квалитета васпитно-образовне установе настали су у свим анализираним земљама као резултат претходног истраживања и пилот пројеката, али су сви модели дошли до скоро идентичних група индикатора квалитета. Они се могу сврстати у следеће групе:

- ученици;
- наставници;
- учење и настава;
- курикулум;
- ресурси – окружење;
- руковођење школом;
- сарадња са породицом.

Нека светска истраживања указују на чињеницу да само декларативно увођење самовредновања и попуњавање протокола не значи нужно и унапређење рада школе. Stoll, MacBeath i Mortimore (2001: 199) су утврдили да се после десетогодишње примене самовредновања у шкотским школама, оне могу поделити у четири категорије:

- 1) Дивље ефикасне – то су самопоуздане школе (мало је таквих), спремне на преузимање ризика, с храбрим и колективним управљањем. Такве школе користе самовредновање за суштинску самоанализу и стварно унапређење својих делатности.
- 2) Послушно марљиве – већина школа спада у ову групу. То су школе које послушно извршавају задате обавезе, стриктно се држе упутства и у најбољој мери примењују процедуре према прописаном протоколу, али не користе самовредновање изван задатих оквира и не повезују сазнања која из тог процеса произлазе у кохерентну целину са развојним планирањем.
- 3) Механицистички измучене – школе које под притиском захтева „одозго“ извршавају своје задатке, али не улазе у срж проблема који постоји у школи, нити га идентификују.
- 4) Хаотично несамосталне – у ову категорију спадају школе које несистематски и неуспешно покушавају одрадити оно што им је споља задато.

Увођење процеса самовредновања школе је релативно млад процес, за који је потребно да прође одређено време да би се он системски установио, адекватно применио и довео до предвиђених исхода. Отпори за сваку промену постоје, потребно је суочити се са њима и превазићи их на адекватан начин. Да бисмо променили понашање нужно је мењати ставове, а то је оно што отежава овај процес. Ставови у великој мери зависе од вредности информација које усвојимо и снаге аргумената. У школском контексту којег чине образовани и отворени људи, промена ставова и понашања може да тече релативно



брзо и без ометања, уколико је процес увођења новина добро припремљен, презентован свим учесницима и што је најважније, ако прве иницијативе доводе до успеха. За сваку личност је успех најбоља мотивација, а његов изостанак или одлагање у великој мери демотивише. Потпуни успех се остварује кад у колективу постоји спремност на промене и мотив за унапређењем. Уколико се самовредновање намеће школама споља од стране креатора образовне политике, без присуства праве, унутрашње мотивације школа и без подршке која је школама потребна у том процесу, немогуће је остварити жељене исходе. У таквим условима је реално очекивати компромитујући приступ и појаву отпора.

Постоји опасност да се самовредновање школе, због неповерења, радног оптерећења или незнања уведе као дефанзивна рутина, као привидно, лажно вредновање. Самовредновање треба да буде аутентично, да представља отворен, неулепшан приказ школе. Да би се постигло аутентично самовредновање, потребно је постићи одређене предуслове (Андевски, 2009):

- добровољно учествовање свих учесника;
- поверење изграђено на поузданим и утврђеним договорима, а не на случајним, личним односима учесника;
- дијалогом и усаглашавањем поставити предмет, критеријуме и поступке самовредновања;
- унапред утврдити норме, циљеве и интересе;
- утврдити индивидуалне потребе школе, не бавити се апстрактним, општим темама („фокусирано вредновање“);
- пружити подршку школи у процесу самовредновања (стручно усавршавање, мишљење експерта, приручници, радни материјали, финансијска подршка и сл.);
- самовредновање је увек примарно и у погледу времена и у погледу садржаја у односу на екстерно вредновање;
- мотивисање „радне културе самовредновања“ – поједине школе увек предњаче у том процесу, њих треба мотивисати и подржати, јер као такве представљају „мотор“ за покретање других;
- пружити отворену могућност школама да „експериментишу“ са самовредновањем, без мешања школске управе или спољашњег надзора.

Наведеном анализом се може утврдити да је за комплексно вредновање рада школе неопходни интегрисати самовредновање и спољашње вредновање. Сви учесници саамовредновања морају схватити да у њему лежи полазна основа да се постојећи васпитно-образовни процес подвргне рефлексiji, како би се стекли суштински подаци неопходни за развој квалитета. У таквом процесу грешке нису забрањене, већ се оне схватају као полазна становишта за даљи развој и тако постају продуктивне и значајне. Уколико се жели постићи суштинска функција система вредновања и самовредновања, а не завањање самог себе, онда је уз самовредновање неопходно спољашње вредновање као подршка процесу развоја и унапређивања. „Критичко-конструктиван поглед са стране може да осветли тамне мрље које сами не видимо и ако успемо да ту процену са стране схватимо као меру подршке и да је реализујемо на одговарајући начин, онда смо учинили огроман корак за школу“ (Андевски, 2009: 229).

### 3.4. Самовредновање у Републици Србији

У нашем систему образовања постојали су различити системи вредновања. Смењивала се доминација једних активности над другим, тако да је у једном периоду доминантан систем вредновања био заснован на наставничком оцењивању ученика. Спољашње вредновање је било усмерено на праћење рада школе кроз вредновање постигнутих резултата. Самовредновање школа је активност која се и раније одвијала у школи, али углавном на произвољној и добровољној основи. Није постојао довољно организован и стабилан систем верификације комплетне делатности школе. Није постојало довољно истраживања, анализа и теоријских разматрања за разраду система вредновања, за израду објективног и ваљаног инструментаријума, за адекватну и рационалну документацију за праћење васпитно-образовног процеса и његових ефеката.

Интензивнији рад на успостављању система обезбеђења квалитета и самовредновања започет је почетком овог века. Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. и 2011. утврђена су питања која се односе на обезбеђивање квалитета у образовању. Ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања, основани су: Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Завод за унапређивање образовања и васпитања има следеће организационе јединице: Центар за развој програма и уџбеника, Центар за стручно образовање и образовање одраслих и Центар за професионални развој запослених у образовању.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања састоји се из следећих организационих јединица: Центар за стандарде, Центар за испите и Центар за вредновање и истраживање.

Поред ових установа, квалитетом се бави и Национални просветни савет, који „утврђује стандарде квалитета образовања и васпитања по нивоима и врстама и опште и посебне стандарде знања...” (члан 12. Закона о основама система образовања и васпитања).

Екстерно вредновање у Србији се спроводи на основу пријемних испита који се донекле могу окарактерисати као екстерно вредновање, а сврха им је селекција при преласку на виши ниво образовања. Спроводи се и национално тестирање ученика на

крају првог циклуса основног образовања, с циљем да се утврди колико су ученици овладали кључним знањима и вештинама неопходним за наставак школовања, као и утврђивање фактора неопходних за остваривање постигнућа. Национална тестирања су започета и пре дефинисања и утврђивања образовних стандарда знања ученика. Од 2003. год. ученици су укључени и у међународна тестирања PISA и TIMSS.

Надзор школе има двоструку функцију: праћење и оцењивање квалитета наставног процеса, рада наставника и стручне службе, као и контрола реализације наставних програма и саветодавна функција која се огледа у подршци и помоћи наставницима у побољшању наставног процеса. Неопходно је све више развити саветодавну функцију надзорних служби у процесу осигурања квалитета образовања.

Први кораци и покушаји да се самовредновање систематизује као процес огледају се у формирању Приручника за самовредновање и вредновање рада школа (MPC и British Council, 2005) чија је полазна сврха била да постане водич школама у процесу самовредновања. У Приручнику су представљене области које се односе на подручја рада школа, а конкретизоване су према индикаторима који су прихваћени на националном нивоу и који су исти и за екстерно вредновање и за самовредновање рада школе. На основу претходног пилот истраживања спроведеног у 34 школе, утврђене су области квалитета рада школе: школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси. Приручник је плод стручне сарадње са представницима Инспектората Њеног краљевског величанстава за Шкотску, па су области квалитета идентичне са областима квалитета које се примењују у Шкотској. Приручник је доживео доста критика – оспоравана му је аутономност у специфичним доменима самовредновања јер су преузети готови модели из других земаља, али без критичке анализе и прилагођавања сопственим потребама; формулисани су готови инструменти за самовредновање сваког индикатора квалитета, што је довело до шаблонизма, намештања и преписивања података међу школама и сл. Без обзира на наведене недостатке, Приручник је представљао значајан искорак у покушају систематизације самовредновања школе. У њему је детаљно разрађена методологија спровођења самовредновања школа, представљене су фазе и активности, процедуре, технике и инструменти, процедуре анализе резултата и израда акционих планова.

Законска регулатива утемељења процеса вредновања квалитета рада школе заснива се на Правилнику о вредновању квалитета рада установа („Службени гласник РС“, број 9/2012). Њиме се утврђују органи и тела установе, поступци праћења остваривања програма образовања и васпитања, основи и мерила за самовредновање и вредновање, садржина и начин објављивања резултата самовредновања и вредновања квалитета рада установе.

Учесници самовредновања су стручни органи, савет родитеља, ученички парламент, директор и орган управљања школе (школски одбор). Самовредновање рада школе се врши на основу стандарда квалитета рада. Самовредновање организује и координира Тим за самовредновање, чије чланове именује директор установе на период од годину дана. Тим за самовредновање обезбеђује услове за спровођење самовредновања.

Процес самовредновања врши се на сваких 5 година и то тако да се у петогодишњем периоду изврши процена свих области вредновања које су дефинисане стандардима квалитета рада установе. Школа има могућност да сама организује овај процес, помоћу годишњих планова, у којима се дефинишу: предмет самовредновања за одређену годину, предвиђене активности, временски оквири, инструменти и технике, као и носиоци и предвиђени исходи активности.

Самовредновање се врши на основу анализе:

- 1) евиденције и педагошке документације школе, програма образовања и васпитања,
- 2) годишњег плана рада и развојног плана рада школе;
- 3) базе података у оквиру јединственог информационог система просвете и других
- 4) извора;
- 5) праћења различитих активности;
- 6) прикупљених података из спроведених истраживања у школи;
- 7) ефеката реализованих активности у пројектима;
- 8) разговора, стручних дискусија, састанака, резултата спроведених анкета и других
- 9) начина прикупљања података.

Може се уочити да је овим Правилником Приручник изашао из употребе и тиме је законски престала његова употреба.

Након извршеног самовредновања, Тим за самовредновање сачињава извештај о самовредновању. Он садржи опис и процену остварености стандарда квалитета рада установе, предлог мера за унапређивања квалитета рада установе и начин праћења остваривања предложених мера. Извештај о самовредновању директор подноси васпитно-образовном, наставничком, педагошком већу, савету родитеља и школском одбору. На основу извештаја о самовредновању у целини, извештаја о остварености стандарда постигнућа и других индикатора квалитета рада, школа формира развојни план.

Паралелно са овим Правилником, Национални просветни савет је донео и Правилник о стандардима квалитета рада установе („Службени гласник РС“, број 68/2012). Њиме су јасно дефинисани стандарди квалитета васпитно-образовних установа. За потребе овог рада стандарди су пренети у целини.

#### 3.4.1. Стандарди квалитета рада васпитно-образовних установа

### **Област 1**

## **1. ШКОЛСКИ ПРОГРАМ И ГОДИШЊИ ПЛАН РАДА**

1.1. Школски програм и годишњи план рада школе сачињени су у складу са прописима.

1.1.1. Школски програм садржи све законом предвиђене елементе.

1.1.2. Школски програм је сачињен на основу наставног плана и програма.

1.1.3. Годишњи план рада школе сачињен је на основу школског програма.

1.1.4. Глобални/годишњи планови наставних предмета саставни су део годишњег плана рада школе.

1.1.5. Годишњи план рада школе садржи посебне програме васпитног рада.

1.2. Елементи школског програма и годишњег плана рада школе међусобно су усклађени.

1.2.1. У годишњи план рада школе уграђен је акциони план школског развојног плана

за текућу годину.

1.2.2. У годишњем плану рада школе оперативно су разрађени структурни елементи школског програма.

1.2.3. Програми наставних предмета су међусобно садржајно усклађени у оквиру сваког разреда.

1.2.4. Програми наставних предмета су међусобно временски усклађени у оквиру сваког разреда.

1.3. Годишњи план рада школе омогућава остварење циљева и стандарда образовања и васпитања.

1.3.1. У годишњим плановима наставних предмета наведени су циљеви учења по разредима.

1.3.2. Годишњи планови наставних предмета садрже образовне стандарде.

1.3.3. У годишњим плановима наставних предмета предвиђена је провера остварености прописаних образовних стандарда или циљева учења наставног предмета наведених у наставном програму.

1.3.4. У оперативним/месечним плановима наставника наведено је којим садржајима ће се остварити циљеви учења предмета у датом разреду.

1.4. Школски програм и годишњи план рада школе усмерени су на задовољење различитих потреба ученика.

1.4.1. Годишњи план рада школе садржи листу изборних предмета која је сачињена на основу постојећих ресурса.

1.4.2. Наставници су прилагодили годишњи план рада школе специфичностима одељења.

1.4.3. У годишњем плану рада школе предвиђен је план израде ИОП-а на основу анализе напредовања ученика у учењу.

1.4.4. Факултативни програми и план ваннаставних активности сачињени су на основу интересовања ученика и постојећих ресурса.

1.4.5. У годишњем плану рада школе наведене су одговорности, динамика и начин реализације Програма заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања.

1.4.6. Школски програм садржи посебне програме за двојезичну популацију ученика.

## **Област 2**

### **2. НАСТАВА И УЧЕЊЕ**

2.1. Наставник примењује одговарајућа дидактичко-методичка решења на часу.

2.1.1. Наставник јасно истиче циљеве учења.

2.1.2. Наставник даје упутства и објашњења која су јасна ученицима.

2.1.3. Наставник истиче кључне појмове које ученици треба да науче.

2.1.4. Наставник користи наставне методе које су ефикасне у односу на циљ часа.

2.1.5. Наставник поступно поставља све сложенија питања/задатке/захтеве.

2.2. Наставник учи ученике различитим техникама учења на часу.

2.2.1. Наставник учи ученике како да користе различите начине/приступе за решавање задатака/проблема.

2.2.2. Наставник учи ученике како да ново градиво повежу са претходно наученим.

2.2.3. Наставник учи ученике како да повежу наставне садржаје са примерима из свакодневног живота.

2.2.4. Наставник учи ученике како да у процесу учења повезују садржаје из различитих области.

2.2.5. Наставник учи ученике да постављају себи циљеве у учењу.

2.3. Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.

2.3.1. Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.

2.3.2. Наставник прилагођава темпо рада различитим потребама ученика.

2.3.3. Наставник прилагођава наставни материјал индивидуалним карактеристикама ученика.

2.3.4. Наставник посвећује време ученицима у складу са њиховим образовним и васпитним потребама.

2.3.5. Наставник примењује специфичне задатке/активности/материјале на основу ИОП-а за ученике којима је потребна додатна подршка у образовању.

2.4. Ученици стичу знања на часу.



- 2.4.1. Ученици су заинтересовани за рад на часу.
- 2.4.2. Ученици активно учествују у раду на часу.
- 2.4.3. Активности/радови ученика показују да су разумели предмет учења на часу.
- 2.4.4. Ученици користе доступне изворе знања.
- 2.4.5. Ученици користе повратну информацију да реше задатак/унапреде учење.
- 2.4.6. Ученици процењују тачност одговора/решења.
- 2.4.7. Ученици умеју да образложе како су дошли до решења.
- 2.5. Наставник ефикасно управља процесом учења на часу.
- 2.5.1. Наставник ефикасно структурира и повезује делове часа.
- 2.5.2. Наставник ефикасно користи време на часу.
- 2.5.3. Наставник на конструктиван начин успоставља и одржава дисциплину у складу са договореним правилима.
- 2.5.4. Наставник функционално користи постојећа наставна средства.
- 2.5.5. Наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења (користи питања, идеје, коментаре ученика за рад на часу).
- 2.5.6. Наставник проверава да ли су постигнути циљеви часа.
- 2.6. Наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења.
- 2.6.1. Наставник оцењује у складу са Правилником о оцењивању ученика.
- 2.6.2. Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.
- 2.6.3. Наставник похваљује напредак ученика.
- 2.6.4. Наставник даје потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду.
- 2.6.5. Наставник учи ученике како да процењују свој напредак.
- 2.7. Наставник ствара подстицајну атмосферу за рад на часу.
- 2.7.1. Наставник показује поштовање према ученицима.
- 2.7.2. Наставник испољава емпатију према ученицима.
- 2.7.3. Наставник адекватно реагује на међусобно неуважавање ученика.
- 2.7.4. Наставник користи различите поступке за мотивисање ученика.
- 2.7.5. Наставник даје ученицима могућност да постављају питања, дискутују и

коментаришу у вези са предметом учења на часу.

### **Област 3**

#### **3. ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА**

3.1. Успех ученика показује да су остварени образовни стандарди.

3.1.1. Резултати на завршном испиту/матури показују да је остварен основни ниво образовних стандарда.

3.1.2. Резултати на завршном испиту/матури показују да је остварен средњи ниво образовних стандарда.

3.1.3. Резултати на завршном испиту/матури показују да је остварен напредни ниво образовних стандарда.

3.1.4. Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним циљевима учења/прилагођеним образовним стандардима.

3.1.5. Школске оцене су у складу са резултатима на завршном/матурском/националном испиту.

3.1.6. Резултати ученика на завршном/матурском/националном испиту показују да је школа остварила резултате на нивоу просека Републике.

3.2. Школа континуирано доприноси већој успешности ученика.

3.2.1. Школа примењује поступке којима прати успешност ученика.

3.2.2. Број ученика који су напустили школовање је исти или мањи у односу на прошлу школску годину.

3.2.3. Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу.

3.2.4. Ученици за које је сачињен ИОП остварују напредак у складу са циљевима постављеним у плану.

3.2.5. Ученици који су укључени у додатни рад остварују напредак у складу са постављеним циљевима.

3.2.6. Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину.

## Област 4

### 4. ПОДРШКА УЧЕНИЦИМА

- 4.1. У школи функционише систем пружања подршке ученицима.
  - 4.1.1. Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа.
  - 4.1.2. На основу анализе успеха предузимају се мере подршке ученицима.
  - 4.1.3. У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом.
  - 4.1.4. У школи функционишу тимови за подршку ученицима у прилагођавању школском животу.
  - 4.1.5. Школа сарађује са релевантним институцијама у пружању подршке ученицима.
- 4.2. У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика.
  - 4.2.1. Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе.
  - 4.2.2. У школи се организују програми/активности за развијање социјалних вештина (конструктивно решавање проблема, ненасилна комуникација...).
  - 4.2.3. Укљученост ученика у ваннаставне активности је иста или већа него претходне године.
  - 4.2.4. У школи се промовишу здрави стилови живота.
  - 4.2.5. У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој.
  - 4.2.6. Кроз наставни рад подстиче се професионални развој ученика.
- 4.3. У школи функционише систем подршке деци из осетљивих група.
  - 4.3.1. Школа предузима активности за упис у школу ученика из осетљивих група.
  - 4.3.2. Школа предузима мере за редовно похађање наставе ученика из осетљивих група.
  - 4.3.3. У школи се примењују индивидуализовани приступ/индивидуални образовни планови за све ученике из осетљивих група.
  - 4.3.4. У школи се организују компензаторни програми/активности за подршку учењу за ученике из осетљивих група.
  - 4.3.5. Школа сарађује са релевантним институцијама и појединцима у подршци осетљивим групама.

## Област 5

### 5. ЕТОС

5.1. Регулисани су међуљудски односи у школи.

5.1.1. У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих.

5.1.2. У личним обраћањима свих у школи видљиво је међусобно уважавање.

5.1.3. За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције.

5.1.4. За новопридошле ученике и наставнике примењују се разрађени поступци прилагођавања на нову школску средину.

5.2. Резултати ученика и наставника се подржавају и промовишу.

5.2.1. Резултати ученика и наставника јавно се истичу и промовишу.

5.2.2. Ученици и наставници међусобно изражавају висока очекивања у погледу резултата рада.

5.2.3. У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате.

5.2.4. У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех.

5.2.5. Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу.

5.3. Школа је безбедна средина за све.

5.3.1. У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу.

5.3.2. У школи функционише мрежа за решавање проблема насиља.

5.3.3. У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници.

5.3.4. У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања.

5.3.5. Када се у школи догоди насиље, примењују се мере интервенције у случајевима насиља у складу са Протоколом о заштити деце/ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама.

5.4. Школски амбијент је пријатан за све.

5.4.1. Улазни простор школе уређен је тако да показује добродошлицу.

- 5.4.2. Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју.
- 5.4.3. У школи се, ради обезбеђивања права на приватност, користи посебан простор за индивидуалне разговоре наставника са ученицима и родитељима.
- 5.4.4. У уређењу школског простора преовладавају ученички радови.
- 5.5. У школи је развијена сарадња на свим нивоима.
- 5.5.1. У школи је организована сарадња руководећих, стручних и саветодавних тела.
- 5.5.2. Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад.
- 5.5.3. Наставно особље благовремено разматра и прихвата иницијативе ученика.
- 5.5.4. Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе.
- 5.5.5. Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школе.
- 5.5.6. Школа сарађује са актерима у заједници.
- 5.5.7. У школи функционише систем редовног информисања родитеља о активностима и делатностима школе.

## **Област 6**

### **6. ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА ШКОЛЕ И РУКОВОЂЕЊЕ**

- 6.1. Планирање и програмирање у школи међусобно су усклађени.
- 6.1.1. Сви обавезни документи донети су у процедури која је прописана Законом.
- 6.1.2. Развојни план установе сачињен је на основу извештаја о резултатима самовредновања.
- 6.1.3. Развојни план установе сачињен је на основу извештаја о остварености стандарда образовних постигнућа.
- 6.1.4. У школи постоји план за обезбеђивање и коришћење финансијских средстава.
- 6.2. Директор ефективно и ефикасно организује рад школе.
- 6.2.1. Директор организује несметано одвијање рада у школи.
- 6.2.2. Постоји јасна организациона структура са дефинисаним процедурама и носиоцима одговорности.

6.2.3. Директор поставља јасне захтеве запосленима у вези са задатком/очекиваном променом у раду.

6.2.4. Задужења запослених у школи равномерно су распоређена.

6.2.5. Формирана су стручна тела и тимови у складу са компетенцијама запослених.

6.2.6. Развијен је систем информисања о свим важним питањима из живота и рада школе.

6.3. Руковођење директора је у функцији унапређивања рада школе.

6.3.1. Директор ефикасно и ефективно руководи радом наставничког већа.

6.3.2. Директор учествује у раду стручних тимова.

6.3.3. Директор укључује запослене у процес доношења одлука.

6.3.4. Директор благовремено предузима одговарајуће мере за решавање свакодневних проблема ученика, у складу са могућностима школе.

6.3.5. У процесу доношења одлука, директор уважава предлоге савета родитеља који унапређују рад школе.

6.3.6. Директор користи различите механизме за мотивисање запослених.

6.4. У школи функционише систем за праћење и вредновање квалитета рада.

6.4.1. Директор остварује инструктивни увид и надзор у образовно-васпитни рад у складу са планом рада и потребама школе.

6.4.2. Стручни органи и тела у школи систематски прате и анализирају успех и владање ученика.

6.4.3. Директор предузима мере за унапређивање образовно-васпитног рада на основу резултата праћења и вредновања.

6.4.4. Стручни сарадници остварују педагошко-инструктивни рад у школи у складу са планом рада и потребама школе.

6.4.5. Тим за самовредновање континуирано остварује самовредновање рада школе у складу са прописима и потребама.

6.4.6. У школи се користе подаци из ЈИСП-а за унапређење рада школа.

6.5. Лидерско деловање директора омогућава развој школе.

6.5.1. Директор својом посвећеношћу послу и понашањем даје пример другима.

- 6.5.2. Директор показује отвореност за промене и иницира иновације.
- 6.5.3. Директор показује поверење у запослене и њихове могућности.
- 6.5.4. Директор подстиче целоживотно учење свих у школи.
- 6.5.5. Директор планира лични професионални развој на основу самовредновања свог рада.
- 6.5.6. Директор развија сарадњу са другим установама, организацијама и локалном заједницом.
- 6.5.7. Директор подстиче развој школе преговарањем и придобијањем других за остваривање заједничких циљева.

## **Област 7**

### **7. РЕСУРСИ**

- 7.1. У школи су обезбеђени потребни људски ресурси.
  - 7.1.1. У школи је запослен потребан број наставника и стручних сарадника у односу на број ученика.
  - 7.1.2. Наставно особље има прописане квалификације.
  - 7.1.3. Број ненаставног особља у складу је са прописима.
  - 7.1.4. Квалификације ненаставног особља су одговарајуће.
  - 7.1.5. Школа у своје активности укључује волонтере.
- 7.2. Људски ресурси су у функцији квалитета рада школе.
  - 7.2.1. Запослени на основу резултата самовредновања унапређују професионално деловање.
  - 7.2.2. Запослени се стручно усавршавају у складу са годишњим планом стручног усавршавања и могућностима школе.
  - 7.2.3. Наставници и стручне службе у оквиру стручних органа сарађују у складу са потребама за унапређивањем наставе и учења.
  - 7.2.4. Приправници се уводе у посао у складу са програмом увођења приправника у посао.
  - 7.2.5. Запослени примењују новостечена знања из области у којима су се усавршавали.

7.3. У школи су обезбеђени/постоје материјално-технички ресурси (простор, опрема и наставна средства).

7.3.1. Школа је физички безбедно место.

7.3.2. Школски простор задовољава здравствено-хигијенске услове.

7.3.3. У школи постоји простор за рад у складу са нормативом.

7.3.4. Школски простор је опремљен у складу са прописима.

7.3.5. Школа је опремљена потребним наставним средствима за реализацију квалитетне наставе.

7.4. Материјално-технички ресурси користе се функционално.

7.4.1. Простор се користи према плану коришћења школског простора.

7.4.2. Наставна средства се користе према плану коришћења.

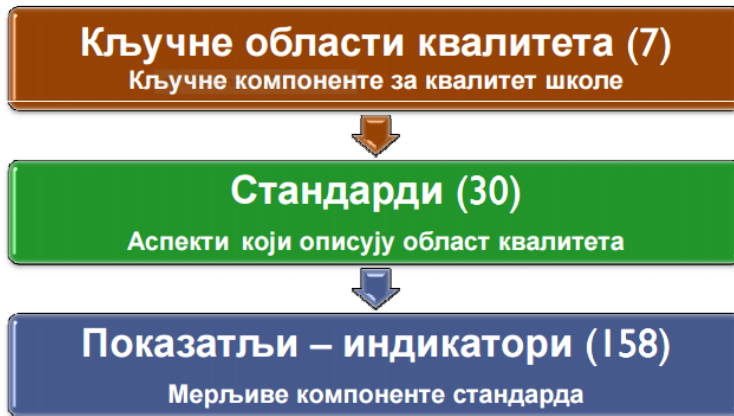
7.4.3. Наставна средства се користе у циљу постизања квалитета наставе.

7.4.4. Материјално-технички ресурси ван школе користе се у функцији остварења циљева наставе и учења

Анализом наведених стандарда квалитета рада школе дефинисано је 7 области квалитета рада, које обухватају све кључне аспекте рада школе. Међутим, могуће је поставити питање – где се налазе стандарди у односу на наведених 7 области? Одговор се крије у томе да сваку област квалитета чине стандарди квалитета којих има 30, док сваки стандард чине индикатори или показатељи стандарда, којих укупно има 158. У овом попису стандарди су обележени са две цифре (други ниво значајности).

На приложеној слици представљен је графички приказ односа области квалитета, стандарда квалитета и индикатора квалитета.





Ниво остварености стандарда зависи од броја присутних индикатора. Процена присутности индикатора се врши на основу:

- докумената – школски програм, годишњи план рада школе, школски развојни план, извештај о раду школе, резултати испита и сл.
- посматрања и анализе активности у школи: часа, ваннаставних и слободних активности, атмосфере и сл.
- разговора: са директором, наставницима, ученицима, родитељима, члановима школског одбора.

Када се самовредновањем утврди број присутних индикатора унутар једног стандарда, онда се на основу тога изражава ниво остварености стандарда (постоји 4 нивоа), и то са следећим значењем:

- 1 – неостварен стандард
- 2 – делимично остварен стандард
- 3 – добро остварен стандард
- 4 – у потпуности остварен стандард

На наредној слици је приказан начин вредновања остварености стандарда у случају кад тај стандард описује 5 индикатора.

Област: 2. НАСТАВА И УЧЕЊЕ		
Стандард	Индикатор	Ниво остварености
2.1 Наставник примењује одговарајућа дидактичко-методичка решења на часу	2.1.1. Наставник јасно истиче циљеве часа.	<b>Ниво 1 2 3 4</b> <b>1</b> = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) <b>2</b> = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) <b>3</b> = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) <b>4</b> = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)
	2.1.2. Наставник даје упутства и објашњења која су јасна ученицима.	
	2.1.3. Наставник истиче кључне појмове које ученици треба да науче.	
	2.1.4. Наставник користи наставне методе које су ефикасне у односу на циљ часа.	
	2.1.5. Наставник поступно поставља све сложенија питања/задатке/ захтеве.	

Преузето од Станковић, Г. <http://www.tsz.edu.rs/test/index.ph>

Ради ефикаснијег спољашњег вредновања квалитета рада школа дефинисани и кључни стандарди за вредновање квалитета – представљени су на следећој слици:

Област	Стандард
1. ШП и ГПР	1.4. Школски програм и годишњи план рада школе усмерени су на задовољење различитих потреба ученика.
2. Настава и учење	2.3. Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика. 2.4. Ученици стичу знања на часу. 2.6. Наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења.
3. Постигнућа ученика	3.2. Школа континуирано доприноси већој успешности ученика.
4. Подршка ученицима	4.1. У школи функционише систем пружања подршке ученицима.

<b>5. Етос</b>	5.3. Школа је безбедна средина за све. 5.5. У школи је развијена сарадња на свим нивоима.
<b>6. Организација и руковођење</b>	6.4. У школи функционише систем за праћење и вредновање квалитета рада.
<b>7. Ресурси</b>	7.2. Људски ресурси су у функцији квалитета рада школе.

Након извршеног самовредновања и спољашњег вредновања могуће је извршити процену нивоа квалитета рада школе и оцену општег квалитета рада школе. То је могуће постићи на следећи начин

### **Квалитет рада школе**

**Ниво 1** ° Означава минимум квалитета. Региструје се присуство остварености појединих стандарда. Преовлађују слабе стране које угрожавају напредовање и развој ученика. Неопходна је хитна акција и стручна помоћ за отклањање недостатака.

**Ниво 2** ° Одражава присутност појединих јаких страна, али преовлађују слабе стране које значајно умањују квалитет рада установе. Означава испуњеност мањег броја стандарда. Овакво стање захтева предузимање одређених активности ради отклањања уочених слабости.

**Ниво 3** ° Представља ситуацију коју карактерише више јаких него слабих страна, али постојеће слабости умањују укупан квалитет рада установе и пожељно их је отклањати. Овај ниво најчешће означава остварености више од половине стандарда. Установа не може бити оцењена овом оценом уколико нема постигнуте нивое 3 и 4 на кључним стандардима.

**Ниво 4** ° Представља ситуацију где је регистрована оствареност готово свих или свих стандарда. То је ситуација коју установа тежи да достигне или да је задржи. Доминирају јаке стране, а евентуални ситни недостаци не утичу значајно на квалитет рада у установи. Таква установа може да буде пример свим осталима. Без обзира што је установа достигла овај ниво, очекује се да и даље унапређује свој рад.

## **Општи квалитет школе**

**Оцена 1** ° оцењује се установа која не остварује минимум од 30% свих стандарда, укључујући 50% стандарда који су кључни за вредновање.

**Оцена 2** ° оцењује се установа која остварује више од 30% свих стандарда, укључујући 50% стандарда који су кључни за вредновање.

**Оцена 3** ° оцењује се установа која остварује више од 50% свих стандарда, укључујући 75% стандарда који су кључни за вредновање.

**Оцена 4** ° оцењује се установа која остварује више од 75% свих стандарда, укључујући 100% стандарда који су кључни за вредновање.

### 3.4.2. Закључна анализа и отворене дилеме

Анализом формулисаних стандарда квалитета рада школе може се уочити да су они у највећој мери преузети из шкотског система осигурања квалитета образовања. Свеједно, неспорно је да су стандардима обухваћене све активности, односи, међусобна деловања живота и рада унутар једне васпитно-образовне институције. У ранијим истраживањима и вредновањима обично се проучавао један аспект, или група аспеката система вредновања (ученик, наставни план и програм, наставник) али никада досад се систему вредновања и самовредновања рада школе није пришло овако систематски, целокупно и свеобухватно. Стандарди су отворили могућност да се елементи школске структуре детаљно проанализирају и вреднују, али треба водити рачуна да се претераним детаљисањем не изгуби реалан увид у целину.

Може се рећи да стандарди квалитета рада школе у великој мери покривају све делатности живота и рада једне васпитно-образовне институције, па се њиховом анализом може сагледати педагошки рад школе у целини. Одређење појма педагошког рада школе се може идентификовати са системом области на које се односе стандарди квалитета. Другим речима, педагошки рад школе чине активности и деловање школе унутар : школског планирања и програмирања, наставе и учења, постизања образовних постигнућа ученика, пружање подршке ученицима, успостављање позитивног етоса школе, систем организације и руковођења школом и адекватно и максимално искоришћење свих школских ресурса. Целокупни рад школе јесте у суштини педагошки,

јер га чине активности, процеси, делатности и односи који су усмерени на васпитање и образовање. У прилог овом схватању је и одређење основне функције школе кроз три кључна аспекта (Костовић, 2005):

- програмско садржајни – шта учити
- педагошко-дидактички – како учити (стварање наставних стратегија)
- социјално-психолошки – релације успостављене између свих учесника зависе од вредносног система, ставова, интересовања и социјалног искуства.

Социјални аспект педагошког рада школе је немогуће избећи, јер и целокупни васпитно-образовни процес представља резултат интерперсоналних односа, јер се човек формира једино у интеракцији са другима.

Утврђене стандарде квалитета рада школе је могуће сврстати у наведене аспекте педагошког рада школе и за сваки стандард би се нашло упориште у једном од наведених аспеката. На основу тога је могуће закључити да су стандарди системски и свеобухватно постављени и да исцрпљују све делатности функционисања школе.

Анализом система самовредновања који је релативно скоро утврђен и законски утемељен у нашој земљи, може се закључити да је у великој мери ослоњен на моделе вредновања и самовредновања земаља у европском контексту. Да би се у довољној мери развио и примени овај систем, неопходне су одређене компетенције свих учесника за спровођење и усаглашавање спољашњег вредновања и самовредновања. На тај начин се развија култура вредновања и чини се корак напред у вредновању и унапређивању првенствено сопствених активности и рада, а потом и рада школе у целини. Може се констатовати да нормативни оквири за самовредновање и спољашње вредновање постоје, подршка школама у процесу самовредновања се заснива на стручном усавршавању учесника, размени мишљења, истраживањима из те области, доступној литератури. Значајан допринос подршци учесницима самовредновања учињен је формулисањем стандарда квалитета школе и утврђивањем прецизних процедура, инструментаријума и нивоа процене вредновања. Битно је водити рачуна да се слепо држање процедура, инструкција, техника, препорука... не претвори у механичко испуњавање предложених задатака, те да се на тај начин изгуби суштина квалитета. Квалитет је увек у суштини појаве, а не у њеној форми. Превласт форме над суштином уништава квалитет и ствара псеудоквалитет – не реалну слику о школи, већ идеално

замишљену и „дотерану“ слику за потребе спољашње средине. Уколико се претерано шематизују и нормативно одреде сви поступци унутар процеса, онда се добија готова рецептура где се квалитет губи и претвара се у квантитет (7 области, 30 стандарда, 158 индикатора, 4 нивоа остварености, 4 оцене у односу на проценат успешности и сл....) Једна од основних идеја овог рада и јесте покушај да се утврди суштина процеса самовредновања квалитета школе и да се открије да ли овако формиран систем самовредновања пружа реалну слику квалитета или псеудоквалитета рада школе.

Пошто је самовредновање комплексан поступак и захтева добру припрему, широко знање, познавање свих аспеката живота и рада школе, добра и системска подршка свим учесницима овог процеса је преко потребна. На основу покушаја самовредновања наставника о самовредновању рада школе биће извршен увид у све предности и недостатке овако постављеног система вредновања и на основу утврђених налаза и предлога самих наставника, формираће се конкретни предлози за унапређење процеса самовредновања рада школе. Битан проблем који се у овој студији изродио из теоријске анализе јесте питање – *да ли за школу која испуни све стандарде квалитета са високим нивоом остварености, са сигурношћу можемо рећи да је квалитетна школа?* У истраживачком делу ове студије биће направљен покушај одговора на проистекле недоумице, неодређености и питања.

## II Методолошки оквир истраживања

### 1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Вредновање квалитета васпитно-образовног процеса у целини је веома комплексан систем, а самовредновање је основни и неодвојиви део тог система. Утврђена је неминовна потреба за постојањем и развојем самовредновања из више разлога: свест о потреби сталног унапређивања образовно-васпитног процеса, потреба за сталном запитаношћу и провером, професионални развој и усавршавање (самопобољшање) свих учесника самовредновања, критичка размена ставова, анализа, усаглашавање као почетни корак система вредновања целокупног васпитно-образовног процеса.

Школа у 21. веку мора да прати и уважава савремене тенденције у социјалном окружењу, савремене теорије о учењу, школи, развоју, а у складу са културно-историјским контекстом; и не само то – савремена школа треба да постане иницијатор и носилац развојних промена. Самовредновање је веома битан фактор у постизању тог циља и у развоју културе квалитета, јер потреба за развојем и унапређивањем рада треба да потекне од самих учесника васпитно-образовног процеса. На тај начин се може унапредити квалитет рада школе, али и лични развој сваког појединца. У томе се и уочава значај бављења овом темом, како за развој педагошке науке, тако и за развој педагошке праксе из ове области. Актуелност проблема се уочава и у савременим реформским процесима земаља у Европи и код нас, где је самовредновање стављено у центар пажње.

Теоријски значај овог истраживања је у научном утемељењу система континуираног самовредновања и његовог утицаја на педагошке ефекте. Практични значај је у сагледавању ставова и мишљења наставника као важног фактора самовредновања о ефектима овог процеса и на основу тога формирање предлога промена за унапређивање постојећих Стандарда за самовредновање квалитета рада школе и постојеће методологије и инструментарија који се примењују у школи.

**Проблем** истраживања се може сагледати кроз следећа питања:

- Колико је процес самовредновања рада школе заступљен у нашим школама и како наставници процењују ефекте тог процеса?

- У којој мери наставници познају стандарде квалитета рада школе и како су они остварени у њиховој школи?
- На који начин је могуће унапредити процес самовредновања рада школе?

Основни **предмет** овог истраживања је утврђивање и анализа ставова наставника о утицају установљеног система самовредновања на квалитет педагошког рада школе, као и развијање конкретних предлога промена у систему самовредновања педагошког рада школе које утичу на континуирани развој и подизање квалитета рада школе.

Истраживање се састоји из три фазе:

- испитивање заступљености самовредновања и процена наставника о значају самовредновања;
- утврђивање нивоа упознатости наставника са Стандардима квалитета рада школе и процена њиховог значаја за квалитет рада школе;
- утврђивање методолошких процедура и предлога за унапређење процеса самовредновања.



## 2. ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

**Циљ овог истраживања** је утврдити ставове, мишљења и предлоге наставника о томе колико систем постојећег самовредновања утиче на квалитет педагошког рада школе, као и формирање и развијање конкретног предлога промена за унапређивање постојећих Стандарда за самовредновање квалитета рада школе и постојеће методологије која се примењује у школи.

Основна намера је у томе да се провере Стандарди као релативно млада категорија у педагошкој пракси, да се сагледају ставови наставника о релевантности Стандарда за унапређење квалитета и да се на основу прикупљених података сачини конкретан предлог унапређења процеса самовредновања у школи.

Наведени циљ истраживања конкретизован је кроз **истраживачке задатке** који прате поменуте фазе истраживања, а то су:

1. Утврдити ставове и мишљења наставника о процесу самовредновања рада у школи (колико су упознати са самовредновањем, у којој мери им је то јасно и колики значај придају томе);

2. Утврдити ставове и мишљења наставника о утицају самовредновања на квалитет педагошког рада школе;

3. На основу наставничких процена утврдити степен остварености постављених стандарда (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у досадашњем процесу самовредновања;

4. Испитати значај и важност који наставници приписују постављеним стандардима (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у унапређењу квалитета рада школе;

5. Испитати и анализирати наставничке предлоге који се односе на могућност унапређења критерија, метода, техника и инструмената заступљених у оквиру процеса самовредновања рада школе;

6. Формирати конкретне предлоге који би довели до унапређења испитиваних аспеката самовредновања рада школе.

У складу са постављеним циљем и задацима истраживања, формулисане су следеће **истраживачке хипотезе**:

#### **Прва основна хипотеза**

Наставници су упознати са процесом самовредновања рада у школи и схватају важност и значај тог процеса.

#### ***Прва помоћна хипотеза***

Наставници се с обзиром на варијабле пол, радно место наставника и дужина радног стажа наставника, међусобно не разликују статистички значајно према степену упознатости са процесом самовредновања рада у школи и схватају важност и значај тог процеса у односу на варијабле.

#### ***Друга помоћна хипотеза***

Наставници се с обзиром на варијабле учешће у обуци за вредновање рада школе и учешће у тиму за самовредновању, међусобно не разликују статистички значајно према степену упознатости са процесом самовредновања рада у школи и схватају важност и значај тог процеса у односу на варијабле.

#### **Друга основна хипотеза**

Наставници сматрају да самовредновање позитивно утиче на унапређење квалитета педагошког рада школе и нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника према варијабли радно место (наставник разредне или предметне наставе), дужина радног стажа, пол, стручно знање и искуство из области самовредновања.

#### ***Прва помоћна хипотеза***

Наставници се у односу на пол, радно место и дужина радног стажа, међусобно не разликују статистички значајно у процени позитивног утицаја самовредновања на унапређење квалитета педагошког рада школе.

### ***Друга помоћна хипотеза***

Наставници се у односу на варијабле учешће у обуци за вредновање рада школе и учешће у тиму за самовредновање, међусобно не разликују статистички значајно у процени позитивног утицаја самовредновања на унапређење квалитета педагошког рада школе.

### **Трећа основна хипотеза**

Наставници процењују да су постављени стандарди (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) адекватно остварени у досадашњем процесу самовредновања.

### ***Прва помоћна хипотеза***

Наставници се у односу на пол, радно место и дужину радног стажа, међусобно не разликују статистички значајно у процени остварености постављених стандарда (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у досадашњем процесу самовредновања.

### ***Друга помоћна хипотеза***

Наставници се у односу на варијабле учешће у обуци за вредновање рада школе и учешће у тиму за самовредновање, међусобно не разликују статистички значајно у процени остварености постављених стандарда (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у досадашњем процесу самовредновања.

### **Четврта основна хипотеза:**

Наставници процењују да су постављени стандарди (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос,

организација рада школе и руковођење и ресурси) врло значајни и истичу висок степен њихове важности у унапређењу квалитета рада школе.

### ***Прва помоћна хипотеза***

Пол наставника, радно место наставника и дужина радног стажа не изазивају разлике у наставничким проценама важности и значаја постављених стандарда (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у унапређењу квалитета рада школе.

### ***Друга помоћна хипотеза***

Учешће у обуци за вредновање рада школе и учешће у тиму за самовредновање не изазивају разлике у наставничким проценама важности и значаја постављених стандарда (школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у унапређењу квалитета рада школе.

### **Пета основна хипотеза**

Наставници добро познају методологију самовредновања и имају конкретне предлоге за унапређење истог.

### ***Прва помоћна хипотеза***

Предлози наставника у вези са методологијом самовредновања не зависе од варијабли пол наставника, радно место наставника и радно искуство наставника.

### ***Друга помоћна хипотеза***

Предлози наставника у вези са методологијом самовредновања не зависе од варијабли учешће у обуци за вредновање рада школе и учешће у тиму за самовредновање.

### **Варијабле истраживања:**

У сету социодемографских варијабли се налази пет категоричких варијабли. Оне су, осим за анализу узорка испитаника, посматране као **независне варијабле** у односу на различите аспекте самовредновања школе са којима су довођене у везу. То су:

1. *Пол наставника*, природно дефинисана варијабла сама по себи у две категорије

2. *Радно место наставника*, са категоријама:

а) наставник предметне наставе,

б) наставник разредне наставе,

в) наставник предметне и разредне наставе.

3. *Радно искуство наставника*, са категоријама:

а) до 10 година,

б) од 11 до 20 године,

ц) од 21 до 30 година,

д) изнад 30 година.

4. *Да ли је наставник похађао обуку из области вредновања школе* са две категорије (Да и Не)

5. *Да ли је наставник члан тима за самовредновање школе* са две категорије (Да и Не)

Као **зависне варијабле** су посматрани ставови и процене наставника о процесу самовредновања, нивоу остварености постављених стандарда у њиховој школи, као и значају за унапређење квалитета педагошког рада школе и ставови и предлози за унапређење процеса самовредновања.

Подаци о зависним варијаблама су посматрани као скорови (као упитничке операционализоване вредности) који су представљали различите аспекте самовредновања. Према редоследу разматрања то су:

1. Појединачне ставке субскеле ставова и мишљења према самовредновању (УОСРШ-1), нумеричка варијабла.

2. Став према самовредновању, операционално дефинисан сумационим скором на субскали ставова и мишљења према самовредновању (УОСРШ-1).

3. Појединачне ставке процене утицаја самовредновања на аспекте педагошког рада (УОСРШ-1), нумеричка варијабла.

4. Став према утицају самовредновања на аспекте педагошког рада, операционално дефинисан сумационим скором на субскали ставова и мишљења према самовредновању (УОСРШ-1).

5. Седам варијабли које представљају степен остварености стандарда самовредновања, операционално дефинисане сумационим скоровима на субскалама ставова и мишљења према самовредновању (УОСРШ-2) који се односе на:

а) школски програм и годишњи план рад;

б) наставу и учење;

в) образовна постигнућа ученика;

г) подршку ученицима;

д) етос;

ђ) организацију рада школе и руковођење;

е) ресурсе.

6. Седам варијабли које представљају степен значаја стандарда у унапређењу рада школе, операционално дефинисане нумеричком скалом од 1 до 5, на субскалама ставова и мишљења према самовредновању (УОСРШ-2).

7. Појединачне ставке субскеле предлога за унапређење методологије самовредновања на субскали у оквиру скале (УОСРШ-3), нумеричке варијабле.

8. Појединачне ставке субскеле предлога за унапређење техника и инструмената на субскали у оквиру скале (УОСРШ-3), нумеричке варијабле.

### 3. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је засновано на дескриптивно-аналитичкој методи и аналитичко-критичкој методи теоријске анализе. Од истраживачких **техника** коришћене су технике анкетирања и скалирања. Анкетирањем су утврђени социодемографски параметри независних варијабли, а скалирањем ставови и процене наставника о значају, ефектима и предлозима за унапређење процеса самовредновања рада школе.

Сви **инструменти** су посебно израђени за потребе овог истраживања и анонимни. У ту сврху је изведено прелиминарно испитивање, које је избацило на видело могуће нејасноће, двосмислености и недостатке.

Тврдње за скале процене су прикупљене из више извора – проучавањем литературе, од испитаника, научних радника који се баве овом проблематиком. Добијено је преко 200 тврдњи, од којих се селекцијом дошло до знатно мањег броја синтетизованих, јаснијих и недвосмислених тврдњи. Прелиминарно истраживање остварено је на узорку од 67 испитаника са сличним обележјима са испитаницима који ће касније чинити узорак истраживања. Листа тврдњи понуђена је испитаницима у виду петостепене скале. Оцењивање одговора на тврдње утврђено је тако што је позитивно формулисаним ставкама позитивна оцена носила 5 поена, а негативно формулисаним ставкама по 1 поен.

Израчунате су аритметичке средине сваке тврдње у свакој скали, а затим издвојене саме тврдње које се налазе у првом и четвртном кварталном интервалу (први квартал дели једну четвртину слабијих резултата од три четвртине најбољих резултата). Поступак израчунавања квартала је идентичан израчунавању медијане.

Метријске карактеристике скале су утврђене применом одређених статистичких поступака и то:

- Ваљаност је утврђена тестирањем значајности разлика између „релевантних група“. Групе су формиране на основу процена које су давали испитаници. Групу А су сачињавали испитаници који су давали процене „Потпуно се слажем“ и „Слажем се“, а групу Б испитаници који су давали процене „Уопште се не слажем“ и „Не слажем се“. Утврђене су разлике између група, која тестирана Хи-квадрат тестом. Добијени Хи-квадрат је 147,3643 уз граничну вредност 9210 и 4 степена слободe, статистички је значајан на нивоу 0,01.

- Поузданост инструмента која показује независност резултата мерења од несистемских фактора, утврђена је применом „ Split-half“ поступка, или поступка познатог као „метода половичног теста“. Израчунавање коефицијента поузданости поступком дељења скале на два дела могуће је с обзиром да оба дела једне скале задовољавају критеријуме „паралелности“. Израчунавање је извршено по Spirman-Braunovom обрасцу. Коефицијент поузданости износи 0,7553, а Krombаhov алфа коефицијент износи 0,76.
- Осетљивост је утврђена тако што су за сваког испитаника сабране све оцене на свим тврдњама, израчунате просечне вредности на свим тврдњама, затим су израчунате просечне вредности које су поређане од најнижих до највиших. Након прегледа свих резултата на свим тврдњама, сабране су само тврдње оне скалне вредности које падају изнад првог квартала и испод трећег квартала. У коначној верзији скала унете су само тврдње чија је дискриминативност најмање 1,96.
- Објективност скале је обезбеђена увођењем јасних и унапред утврђених критеријума за бодовање добијених одговора. На тај начин је учињен допринос поузданом и објективном утврђивању величина, без утицаја на резултате и субјективни став појединца који податке обрађује.

Након прелиминарног испитивања, сачињени су следећи инструменти:

Упитник о самовредновању рада школе (УОСРШ-1) састоји се из седам питања, од којих се 5 односе на социодемографске податке наставника, а два питања су формулисана у облику скале процене. Једном скалом наставници процењују досадашња искуства о самовредновању у својој школи, док се другом скалом процењује општи утицај самовредновања на квалитет педагошког рада школе.

Скала о стандардима квалитета рада васпитно-образовне установе (УОСКРВОУ-2) је сачињена од сета 7 скала процена остварености појединачног стандарда и процене његове значајности за квалитет рада школе.

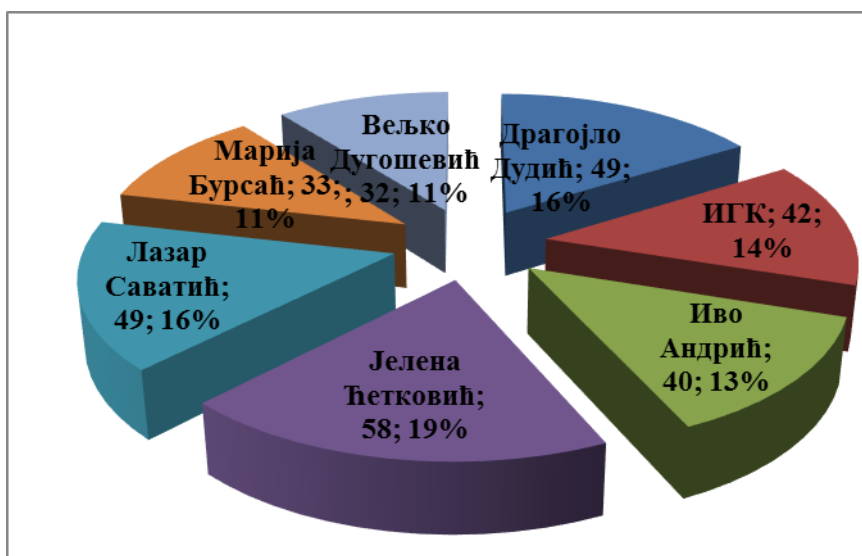
Скала о предлозима за унапређење самовредновања рада школе (УОПУСРШ-3) се састоји из два дела – ставови који се односе на процену процедуре самовредновања и ставови који се односе на процену примене одређених инструмената и техника самовредновања.



#### 4. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Основни скуп (популацију) овог истраживања чини **303 наставника** (разредних и предметних) седам основних школа („Јелена Ћетковић“, „Марија Бурсаћ“, „Драгојло Дудић“, „Вељко Дугошевић“, „Иво Андрић“, „Иван Горан Ковачић“ и „Лазар Саватић“) са територије четири градске општине града Београда (Звездара, Врачар, Земун и Раковица). Узорак испитаника је стратификованог једноставно случајног карактера. Стратификованог је карактера јер се водило рачуна о процентуалној заступљености свих група наставника у односу на пол, радно искуство, радно место, учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање. На овај начин је задовољена одговарајућа репрезентативност узорка, јер је узорак по битним карактеристикама наликовао на популацију из које потиче.

График 1. Структура узорка по школама



Уочава се да су испитаници прилично равномерно заступљени из свих школа, с тим што навећи проценат узорка потиче из ОШ „Јелена Ћетковић“ са Звездаре.

Из Графика 2 се уочава да у структури узорка превладавају испитанице женског пола (5/6 узорка), док је припадника мушког пола пет пута мање.

График 2. Структура узорка по полу

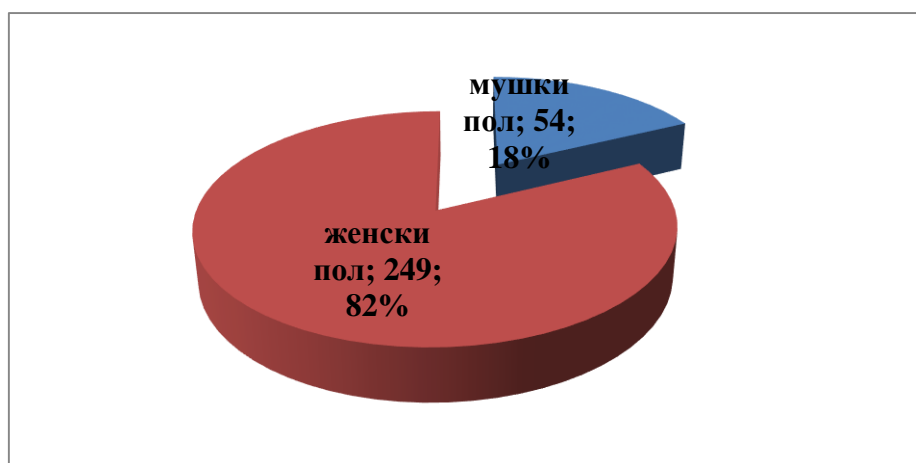


График 3. Структура узорка с обзиром на занимање

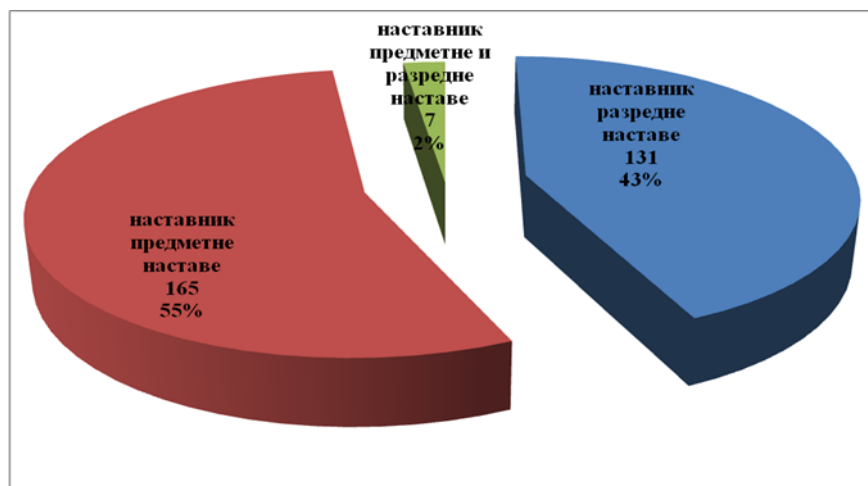


График 3 указује да већи део узорка истраживања представљају наставници предметне наставе.

Према годинама радног стажа највећи део узорка представљају млађи наставници до 10 год. радног стажа и нешто зрелији – до 20 год. радног стажа.

График 4. Структура узорка по годинама радног стажа

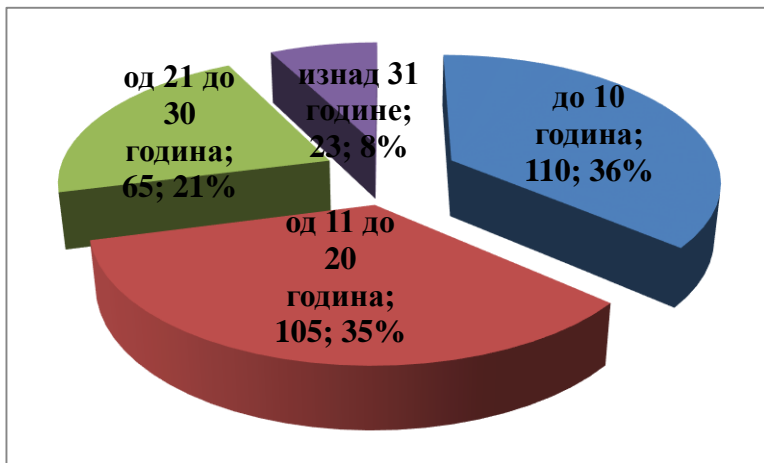


График 5. Структура узорка по учешћу у обуци за вредновање

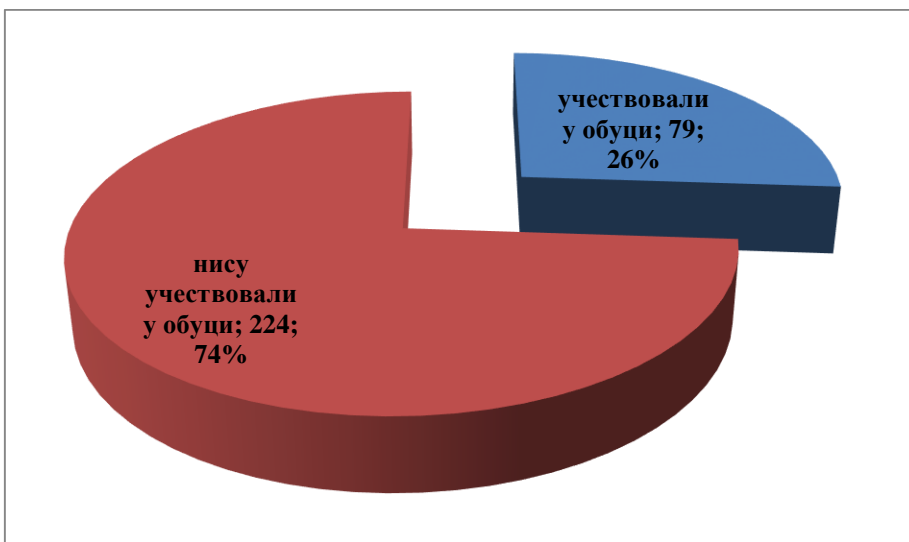
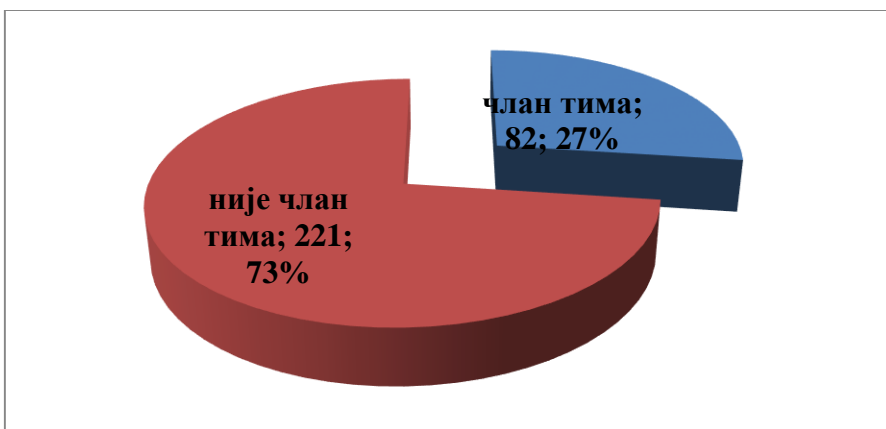


График 6. Структура узорка по учешћу у тиму за самовредновање



С обзиром на тему која је истраживана, одвојене су две групе подузорака испитивања: а) наставници који јесу/нису учествовали у обуци за вредновање рада школе и б) наставници који јесу/нису били чланови тима за самовредновање. Графицима 5 и 6 су приказани налази који упућују да су чланови тима за самовредновање углавном били наставници који су прошли обуку из области вредновања.

## 5. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

У оквиру статистичке обраде података добијених поменутиим инструментима и техникама, коришћена је дескриптивна анализа која укључује следеће статистичке параметре:

- Аритметичка средина
- Стандардна девијација
- Стандардна грешка аритметичке средине
- Варијанса
- Мод
- Медијана
- Распон
- Минимална вредност
- Максимална вредност
- Куртозис, Скјунис
- Колмогоров-Смирнов тест
- $p$  – Ниво статистичке значајности

За независне узорке урађен је t-тест,

Једносмерна анализа варијансе и

Корелациона анализа (кофицијент поинт-бисеријске корелације и Пирсонов коефицијент корелације).

Након анализе квантитативних показатеља, извршена је квалитативна анализа добијених података.

### III Анализа резултата истраживања

#### 1. ЗАСТУПЉЕНОСТ И ЗНАЧАЈ САМОВРЕДНОВАЊА РАДА ШКОЛЕ

Полазна основа истраживања је била чињеница да је у Републици Србији законска обавеза осигурање квалитета рада школе и спровођење самовредновања рада школа, у које би требало да буду укључени сви учесници васпитно-образовног процеса. Први и полазни корак је утврдити колико су наставници упознати са овим процесом и колики му значај приписују.

Прва главна хипотеза се односи на процес самовредновања рада у школи. У вези са тим је постављено истраживачко питање какви су наставнички ставови и мишљења у вези вредновања школе и колико схватају важност и значај тог процеса. У нашем случају прва хипотеза је комплекснија и она се бави разматрањем ставова и мишљења, а затим анализом наставничке представе о значају и важности процеса самовредновања. Варијабле које су овом приликом разматране су прво анализирани из угла мера дескриптивне статистике да би се могли дати основни параметри, а затим су наставнички одговори анализирани у односу на социодемографске варијабле испитника (радno место наставника, дужина радног стажа, пол, стручно знање и искуство из области самовредновања). Ове варијабле су анализирани у оквиру прве и друге помоћне хипотезе.

Прво су анализирани питања упитника УОСШР-1. Питање 6 у овом упитнику се односи на активности самовредновања. Оно је прво анализирани тако што су ставке (њих 6) анализирани свака у односу на расподелу одговора испитаника у дате категорије одговора, а заим су разматрани дескриптивни параметри који су дали могућност да се врло детаљно размотри свако питање. Сумациони скорови у овом случају нису разматрани јер тврдње нису такве да је на основу њих могуће формирати сумациони скор. Наиме тврдње се односе на примену самовредновања у властитој школи, затим степен упознатости са стандардима, процедурама и техникама самовредновања и коначно на лични став према самовредновању као редовној школској активности.

Табела 1. Расподела одговора наставника у односу на ставове о самовредновању

Тврдње		Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Не слажем се
1. У нашој школи се редовно проводи самовредновање	f %	1 0,3	11 3,6	47 15,5	89 29,4	155 51,2
2. Сви наставници су укључени у самовредновање	f %	7 2,3	43 14,2	67 22,1	84 27,7	102 33,7
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе	f %	5 1,7	16 5,3	48 15,8	116 38,3	118 38,9
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања	f %	5 1,7	19 6,3	52 17,2	131 43,2	96 31,7
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	f %	56 18,5	73 24,1	66 21,8	71 23,4	37 12,2
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	f %	39 12,9	72 23,8	55 18,2	67 22,1	70 23,1

f - фреквенције

% - проценти

Анализа појединачних одговора који се односе на ставке које се тичу самовредновања је пожељно посматрати у два дела. Наиме, прве четири тврдње се односе на степен заступљености самовредновања у школама у којима испитаници раде и упознатост са аспектима самовредновања, док се последње две односе на негативно вредновање самовредновања као нове обавезе која ће само додатно оптеретити наставнике. Како видимо, одговори на питања 1 и 2 показују степен присуства процеса самовредновања у школама, а 3 и 4 на степен наставничке упознатости са самовредновањем.

Добијени одговори на ове прве четири ставке показују да су најзасићенији

одговори који сугеришу да самовредновање није довољно заступљено у школама. Гледано појединачно, можемо рећи да се у испитаним школама врло мало проводи редовно самовредновање, да већина наставника није укључена у тај процес, да су наставницима у највећој мери стандарди рада школе релативно непознати и да не разумеју довољно технике и инструменте самвредновања.

Последња два питања, са друге стране сугеришу да наставницима још увијек нису у потпуности јасни улога и важност самовредновања, односно да представљају само додатно оптерећење за наставнике и да неће имати значајнијег утицаја на квалитет рада наставника и саме школе у целини.

Овакви налази, поред тога што делују врло разочаравајуће, указују на важност и значај бављења овим проблемом. Полазна основа, да школе редовно спроводе самовредновање, позитивно је процењена код мање од 4% испитаника, а чак 51,2% сматра да се самовредновање не спроводи редовно у њиховој школи. Преко 77% испитаника тврди да им нису у потпуности познати стандарди квалитета рада школе. Из тога се може уочити да је самовредновање још увек непозната и самим тим недовољно примењена активност у раду школе. Оно што не познајемо у довољној мери, јасно је да нећемо ни примењивати, а самим тим је логично очекивати да се процес самовредновања доживљава као форма и ново административно оптерећење наставника, без сагледавања суштинске сврхе овог процеса.

Након фреквенцијске анализе приступило се анализи мера дескриптивне статистике за сваки појединачан одговор. Иако је у овом поступку могуће анализирати сваку ставку издвојену од осталих, ипак је најбоље остати при првој грубој подели ставки на два дела, прве четири које се односе на ставове о самовредновању и познавање аспеката тог процеса и задње две које се тичу доживљаја самовредновања као додатног беспотребног оптерећења за наставнике.

Анализом Табеле 2 прво што упада у очи је да прве четири ставке имају више аритметичке средине. Међу њима се издваја прва ставка (У нашој школи се редовно проводи самовредновање) где аритметичка средина има највишу вредност  $M=4,27$ . И преостале три ставке имају више вредности аритметичке средине у односу на последње две (Сви наставници су укључени у самовредновање,  $M=3,76$ ; Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе,  $M=4,08$ ; Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања,  $M=3,97$ ).



Табела 2. Мере дескриптивне статистике за ставове о самовредновању

Тврдње	У школи се редовно спроводи самовредновање	Сви наставници су укључени у самовредновање	Потпуно познајем стандарде квалитета рада школе	Разумем и примењујем технике самовредновања	Самовредновање је форма и не утиче значајно на рад школе	Самовредновање је ново оптерећење наставника
<b>N</b>	303	303	303	303	303	303
<b>M</b>	4,27	3,76	4,08	3,97	2,87	3,19
<b>SE M</b>	0,05	0,07	0,05	0,05	0,07	0,08
<b>Md</b>	5,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00
<b>Mod</b>	5,00	5,00	5,00	4,00	2,00	2,00
<b>SD</b>	0,88	1,13	0,95	0,94	1,30	1,37
<b>V</b>	0,77	1,28	0,91	0,89	1,69	1,87
<b>Sk</b>	-1,01	-0,50	-0,99	-0,87	-0,07	-0,10
<b>Ku</b>	0,26	-0,80	0,66	0,51	-1,14	-1,27
<b>Min</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>Max</b>	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
<b>K-S</b>	5,36	3,47	4,19	4,56	3,02	3,06
<b>P</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

M – Аритметичка средина  
SD – Стандардна девијација  
SE M – Стандардна грешка аритметичке средине  
V – Варијанса  
Mod- Мод  
Md – Медијана

p – Ниво значајности

R - Распон  
Min – Минимална вредност  
Max – Максимална вредност  
Ku - Куртозис  
Sq - Скјунис  
K-S– Колмогоров-Смирнов тест

Уколико се погледају и вредности мода као најчешће добијене вредности можемо видети да су оне код прве четири ставке шестог питања врло високих или максималних вредности  $Mod=4$  или  $Mod=5$ . На основу ових података већ, можемо рећи да су скорови испитаника на ова четири питања шесте ставке померени ка делу скале са вишим скоровима односно да испитаници знатно чешће изјављују да се у њиховим школама самовредновање не примењује довољно, односно да ова активност још није довољно заживела да се може сматрати редовном школском обавезом. Томе у прилог говоре и вредности скјуниса. Наиме све четири прве ставке имају негативне вредности скјуниса што нам додатно указује на то да се ради о скретању скорова испитаника ка делу скале са нижим вредностима.

Са друге стране, последње две тврдње шесте ставке имају вредности  $M=2,87$  (Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе) и  $M=3,19$  (Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника) које су око средње вредности укупног распона могућих скорова ( $Min=1$  и  $Max=5$ ). На основу ових вредности можемо закључити да наставници у већој мери сматрају да је самовредновање још један непотребан додаток обавезама наставника који неће донети корист у унапређењу рада школе. Најчешће добијене вредности су у случају обе ставке  $Mod=2$ , што би требало да показује да наставници не негирају у потпуност значај и важност самовредновања, али је у исто време ни не сматрају ефикасном мером унапређења рада школе. Вредности скјуниса  $Sq=0,07$  (Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе) и  $Sq=-0,10$  (Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника).

Коначно, вредности К-S теста су статистички значајне на нивоу 0,01 за све ставке. Једноставније говорећи, све ставке одступају од нормалне расподеле. Како је већ речено, прве четири тврдње одступају од Гаусове криве тако што скрећу према делу скале који указује на недовољну примену самовредновања по школама. Што се тиче последње две тврдње и оне показују сличну тенденцију. Истина, овај пут она није тако изражена, али свакако можемо рећи да не показују да наставници у правом светлу посматрају и доживљавају самовредновање.

Разлог оваквим налазима је могуће тражити у чињеници да је самовредновање прилично нова категорија, посебно у педагошкој пракси. Теоријска анализа проблема самовредновања је показала да се овај појам посебно нагло развио у последњој деценији и постао актуелан из угла подизања квалитета рада школе. Нова сазнања нису пронашла довољно добар канал да допру до наставника. Природа човека је таква да се тешко

упушта у оно што не познаје у довољној мери, па зато наставници не примењују континуирано процес самовредновања у својој васпитно-образовној пракси. Чињеница је да често постоји априори отпор према увођењу промена у рад, чак и без критичке анализе и просуђивања. На то нам указује податак да се наставници у високој мери слажу са тврдњом да је самовредновање само ново административно оптерећење наставника. Из овог аспекта је задатак нас, теоретичара, да нађемо адекватан начин на који ћемо упознати практичаре са потребним променама, њиховим предностима и отежавајућим околностима и њиховим ефектима на позитивне исходе који су значајни за све учеснике.

Према утврђеним резултатима и њиховим значењима можемо рећи да наставници нису довољно упознати са процесом самовредновања рада у школи и не схватају важност и значај тог процеса у потпуности. Дакле ови налази сугерише одбацивање полазног дела прве хипотезе.

#### 1.1. Утицај социодемографских фактора на ставове наставника о самовредновању

У даљој анализи заступљености и значаја самовредновања рада школе извршено је разматрање утицаја који социодемографске варијабле (пол испитаника, радно место, дужина радног стажа, учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање) имају на ставове и мишљења наставника о самовредновању. У овом случају су примењени t-тест за анализу утицаја пола, учешћа у обуци за вредновање и учешћа у тиму за самовредновање и једносмерна анализа варијансе у разматрању дужине радног стажа и радном месту као детерминантама процеса самовредновања. Напоменимо при томе, да се овим разматрањима уједно одговара и на помоћне хипотезе.

У оквиру прве помоћне хипотезе је претпостављено да радно место, радно искуство и пол наставника не утичу на ставове и мишљења о самовредновању. Као први корак у овом случају је анализиран однос ставова о самовредновању са радним местом наставника. До потребе да се испита могуће постојање разлика међу овим категоријама наставника дошло је из више разлога, од којих су следећи најбитнији:

- Иницијално образовање наставника разредне наставе и наставника предметне наставе се програмски и садржајно значајно разликују, посебно у области педагошке и дидактичко-методичке обуке. Те разлике би могле да утичу на формирање различитих ставова према самовредновању.

- Наставници разредне nastave већи део времена проводе у интеракцији са својим ученицима у односу на наставнике предметне nastave. Та чињеница би могла да утиче на доступније и објективније спровођење процеса самовредновања у свим областима педагошког рада школе, а не само на наставним активностима.
- Наставници који раде у разредној и предметној nastavi имају бољи увид у комплетну ученичку популацију, па њихове процене могу бити реалније и објективније. Такође, омогућен им је трансфер позитивних ефеката са једног на други ниво педагошког деловања.

Табела 3. Дескриптивне мере ставова у односу на радно место наставника

Тврдње	Радно место	N	M	SD	SE M
1. У нашој школи се редовно проводи самовредновање	Разредна настава	131	4,18	0,88	0,78
	Предметна настава	165	4,35	0,86	0,07
	Разредна и пред. настава	7	4,14	1,07	0,40
2. Сви наставници су укључени у самовредновање	Разредна настава	131	3,69	1,17	0,10
	Предметна настава	165	3,83	1,11	0,09
	Разредна и пред. настава	7	3,57	0,98	0,37
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе	Разредна настава	131	4,02	1,04	0,09
	Предметна настава	165	4,12	0,89	0,07
	Разредна и пред. настава	7	4,29	0,76	0,29
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања	Разредна настава	131	3,97	0,87	0,08
	Предметна настава	165	3,98	0,99	0,08
	Разредна и пред. настава	7	3,86	1,35	0,51
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	Разредна настава	131	2,94	1,31	0,11
	Предметна настава	165	2,81	1,29	0,10
	Разредна и пред. настава	7	2,86	1,57	0,59
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	Разредна настава	131	3,34	1,35	0,12
	Предметна настава	165	3,06	1,36	0,11
	Разредна и пред. настава	7	3,43	1,72	0,65

N – величина група

SD – Стандардна девијација

M – аритметичка средина

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

Већ првим увидом у податке из Табеле 3 се може уочити да су аритметичке средине и стандардне девијације у приближно сличним вредностима, без обзира на радно место наставника за свих шест испитиваних ајтема у овој батерији ставова. Анализирано је да ли постоје разлике у процени наставника у односу на то да ли су наставници у разредној настави, или у предметној настави, или раде упоредо и у разредној и у предметној настави. Дескриптивни показатељи нису идентификовали значајне разлике у процени ставова наставника о самовредновању у односу на радно место наставника.

Табела 4. Једносмерна анализа варијансе ANOVA

Тврдње		df	F	p
1. У нашој школи се редовно проводи самовредновање	Међугрупна варијанса	2	1,42	0,24
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
2. Сви наставници су укључени у самовредновање	Међугрупна варијанса	2	0,67	0,50
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе	Међугрупна варијанса	2	0,57	0,56
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања	Међугрупна варијанса	2	0,05	0,95
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	Међугрупна варијанса	2	0,35	0,71
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	Међугрупна варијанса	2	1,60	0,20
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		

df - Степен слободe

F – F тест

p – Ниво статистичке значајности

Да би добијени подаци били поузданији, извршена је једносмерна анализа варијансе утицаја радног места на ставове и мишљења о самовредновању. Радно место наставника је у овом случају постављено као предикторска варијабла са три категорије (наставник разредне наставе, наставник предметне наставе, наставник и разредне и предметне наставе). У овом случају резултати из Табеле 4 сугеришу да радно место наставника није ни у ком случају значајна детерминанта ставова и мишљења о самовредновању. Све добијене вредности F-теста нису статистички значајне нити на једном нивоу статистичке значајности. Тако су потврђени налази дескриптивних параметара који су у сагласности са налазима добијеним једносмерном анализом варијансе. У практичном смислу то значи да радно место наставника ни на који начин не утиче нити мења мишљења и ставове који наставници развијају и задржавају у односу на самовредновање.

У наредном кораку у покушају утврђивања утицаја дужине радног стажа на ставове и мишљења о самовредновању извршена је анализа дескриптивних параметара, а потом је поново коришћена једномерна анализа варијансе са варијаблом радно искуство у позицији предиктора и ставови о самоевалуацији као критеријумска варијабла.

Одлука да се за анализу узме у обзир утицај дужине радног стажа као предиктора на ставове о самовредновању, донета је из следећих разлога:

- Педагошка пракса и радно искуство може да има значајан утицај на формирање ставова о самовредновању.
- Наставници са више година радног стажа теже прихватају иновације и увођење промена у свој рад.
- Млађи наставници су у току свог иницијалног образовања имали више теоријског знања из области самовредновања, што може да утиче на формирање њиховог става о том процесу.

Анализа разлика у односу на дужину радног стажа наставника понудила је интересантне налазе. Наиме, резултати прве две тврдње не показују никакву статистички значајну разлику између група наставника различитих по дужини радног стажа. Наиме, без обзира на то колико наставници дуго раде, то не мења степен заступљености самовредновања у њиховим школама.

Табела 5. Утицај радног искуства на ставове о самовредновању

Тврдње	Радно искуство	N	M	SD	SE M
1. У нашој школи се редовно проводи самовредновање	До 10 година	110	4,15	1,02	0,10
	11 – 20 година	105	4,38	0,75	0,07
	21 – 30 година	65	4,28	0,86	0,11
	Преко 30 година	23	4,35	0,71	0,15
2. Сви наставници су укључени у самовредновање	До 10 година	110	3,63	1,19	0,11
	11 – 20 година	105	3,80	1,11	0,11
	21 – 30 година	65	3,80	1,06	0,13
	Преко 30 година	23	4,13	1,10	0,23
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе	До 10 година	110	<b>3,79</b>	1,04	0,10
	11 – 20 година	105	4,20	0,88	0,09
	21 – 30 година	65	4,28	0,82	0,10
	Преко 30 година	23	4,30	0,88	0,18
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања	До 10 година	110	<b>3,69</b>	1,03	0,10
	11 – 20 година	105	4,16	0,86	0,08
	21 – 30 година	65	3,98	0,87	0,11
	Преко 30 година	23	4,39	0,72	0,15
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	До 10 година	110	2,58	1,29	0,12
	11 – 20 година	105	2,98	1,34	0,13
	21 – 30 година	65	2,98	1,21	0,15
	Преко 30 година	23	<b>3,39</b>	1,16	0,24
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	До 10 година	110	<b>2,91</b>	1,30	0,12
	11 – 20 година	105	<b>3,10</b>	1,42	0,14
	21 – 30 година	65	3,66	1,30	0,16
	Преко 30 година	23	3,57	1,27	0,27

N – величина група

SD – Стандардна девијација

M – аритметичка средина

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

Табела 6. Једносмерна анализа варијансе ANOVA/ радно искуство

Тврдње		df	F	p
1. У нашој школи се редовно проводи самовредновање	Међугрупна варијанса	3	1,26	0,29
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
2. Сви наставници су укључени у самовредновање	Међугрупна варијанса	3	1,40	0,24
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе	Међугрупна варијанса	3	5,54	0,00
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања	Међугрупна варијанса	3	6,53	0,00
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	Међугрупна варијанса	3	3,54	0,02
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	Међугрупна варијанса	3	5,03	0,00
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		

df - Степен слободе

F – F тест

p – Ниво статистичке значајности

Са друге стране, статистички значајне разлике су утврђене за следеће варијабле: Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе,  $F=5,54$ , Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања,  $F=6,53$ , и Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника,  $F=5,03$ . Све утврђене разлике су статистички значајне на нивоу 0,01.



Уколико се погледа табела са мерама дескриптивне статистике онда се може видети да млађи наставници постижу најниже скорове док са друге стране наставници који имају више од 30 година радног стажа (сем за тврдњу Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника) остварују највише резултате. Имајући у виду да нижи резултати према упитнику упућују на позитивнији став према самовредновању и његов већи степен заступљености у раду школе, можемо закључити да веће искуство које наставници стекну током своје педагошке праксе доводи до развијања неповољнијег става према самовредновању. То би значило да дужи увид у функционисање школа показује да самовредновање вероватно никада није била заступљено у одговарајућем облику, а то доводи до негативнијег става према вредновању уопште. Уколико се овоме додају и чињенице да огромна већина наставника није у довољној мери упућена у стандарде квалитета рада школе, критеријуме, инструменте и технике самовредновања, онда је ово директан индикатор чињенице да је самовредновање потребно поставити на одговарајуће место и приступити му са адекватном пажњом. Тиме би самовредновање добило на значају и могуће би било остварити реално унапређење и у остварењу основних образовних и педагошких циљева у школама.

Разлог за чињеницу да наставници са дужим радним искуством теже прихватају самовредновање могуће је уочити и у чињеници да они теже прихватају промене, не желе да *искоче из свакодневне рутине* и некритички пружају отпор. За примену нових метода и техника у свом педагошком раду, неопходно је да се постигне одређени ниво теоријског знања. Искуснији наставници теже уче, јер сматрају да им је искуство најбољи учитељ. Битно је пронаћи начин како мотивисати искусније наставнике да промене свој став, изађу из оквира утврђених стереотипа и покушају да уведу промене у своју педагошку делатност. Позитивни резултати и ефекти покушаја су најбољи мотив за увођење промена. Зато је потребно оспособити наставнике да покушају и критички проанализирају ефекте свог покушаја који ће их довести до промене понашања и развоја у својој педагошкој делатности.

Последњи аспект испитивања утицаја социодемографских карактеристика на ставове о самовредновању се односи на утврђивање утицаја пола наставника на ставове о самовредновању. Од статистичких показатеља у овој анализи, поред параметара дескриптивне анализе, коришћен је t- тест за независне узорке. Резултати су изнети у Табели 7.

Табела 7. Утицај пола наставника на ставове о самовредновању

Тврдње	Пол	N	M	SD	SE M	t	df	p
1. У нашој школи се редовно проводи самовредновање	Мушки	54	4,33	0,80	0,11	,55	301	0,58
	Женски	249	4,26	0,89	0,06			
2. Сви наставници су укључени у самовредновање	Мушки	54	4,04	0,93	0,13	2,28	301	0,02
	Женски	249	3,70	1,16	0,07			
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе	Мушки	54	4,26	0,81	0,11	1,57	301	0,12
	Женски	249	4,04	0,98	0,06			
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања	Мушки	54	3,96	1,08	0,15	-,06	301	0,95
	Женски	249	3,97	0,91	0,06			
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	Мушки	54	2,72	1,37	0,19	-,91	301	0,36
	Женски	249	2,90	1,29	0,08			
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	Мушки	54	3,20	1,50	0,20	,09	301	0,93
	Женски	249	3,18	1,34	0,08			

N – величина група

SD – Стандардна девијација

M – аритметичка средина

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

df - Степен слободе

t – t-тест

p – Ниво статистичке значајности

Разлика у односу на пол испитаника у даљој анализи података је показала да је ова социдемографска варијабла у потпуности неважна за ставове о самовредновању. Добијене вредности резултата за наставнице и наставнике нити за једну варијаблу нису показале статистички значајну разлику. Најједноставније речено, у овом случају можемо рећи да је став о самовредновању далеко више последица искуственог увида који

наставници кумулирају током свог професионалног рада и да не подлеже полним дистинктивним обележјима.

На основу свега реченог можемо закључити да се прва помоћна хипотеза о утицају социодемографских фактора на ставове о самовредновању може прихватити у односу на варијабле пол и радно место наставника, док испитивање утицаја дужине радног стажа сугерише њено одбацивање. Утврђен је утицај дужине радног стажа на ставове о самовредновању, док није утврђен статистички значајан утицај пола и радног места наставника на самовредновање.

## 1.2. Утицај теоријских и практичних сазнања о вредновању на ставове о самовредновања

С обзиром да додатна сазнања и искуства наставника из области вредновања могу имати утицаја на схватања о самовредновању, наставницима су упитником постављена два питања: Да ли сте похађали обуку из области вредновања рада школе и Да ли сте члан тима за самовредновање рада школе. Ова два фактора су узета у обзир из следећих разлога:

- Теоријска сазнања у области вредновања добијена путем стручног усавршавања и професионалног развоја наставника, утичу на формирање става и самовредновању. Наставници који располажу већим и потпунијим информацијама, имају могућност да донесу критичкије, заснованије и квалитетније ставове.
- Наставници који су имали прилику да буду, или још увек јесу, чланови тима за самовредновање, имају одређена искуства и сазнања о овом процесу, методама, техникама, процедурама његове реализације, могућим ефектима, што доприноси квалитету формираног става о самовредновању.
- Наставници који су имали додатна искуства из ове области (било теоријска или практична), имали су више прилике да размењују мишљења, усаглашавају ставове и дебатују о овој теми са својим

колегама, али и са експертима и професионалцима који се баве овом проблематиком. Такве околности могу значајно утицати на формирани став о самовредновању.

Табела 8. Утицај обуке за вредновање школе на ставове о самовредновању

Тврдње	Да ли је похађана обука?	N	M	SD	SE M	t	df	p
1. У нашој школи се редовно проводи самовредновање	Да	79	4,38	0,91	0,10	1,25	301	0,21
	Не	224	4,24	0,86	0,06			
2. Сви наставници су укључени у самовредновање	Да	79	3,86	1,24	0,14	0,90	301	0,37
	Не	224	3,73	1,09	0,07			
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе	Да	79	4,39	0,82	0,09	3,50	301	0,00
	Не	224	3,96	0,97	0,06			
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања	Да	79	4,33	0,87	0,10	4,03	301	0,00
	Не	224	3,84	0,94	0,06			
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	Да	79	2,70	1,40	0,16	-1,37	301	0,17
	Не	224	2,93	1,26	0,08			
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	Да	79	3,11	1,54	0,17	-,52	301	0,60
	Не	224	3,21	1,30	0,09			

N – величина група

SD – Стандардна девијација

M – аритметичка средина

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

df - Степен слободе

t – t-тест

p – Ниво статистичке значајности

Табела 9. Утицај учешћа у тиму за самовредновање на ставове о самовредновању

Тврдње	Да ли је члан тима?	N	M	SD	SE M	t	df	p
1. У нашој школи се редовно проводи самовредновање	Да	82	4,41	0,86	0,09	1,71	301	0,08
	Не	221	4,22	0,88	0,06			
2. Сви наставници су укључени у самовредновање	Да	82	3,57	1,14	0,13	-1,78	301	0,07
	Не	221	3,83	1,12	0,08			
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе	Да	82	4,22	0,92	0,10	1,60	301	0,11
	Не	221	4,02	0,96	0,06			
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања	Да	82	4,26	0,78	0,09	3,26	301	0,00
	Не	221	3,86	0,98	0,07			
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	Да	82	2,83	1,42	0,16	-,31	301	0,75
	Не	221	2,88	1,26	0,08			
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	Да	82	2,85	1,46	0,16	-2,62	301	0,02
	Не	221	3,31	1,31	0,09			

N – величина група

SD – Стандардна девијација

M – аритметичка средина

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

df - Степен слободе

t – t-тест

p – Ниво статистичке значајности

Анализом узорка и података добијених упитником закључили смо да 99% испитаника који су били на обуци за вредновање рада школе јесу у исто време и чланови тима за самовредновање рада школе. Ова чињеница се може протумачити тиме што наставници имају законску обавезу стручног усавршавања у одређеном временском

периоду, па они који су се определили (или су упућени) на обуку из области вредновања, по аутоматизму постају чланови тима за самовредновање.

С обзиром на то да су ове две категорије директно повезане и добијени резултати су анализирани заједно. Имајући у виду да постављена питања нуде две искључиве категорије као одговоре, примењен је t-тест за независне узорке.

Како видимо, прве две тврдње које се односе на директно искуство о самовредновању у властитој школи, се не разликују статистички значајно између наставника који су похађали курс из области вредновања и укључени су у тим за самовредновање и оних који то нису (Табеле 8 и 9). Овај налаз је логичан и очекиван, јер је наставницима постављено питање да процене редовност самовредновања и укљученост свих наставника у овај процес. Овај ниво процене не зависи од претпостављене варијабле.

Резултати указују да се разлике не региструју ни код последње две тврдње нити за једно од постављених питања. Другим речима, директан став о самовредновању као додатном и неефикасном оптерећењу наставника не зависи од тога да ли су наставници имали директна искуства са обуком за вредновање и учешћем у тиму за самовредновање. Овај налаз је разочаравајући јер је за очекивати да наставници који имају теоријског и практичног искуства из области вредновања дају позитивније процене о формалности и додатном оптерећењу процесом самовредновања, у односу на оне који немају такво искуство. Разлог томе се може наћи у чињеници да методологија овог процеса није довољно разрађена, захтева превише администрације и писања, читав процес је базиран на више формалности, а мање суштине. Разлог зашто наставници не идентификују значај самовредновања за рад школе се може тражити у претпоставци да је читав процес погрешно успостављен у школама, па се тешко уочавају његови ефекти. Механизам овог процеса је превише зависан од екстерног вредновања, па самим тим носи негативну конотацију за све учеснике.

Са друге стране, очекиване статистички значајне разлике су регистроване за питања која се односе на разумевање стандарда и критерија самовредновања и техника које се при томе користе. Наставници који су учествовали у курсевима из области вредновања су статистички значајно, на нивоу 0,01 упућенији у стандарде квалитета рада школе ( $t=3,50$   $p=0,00$ ) као и технике и инструменте самовредновања. Уз то, наставници који су део тима за самовредновање показују, на нивоу 0,01, статистички значајно боље

познавање инструмената и техника самовредновања ( $t=4,03$  и  $p=0,00$ ) од наставника који не учествују у тиму за самовредновање школе. Овакви налази су очекивани јер наставници који имају теоријско сазнање и/или практично искуство из ове области, сигурно је да боље познају стандарде квалитета рада школе, као и инструменте, технике и процедуре које се примењују, у односу на наставнике који то немају.

На основу добијених резултата не можемо прихватити другу помоћну хипотезу јер ипак, постоје одређене разлике између наставника које се не могу негирати и које треба имати у виду, како у истраживачком смислу тако и у практичним настајањима да се унапреди процес самовредновања рада школе.

Имајући у виду све добијене резултате, њихова значења и интерпретације, прву главну хипотезу којом се претпоставља да су наставници упознати са процесом самовредновања рада у школи и да схватају важност и значај тог процеса, можемо рећи да се она у потпуности одбацује. Наиме, представљени резултати указују на то да наставници самовредновање махом сматрају додатним оптерећењем које неће донети значајно побољшање рада у школи, да нису довољно упознати са значајем и вредностима тог процеса и да се у њиховим школама самовредновање не спроводи систематски.

Са друге стране, прва помоћна хипотеза, којом се сугерише да радно место наставника, радно искуство и пол не утичу значајно на ставове, мишљења и искуства у вези са самовредновањем се може у потпуности прихватити. Наиме, једина разлика која је утврђена може се описати као процес у коме са дужим радним искуством опада и елан који наставници показују у вези са самовредновањем. Већина осталих налаза показује да лично искуство игра далеко већу улогу од социдемографских одредница.

Коначно, друга помоћна хипотеза показује да чак и наставници који су прошли обуку за вредновање или су део тима за самовредновање показују негативне ставове према овом процесу.

## 2. ЗНАЧАЈ САМОВРЕДНОВАЊА ЗА ПЕДАГОШКИ РАД ШКОЛЕ

У теоријском делу рада је наглашено да стандарди квалитета рада школе у великој мери покривају све делатности живота и рада једне васпитно-образовне институције, па се њиховом анализом може сагледати педагошки рад школе у целини. Одређење појма педагошког рада школе се може идентификовати са системом области на које се односе стандарди квалитета. Први упитник који су испитаници имали да попуне (УОСРШ – 1) садржао је петостепену скалу процене у којој су издвојени поједини аспекти педагошког рада школе чијем би унапређењу самовредновање могло да допринесе.

У оквиру друге основне хипотезе је проверена претпоставка да наставници сматрају да самовредновање позитивно утиче на унапређење квалитета педагошког рада школе. Поред тога, постављене су и две помоћне хипотезе. Првом помоћном хипотезом се претпоставља да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника с обзиром на варијабле радно место испитаника, дужина радног стажа и пол. Другом помоћном хипотезом је предвиђено да варијабле стручно знање и искуство из области самовредновања позитивно утичу на бољи увид у утицај самовредновања на квалитет педагошког рада школе.

У разматрању друге главне хипотезе се прво приступило дескриптивној анализи података. У овом случају виши скорови испитаника сугеришу мишљење наставника по коме самовредновање има позитивне ефекте на наведене обележја квалитетног педагошког рада. Из Табеле 10 (у Прилогу) се види да у могућем распону скорова од минималне (Мин=1,00) до максималне вредности (Мах=5,00) све ставке имају аритметичке средине померене према вишим скоровима. Најнижи просечан скор бележимо за ставку Укључивање родитеља у све фазе васпитно-образовног процеса,  $M=3,46$ . У овом конкретном случају то би значило да наставници сматрају да је самовредновање има позитивне значајне ефекте на укључивање родитеља, али да је то нешто ниже у односу на остале разматране аспекте педагошког рада школе. Овакав налаз се може протумачити претпоставком да популација родитеља нема високу педагошку културу, па због тога нису заинтересовани за делатности рада школе које нису у директној и непосредној вези са постигнућима њихове деце. Сходно томе, и школа као институција не предузима много активности којима би стимулисала родитеље да се укључе у процес самовредновања.



Однос између школе и породице је још увек заснован на основама затворених, изолованих система. Свако продирање једних учесника у систем других се доживљава као нарушавање приватности, што у случају самовредновања може бити само контрапродуктивно.

Према испитаним наставницима, самовредновање најснажнији утицај има на Рационалније и ефикасније планирање и програмирање рада школе ( $M=4,11$ ), затим Реалније уважавање индивидуалних потреба ученика ( $M=4,05$ ) и Подстицање на стручно усавршавање и стални професионални развој ( $M=4,05$ ). Иако не одскачу знатно више од осталих за наведене аспекте педагошког рада школе, наставници сматрају да на њих самовредновање има најпозитивнији утицај. Овакав налаз се може протумачити тиме што за наставнике срж педагошког рада школе представљају план и програм рада и сами ученици. То је разлог да они дају благу предност важности утицаја самовредновања на ове аспекте. На трећем месту по приоритету утицаја налази се Подстицање на стручно усавршавање и професионални развој. Овај податак може да указује на осећај несигурности наставника у вези садржаја самовредновања, па сходно томе изражавају потребу за стручним усавршавањем. Овај могући закључак је донет и на основу података добијених анализом прве хипотезе, који су указали да наставници не познају у довољној мери стандарде квалитета рада школе и методологију самовредновања.

О померености расподеле резултата ка вишим скоровима за све испитиване тврдње се може додатно говорити и на основу вредности мода. Наиме, за све испитиване варијабле најчешћа вредност је  $Mod = 4,00$ . Поред тога све регистроване вредности скјуниса говоре у прилог овој тврдњи. Све добијене вредности су негативног предзнака, чиме се додатно потврђује налаз да наставници сматрају да самовредновање има значајан позитиван утицај на све наведене аспекте педагошког рада школе.

Што се тиче куртозиса као мере вертикалног одступања од нормалне расподеле, може се видети да је он статистички значајан у случају ставке Рационалније и ефикасније планирање и програмирање рада школе, гдје је  $Sk = -1,00$ . Ова тврдња има расподелу која одступа од нормалне и то тако да се ради о лептокуртичној, односно издуженој расподели. Коначно, на основу Колмогоров Смирнов теста утврђено је да сви испитивани аспекти педагошког рада школе одступају од нормалне расподеле. Све вредности К-S теста су статистички значајне на нивоу  $p=0,01$  и додатно указују да

наставници сматрају да самовредновање позитивно утиче на све испитиване аспекте школе.

Овакви налази су у супротности са налазима из прве хипотезе по којима су наставници проценили да самовредновање нема значаја за квалитет рада школе. Узрок овакве контрадикције ставова је могуће потражити у чињеници да су у уводном делу упитника испитаници процењивали свој општи став о значају самовредновања. Увођењем специфичних аспеката и навођењем појединачних конкретних карактеристика педагошког рада школе, наставници су имали могућност да се сконцентришу на конкретну, одређену категорију и тако дају реалнију процену. Укупна процена ставова коју су наставници дали о утицају самовредновања на квалитет педагошког рада школе одговарањем на сет од 12 тврдњи, се може сматрати реалним и објективнијим налазом.

На основу оваквих налаза можемо рећи да се друга основна хипотеза, којом се претпоставља да наставници посматрају самовредновање као фактор који позитивно утиче на унапређење квалитета педагошког рада школе по свим испитиваним аспектима, у потпуности прихвата.

## 2.1. Утицај социодемографских фактора на значај самовредновања за педагошки рад школе

Прва помоћна хипотеза којом се утврђје утицај самовредновања на испитиване аспекте педагошког рада школе с обзиром на варијабле пол, радно искуство и радно место наставника, је анализирана помоћу поинт бисеријске корелације, која одговара посматрању везе између категоричких варијабли, из домена социодемографских одредница, и нумеричких, којима су описане карактеристике педагошког рада школе.

Пред нама је Табела 11 којом је приказана корелација између процене значаја самовредновања на педагошки рад и социодемографских варијабли.

Табела 11. Корелације утицаја самовредновања на педагошки рад  
са социо-демографским варијаблама

Тврдње	Радно место	Радно искуство	Пол
Рационалније и ефикасније планирање и програмирање рада школе	-0,00	0,01	0,06
Реалније уважавање индивидуалних потреба ученика	0,00	0,03	0,10
Иновирање наставе (примена нових метода, облика, средстава рада)	-0,04	0,03	0,10
Укључивање ученика у све фазе васпитно-образовног процеса	-0,02	0,11*	0,05
Укључивање родитеља у све фазе васпитно-образовног процеса	-0,01	0,06	0,06
Објективније вредновање ученичких постигнућа	-0,03	0,03	0,10
Развој сарадње и тимског рада унутар колектива	-0,05	0,10	0,04
Развој комуникације и позитивне климе у одељењу	-0,09	0,09	0,08
Стварање пријатног амбијента за све у школи	-0,09	0,06	0,08
Рационалније коришћење материјално-техничких могућности школе	-0,07	0,06	0,00
Сврнисходније планирање ваннаставних активности	-0,02	0,03	0,08
Подстицање на стручно усавршавање и стални професионални развој	-0,02	0,05	0,03

\*\* Корелација статистички значајна на нивоу 0,01

\* Корелација статистички значајна на нивоу 0,05

Како се може уочити из Табеле 11, варијабле пол и радно место наставника нису ни у каквој повезаности са испитиваним обележјима педагошког рада школе. То би требало да значи да ове варијабле не утичу на наставничко искуство, мишљење или ставове који су везани за самовредновање. Једина забележена статистички значајна корелација је регистрована између варијабли радно искуство и Укључивање ученика у све фазе васпитно-образовног процеса ( $r=,11$  и  $p<0,05$ ) која је статистички значајна на нивоу 0,05. Овај налаз говори дакле, да наставници са дужим радним искуством у већој мери сматрају да самовредновање позитивно утиче на укључивање ученика у све фазе васпитно-образовног процеса. Објашњење за ту појаву би се могло потражити у претпоставци да су искуснији учитељи временом навикнути да у центру њихове пажње буде ученик и његове потребе. Они нису „оптерећени“ разним другим аспектима васпитно-образовног процеса (план и програм, дидактичка решења, наставне методе, средства и сл.) као наставници почетници.

Међутим, ово је ипак једина регистрована корелација која је уз то по својој вредности врло ниска. Стога, на основу размотрених резултата у корелационој матрици можемо рећи да се прва помоћна хипотеза у потпуности прихвата.

## 2.2. Утицај теоријских и практичних сазнања о вредновању на процену повезаности самовредновања и педагошког рада школе

Логично је претпоставити да наставници који имају претходна теоријска и/или практична сазнања о вредновању, позитивније процењују значај самовредновања за унапређење квалитета педагошког рада школе.

Друга помоћна хипотеза се односи на повезаност учешћа у обуци у домену вредновања и учешћа у тиму за самовредновање, које су варијабле категоричког типа, са обележјима педагошког рада школе као нумеричким варијаблама. У овом случају је поново регистровано свега неколико статистички значајних корелација.

Табела 12. Корелације процене значаја самовредовања за педагошки рад школе  
са стручним знањима

Тврдње	Обука о вредновању	Члан тима за самовредновање
Рационалније и ефикасније планирање и програмирање рада школе	-0,10	-0,20**
Реалније уважавање индивидуалних потреба ученика	-0,07	-0,13*
Иновирање наставе (примена нових метода, облика, средстава рада)	-0,05	-0,06
Укључивање ученика у све фазе васпитно-образовног процеса	-0,09	-0,08
Укључивање родитеља у све фазе васпитно-образовног процеса	-0,12*	-0,18**
Објективније вредновање ученичких постигнућа	-0,06	-0,09
Развој сарадње и тимског рада унутар колектива	-0,06	-0,10
Развој комуникације и позитивне климе у одељењу	-0,04	-0,04
Стварање пријатног амбијента за све у школи	-0,01	-0,07
Рационалније коришћење материјално-техничких могућности школе	-0,02	-0,06
Сврсисходније планирање ваннаставних активности	0,05	-0,04
Подстицање на стручно усавршавање и стални професионални развој	-0,06	-0,04

\*\* Корелација статистички значајна на нивоу 0,01

\* Корелација статистички значајна на нивоу 0,05

Према резултатима, наставници који су учествовали у обуци за вредновање рада школе у мањој мери сматрају да самовредновање има мањи утицај на укључивање родитеља у већину фаза васпитно-образовног процеса ( $r=0,11$  и  $p<0,05$ ), што је статистички значајна на нивоу 0,05. Ова појава се може објаснити претпоставком да наставници који су били на обуци за вредновање нису у довољној мери анализирали и разрадили улогу родитеља у процесу самовредновања.

Са друге стране, наставници који нису чланови тимова за самовредновање школе су израженијег мишљења да самовредновање позитивно утиче на рационалније и ефикасније планирање и програмирање рада школе ( $r=0,20$  и  $p<0,01$ ). Ова корелација је статистички значајна на нивоу 0,01. Поред тога, ова група наставника су уверенији од наставника чланова тимова за самовредновање, да постоји позитиван утицај самовредновања на укључивање родитеља у све фазе васпитно-образовног процеса ( $r=0,18$  и  $p<0,01$ ). И ова веза је статистички значајна на нивоу 0,01. Могуће објашњење за то се може наћи у претпоставци да су ти наставници идентификовали значајну повезаност јер је њима процес планирања и програмирања рада школе сваке године делатност коју треба да ослоне на конкретне показатеље, и зато што уочавају значајну изолованост родитеља из овог процеса. Наставници истичу значај за оне области које њима нису довољно јасне и засноване и у којима им недостаје подршка и сарадња друге стране – родитеља.

Коначно наставници који нису чланови тимова за самовредновање су уверенији да тај процес утиче на реалније уважавање индивидуалних потреба ученика ( $r=-0,013$  и  $p<0,05$ ), што је статистички значајно на нивоу 0,05.

Занимљиво је приметити да наставници који немају теоријска или практична сазнања о вредновању, имају позитивнију и оптимистичкију процену утицаја самовредновања на квалитет педагошког рада школе, Можда је њихово непознавање материје довело до изградње иреалне и замишљене слике о значају самовредновања. Са друге стране, наставници који су стекли теоријска и практична сазнања из ове области прилично строжије процењују истраживани утицај.

Ипак, ове регистроване корелације су врло ниских вредности и премало их је регистровано као статистички значајне, тако да постављена хипотеза да утичу на процену позитивнијег утицаја самовредновања на квалитет педагошког рада, не може бити прихваћена.

Дакле у коначном осврту на другу хипотезу можемо рећи да се прва главна хипотеза у потпуности прихвата заједно са првом помоћном хипотезом, док се друга помоћна хипотеза не може прихватити јер у њеном разматрању није утврђена никаква стабилна веза између учешћа у обуци или у тиму за самовредновање и запажања о позитивним утицајима самовредновања на педагошке аспекте рада школе.

### 3. ОСТВАРЕНОСТ СТАНДАРДА КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ

Како су стандарди квалитета рада васпитно-образовне установе релативно млада категорија у педагошкој теорији и пракси, а протекло је и довољно времена да се наставници као практичари са њима упознају, претпостављено је да наставници имају довољно сазнања о њима и да могу извршити процену њихове остварености у досадашњем процесу самовредновања њихове школе. Тако се у наредном делу рада приступа разматрању треће главне хипотезе којом се претпоставља да наставници процењују да су постављени стандарди (који се односе на: школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у значајној мери остварени у досадашњем процесу самовредновања. Након тога, у оквиру прве помоћне хипотезе, се разматра зависност добијених процена у односу на варијабле пол, радно место наставника и радно искуство наставника. Коначно, у последњем делу ове секције је истражен потенцијални утицај који на разматране процене имају варијабле учешће на обуци за вредновање школе и учешће у тиму за самовредновање, што је обухваћено другом помоћном хипотезом.

Провера треће главне хипотезе је извршена на основу дескриптивне анализе. У овом делу је извршено симултано разматрање основних статистичких параметара из домена дескриптивне статистике за свих седам области у којима је процењиван степен остварености постављених стандарда у процесу самовредновања.

Овде је битно у првом реду истаћи да наведени стандарди имају различите распоне у којима се њихови добијени скорови крећу. Разлог за то је постојање различитог броја ставки за различите субскеале којима су операционализовани испитивани достигнути стандарди. Стога ће сваки посебан стандард бити анализиран засебно, а мођусобно ће се извршити поређење тенденција које одговори на различите достигнуте стандарде показују. Табеларни приказ налаза за сваки стандард је представљен Табелом 13 у Прилозима рада.

**Школски програм и годишњи план рада** као први испитивани стандард самовредновања показује да се у распону од Мин=7,00 до Мах=20,00 аритметичка средина остварује вредност  $M=17,09$ . С обзиром на то да виши скорови на скали УОСКРОВУ-2, и то на свим њеним субскалама, показују виши степен остварености стандарда самовредновања, то је јасан показатељ да наставници сматрају да је овај стандард прилично значајно остварен у оквирима самовредновања њихове школе. Томе у прилог у првом реду говори вредност најчешће добијеног сора ( $Mod=20,00$ ) која се поклапа са максималном могућом вредности ове варијабле. Скјунис ( $Sk=-0,99$ ) својим предзнаком и вредности јасно говори о осетном померању појединачних скорова испитаника ка вишим вредностима на скали док куртозис ( $Ku=,61$ ) сугерише на чињеницу да је добијена расподела скорова лептокуртична, односно издужена. Коначна потврда о померености скорова испитаника ка скоровима који упућују на врло високу оствареност школског програма и годишњег плана рада као стандарда самовредновања се добија у виду Колмогоров-Смирнов теста ( $K-S=3,14$  и  $p<0,01$ ) који је статистички значајан на нивоу 0,01.

Овај налаз да наставници процењују значајну оствареност стандарда Школски програм и годишњи план рада се може протумачити чињеницом да наставници у свом педагошком раду иначе приоритет дају плану и програму рада. Ови резултати су у сагласности са налазима о значају утицаја самовредновања на одређене аспекте педагошког рада школе. То би значило да наставници уочавају значај самовредновања за



школски програм и годишњи план рада, и да у исто време процењују да је овај стандард квалитета у њиховој школи у значајној мери реализован.

Уочени тренд се не разликује ни за **Наставу и учење** као идући стандард чија је оствареност у самовредновању школе испитивана. И у овом случају аритметичка средина ( $M=29,10$ ) је померена ка вишим скоровима на скали вредности које се крећу у распону од  $Min=7,00$  до  $Max=35,00$ . Најчешћа добијена вредност ( $Mod=35,00$ ) се поклапа са максималним регистрованим скором, док скјунис ( $Sk=-0,96$ ) са јасно негативним предзнаком и вредности упућује на померање скорова ка делу скале са вишим резултатима. Куртозис као мера вертикалног одступања од нормалне расподеле ( $Ku=0,94$ ) сугерише на то да је добијена расподела поново лептокуртична. Закључак у вези са наведеним параметрима је додатно потврђен у виду Колмогоров-Смирнов теста ( $K-S=1,99$  и  $p<0,01$ ) који је статистички значајан на нивоу  $0,01$ .

Овај стандард заузима значајно место и има кључну улогу у реализацији наставног процеса. При изради скале процене остварености сваког појединачног стандарда, узети су у обзир кључни показатељи. У овом стандарду се они превасходно односе на наставу као јединствен процес ученичких и наставничких активности. Стога је јасна висока процена остварености овог стандарда у процесу самовредновања.

Следећи стандард који је провераван се односи на **Образовна постигнућа ученика**. Средњи остварени скор у овом случају износи  $M=16,66$  ( $Max=20$ ), а модална вредност  $Mod=20,00$ . Придодајући томе налазе који се односе на хоризонтално одступање ( $Sk=-1,00$ ), а који говоре о позитивном скретању добијених скорова, као и вертикално одступање ( $Ku=1,14$ ) које указује на поновну издуженост расподеле скорова, можемо још једном закључити да се ради о померености резултата наставника ка делу скале на којем су лоцирани високи скорови. То потврђује и провера одступања од нормалне расподеле која је извршена Колмогоров-Смирнов тестом ( $K-S=2,56$  и  $p<0,01$ ) који је статистички значајна на нивоу  $0,01$ . Дакле, за стандард Образовна постигнућа ученика се може рећи да је процењен као прилично заступљен стандард у оквиру досадашњег процеса самовредновања школе.

За процену остварености овог стандарда скалом су обухваћени показатељи који су углавном усмерени на оствареност образовних стандарда, постигнућа ученика на завршним и националним тестирањима, што је обавезан аспект рада школе. Стога је разумљива висока процењеност остварености овог стандарда.

**Подршка ученицима** као следећи процењивани стандард у оквиру процеса самовредновања прати претходно регистроване трендове резултата. Аритметичка средина ( $M=12,99$ ) је поново ближе горњој граници распона ( $Max=15,00$ ) која се поклапа и са модалном вредности ( $Mod=15$ ). Скјунис је поново негативног предзнака и вредности вишом од 1,00 ( $Sk=-0,21$ ) што је показатељ померености дистрибуције ка вишим скоровима док у исто времен куртозис ( $Ku=1,45$ ) говори о значајном вертикалном одступању расподеле скорова и то тако да они формирају поново издужену дистрибуцију. Поред оваквих вредности наведених параметара Колмогоров-Смирнов тест ( $K-S=3,29$  и  $p<0,01$ ) није ни могао бити другачији него статистички значајан на нивоу 0,01. Дакле, и у овом случају можемо закључити да наставници изјављују да је Подршка ученицима врло остварен стандард у оквиру процеса самовредновања школе.

Скалом процене остварености овог стандарда су обухваћени показатељи који се углавном односе на подршку деци из осетљивих група. Како је тај аспект педагошког рада школе (инклузија) веома актуелан, може се претпоставити да је то један од разлога високе процењености остварености овог стандарда квалитета.

Скорови на основу којих је процењиван **Етос** се крећу у распону од  $Min=6,00$  до  $Max=30,00$ . Већ приликом навођења аритметичке средине у износу од  $M=25,13$  и модалне вредности која износи  $Mod=30,00$  се може наслутити померање резултата према вишем делу скале. Скјунис у износу од  $Sk=-1,02$  ову претпоставку потврђује док куртозис ( $Ku=1,15$ ) указује на чињеницу да је расподела скорова лептокуртична. Сви ови парцијални налази су коначно обухваћени и Колмогоров-Смирнов ( $K-S=2,29$ ) тестом који је статистички значајан на нивоу 0,01 и тиме се потврђује идеја да се у случају Етоса ради о статистички значајном одступању од нормалне расподеле скорова у смислу стандарда са значајним степена остварености у процесу самовредновања школе.

**Организација рада школе и руковођење** показује исти тренд као и претходни стандарди чија је оствареност врло слична претходно разматраним. Када се погледа вредност аритметичке средине ( $M=16,56$ ) можемо видети да је она у распону скорова од  $Min=4,00$  до  $Max=20,00$  знатно ближе делу скале који представља виши степен остварености етоса као једног од постављених стандарда у процесу самовредновања школе. Такво кретање скорова ка вишим вредностима показују и модална највећа добијена вредност ( $Mod=20,00$ ) и скјунис ( $Sk=-0,94$ ). Куртозис ( $Ku=0,53$ ) није толико изражен као у ранијим случајевима, али имајући у виду његов предзнак можемо поново

закључити да се ради о извесном степену издужености, односно лептокуртичности емпиријске расподеле скорова. Коначно, све ова одступања су потврђена Колмогоров-Смирнов тестом чија вредност износ  $K-S=2,69$  ( $p<0,01$ ) и који је статистички значајан на нивоу 0,01.

Занемарљиво ниже вредности статистичких показатеља на овом стандарду се могу протумачити тиме што овај стандард подразумева процену рада директора и органа управљања школом. Наставници, могуће, немају потпуне информације за реалну процену, па су суздржанији у давању негативних и екстремних процена.

И резултати који се односе на **Ресурсе** као последњи стандард чији се степен остварености у процесу самовредновања школе проверава, су компатибилни са претходним. И овде аритметичка средина ( $M=11,78$ ) показује помереност ка вишим скоровима на скали који се крећу у распону од  $Min=3,00$  до  $Max=15,00$ . Најчешћа добијена вредност ( $Mod=13,00$ ) је померена ка делу скале са вишим резултатима, а скјунис ( $Sk=-0,68$ ) негативним предзнаком и вредности још једном указује на исто. Куртозис као мера вертикалног одступања од нормалне расподеле ( $Ku=0,09$ ) сугерише овај пут на минимално, готово ништавно одступање. Закључак у овом случају је потврђен и у виду Колмогоров-Смирнов теста ( $K-S=2,74$  и  $p<0,01$ ) који је статистички значајан на нивоу 0,01.

Једва уочљиве ниже показатеље остварености овог стандарда квалитета школе можемо пронаћи у чињеници да се међу показатељима остварености овог стандарда нашла процена обезбеђености потребних материјално-техничких ресурса. Како је овај показатељ „болна тачка“ за сваку установу, ова процена је могла да утиче на укупне, занемарљиво негативније скорове остварености овог стандарда.

На основу представљених и анализираних резултата може се закључити да наставници процењују наведене стандарде квалитета рада школе као врло остварене у оквиру процеса самовредновања школе. Нису уочене значајне статистичке разлике у нивоу остварености сваког стандарда појединачно. На основу свега изнетог, трећа главна хипотеза је у потпуности прихваћена.

### 3.1. Утицај социо-демографских фактора на процену остварености стандарда

Утврђујући условљеност социо-демографских фактора и процене остварености стандарда квалитета рада школе, формулисана је прва помоћна хипотеза треће главне хипотезе којом се претпоставља да пол, радно место наставника и дужина радног стажа не утичу значајно на наставничке процене остварености постављених стандарда у самовредновању школе. У овом делу рада је примењен t-тест за независне узорке. Том приликом су пол наставника, радно место и дужина радног стажа представљали независне, предикторске варијабле, а оствареност стандарда у самовредновању зависне варијабле.

Провера разлика између наставница и наставника у односу на процењени степен остварености стандарда у самовредновању школе није показала никакве посебне разлике (Табела 14). Другим речима, процене наставника се не разликују у односу на полну припадност наставника, осим у случају Наставе и учења. У овом случају је детектована разлика статистички значајна на нивоу 0,05 ( $t=-2,29$  и  $p<0,05$ ). Наставници ( $M=27,72$ ) у овом случају остварују нижи просечан скор у односу на наставнице ( $M=29,40$ ). Једноставније говорећи, наставнице процењују наставу и учење као остваренији стандард у самовредновању школе од наставника. С обзиром на то да је ово једина идентификована разлика, не можемо на основу тога рећи да се процене остварености стандарда разликују у односу на пол наставника.

Скала процене остварености стандарда Настава и учење (УОСКРВОУ – 2) садржи показатеље који се односе на наставнике, ученике и праћење наставног процеса. Разлике које се јављају у процени остварености овог стандарда између наставница и наставника последица су тога што су наставници нешто строжије процењивали (давали су ниже вредности) аспект вредновања наставника у настави (Прате се поступци, понашање и постигнућа наставника). Наставници виде простор где је могуће овај стандард квалитета рада у вишој мери реализовати кроз самовредновање, у односу на наставнице.

Табела 14. Утицај пола наставника на процену остварености стандарда

Стандарди	Пол	N	M	SD	SE M	t	df	p
1. Школски програм и годишњи план рада	Мушки	54	16,72	3,24	0,44	-1,03	301	,30
	Женски	249	17,17	2,82	0,18			
2. Настава и учење	Мушки	54	27,72	5,56	0,76	-2,29	301	,02
	Женски	249	29,40	4,70	0,30			
3. Образовна постигнућа ученика	Мушки	54	16,31	3,58	0,49	-,94	301	,34
	Женски	249	16,73	2,80	0,18			
4. Подршка ученицима	Мушки	54	12,52	2,72	0,37	-1,74	301	,08
	Женски	249	13,09	2,06	0,13			
5. Етос	Мушки	54	24,37	5,25	0,71	-1,50	301	,13
	Женски	249	25,30	3,82	0,24			
6. Организација рада школе и руковођење	Мушки	54	16,50	3,73	0,51	-,15	301	,87
	Женски	249	16,58	3,30	0,21			
7. Ресурси	Мушки	54	11,41	2,69	0,37	-1,26	301	,20
	Женски	249	11,86	2,31	0,15			

N – величина група

SD – Стандардна девијација

M – аритметичка средина

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

df - Степен слободe

t – t-тест

p – Ниво статистичке значајности

Следећи осврт у овом делу рада довео је у везу радно место наставника и дужину радног стажа наставника са проценама степена остварености стандарда у самовредновању школа. Радно место и дужина радног стажа су овом приликом посматране дакле као предикторске варијабле, док су процене оствареност стандарда представљале зависне варијабле у оквиру примењене једносмерне анализе варијансе.

Прво је у разматрање узет потенцијални утицај радног места наставника на процену остварености стандарда квалитета рада у школи. Анализом свих дескриптивних показатеља који су представљени Табелом 15 у Прилозима студије, може се уочити да не постоји ни једна статистички значајна разлика која је настала под утицајем варијабле радно место наставника. Наиме, разлике у проценама наставника нису настале због разлика у радном месту (разредна настава, предметна настава или разредна и предметна настава).

Како би се проверили налази урађена је и једносмерна анализа варијансе, где је радно место овом приликом посматрано као предикторска варијабла, док су процене оствареност стандарда представљале зависне варијабле

И овај пут се предикторска варијабла показује нерелевантном (Табела 16) за процене колико су остварени стандарди квалитета рада у самовредновању образовно-васпитних институција. Статистички показатељи и међугрупне и унутаргрупне варијансе показују да нема статистички значајних повезаности међу варијаблама. Наиме, ни овај пут није регистрована нити једна статистички значајна разлика која би била последица радног места наставника. Уопштено речено, без обзира да ли долазе из разредне или предметне наставе, испитани наставници износе истоветне процене о степену остварености стандарда у самовредновању школе.

Овакав налаз се могао и очекивати, јер без обзира на ком су радном месту, наставници су процењивали стандарде остварености квалитета у својој (одређеној) школи. Објективност процене и подразумева да нема разлика с обзиром на радно место.

Табела 16. Једносмерна анализа варијансе ANOVA/ радно место

Тврдње		df	F	p
1. Школски програм и годишњи програм рада	Међугрупна варијанса	2	,55	,57
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
2. Настава и учење	Међугрупна варијанса	2	3,82	,05
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
3. Образовна постигнућа ученика	Међугрупна варијанса	2	,03	,97
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
4. Подршка ученицима	Међугрупна варијанса	2	3,08	,05
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
5. Етос	Међугрупна варијанса	2	,40	,67
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
6. Организација рада школе и руковођење	Међугрупна варијанса	2	,42	,65
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		
7. Ресурси	Међугрупна варијанса	2	,09	,91
	Унутаргрупна варијанса	300		
	Тотал	302		

df – Степен слободe

F – F-тест

p – Ниво статистичке значајности

Сладећа испитивана предикторска варијабла јесте дужина радног стажа. Потребно је проверити да ли дужина радног стажа наставника има утицај на процену остварености стандарда квалитета самовредновањем. Осим параметара дескриптивне анализе и овде је урађена једносмерна анализа варијансе предикторске и зависне варијабле.

Анализом како дескриптивних података (Табела 17 у Прилозима), тако и анализом варијансе у Табели 18 може се уочити да се и овај пут испоставило да нема статистички значајних разлика. Дакле, дужина радног стажа не утиче на то шта ће наставници сматрати колико су поједини стандарди остварени у оквиру самовредновању школе.

За очекивати је било да ће постојати разлике између наставника почетника и наставника са дужим искуством. Показатељи су утврдили да такве разлике не постоје. Непостојање разлика у процени остварености стандарда процесом самовредновања је могуће објаснити чињеницом да наставници почетници у свом иницијалном теоријском образовању имају сазнања о вредновању рада школе, која у процени користе. Са друге стране, искуснији наставници користе своје практично искуство и могућа теоријска сазнања добијена стручним усавршавањем. На тај начин се не може уочити утицај дужине радног стажа на процену остварености стандарда.



Табела 18. Једносмерна анализа варијансе ANOVA/ радни стаж

Тврдње		df	F	p
1. Школски програм и годишњи програм рада	Међугрупна варијанса	3	1,48	,21
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
2. Настава и учење	Међугрупна варијанса	3	1,22	,30
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
3. Образовна постигнућа ученика	Међугрупна варијанса	3	2,40	,06
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
4. Подршка ученицима	Међугрупна варијанса	3	,46	,70
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
5. Етос	Међугрупна варијанса	3	1,07	,36
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
6. Организација рада школе и руковођење	Међугрупна варијанса	3	,98	,39
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
7. Ресурси	Међугрупна варијанса	3	2,22	,08
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		

df – Степен слободе

F – F-тест

p – Ниво статистичке значајности

На основу извршених анализа може се закључити да се наставници у односу на пол, радно место и дужину радног стажа, међусобно не разликују статистички значајно у процени остварености стандарда квалитета рада васпитно-образовне установе самовредновањем, чиме се у потпуности прихвата прва помоћна хипотеза треће варијабле.

### 3.2. Утицај теоријских и практичних сазнања о вредновању на процену остварености стандарда квалитета

За претпоставити је да у процени остварености стандарда квалитета у процесу самовредновања су од значаја варијабле учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање школе. Анализа је урађена за сваку варијаблу посебно.

Анализа статистичких података из Табеле 19 указује на налаз да овај пут није идентификована нити једна разлика која би била значајна на оба нивоа значајности. Једноставније речено, учешће наставника у обуци за вредновање рада образовно-васпитних институција ни на који начин не утиче на њихову процену степена у којем су остварени стандарди у самовредновању школе. Теоријска сазнања о вредновању не утичу на процену остварености стандарда. Овај налаз се може протумачити претпоставком да су испитаници процене остварености стандарда давали на основу личног практичног искуства и личне процене, не узимајући у обзир теоријска сазнања која су стекли обуком.

Табела 20. Утицај учешћа у обуци за вредновање на процену остварености стандарда

Стандарди	Учешће у обуци		N	M	SD	SE M	t	df	p
	Да	Не							
1. Школски програм и годишњи план рада	Да		79	17,22	2,71	0,31	,43	301	,66
	Не		224	17,05	2,96	0,20			
2. Настава и учење	Да		79	29,51	4,66	0,52	,86	301	,39
	Не		224	28,96	4,98	0,33			
3. Образовна постигнућа ученика	Да		79	16,94	2,84	0,32	,96	301	,33
	Не		224	16,56	2,99	0,20			
4. Подршка ученицима	Да		79	12,89	2,11	0,24	-,48	301	,62
	Не		224	13,03	2,24	0,15			
5. Етос	Да		79	24,71	4,07	0,46	-1,06	301	,28
	Не		224	25,28	4,13	0,28			
6. Организација рада школе и руковођење	Да		79	16,78	3,11	0,35	,67	301	,50
	Не		224	16,49	3,47	0,23			
7. Ресурси	Да		79	11,97	2,14	0,24	,84	301	,39
	Не		224	11,71	2,47	0,16			

N – величина група

SD – Стандардна девијација

M – аритметичка средина

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

df - Степен слободе

t – t-тест

p – Ниво статистичке значајности

Упоредо са овом анализом извршена је провера претпоставке да практична сазнања о самовредновању (учешће у тиму за самовредновање) имају потенцијални утицај на процену остварености стандарда самовредновањем.

И овај пут се испоставило да је утицај предикторске варијабле готово ништаван. Једина утврђена разлика се односи на процену остварености стандарда Подршке ученицима (Табела 20). Наставници који не учествују у тимовима са самовредновање школе ( $M=12,57$ ) процењују да је ниво остварености подршке ученицима виши него што то процењују наставници који учествују у тимовима за самовредновање ( $M=13,14$ ). То би значило да наставници који узимају учешће у тимовима за самовредновање имају вероватно бољи увид у стварни степен остварености овог стандарда, него наставници који са самовредновањем немају директан контакт. Добијена разлика је статистички значајна на нивоу 0,01 ( $t=-2,01$  и  $p<0,01$ ). Разлог томе може бити и претпоставка да испитаници који немају практична сазнања о стандардима самовредновања квалитета немају јасну представу о свим показатељима и компонентама које чине кључну област Подршка ученицима. Стога процену остварености овог стандарда они блаже процењују.

Иако су утврђене незнатна одсупања, не можемо закључити да варијабла учешће у тиму за самовредновање утиче на процену остварености стандарда квалитета самовредновањем.

Табела 20. Утицај учешћа у тиму за самовредновање на процену остварености стандарда

Стандарди	Учешће у тиму за самовредновање				SE		t	df	p
	N	M	SD	M					
1. Школски програм и годишњи план рада	Да	82	17,00	2,39	0,26	-,33	301	,73	
	Не	221	17,13	3,07	0,21				
2. Настава и учење	Да	82	29,43	4,38	0,48	,70	301	,47	
	Не	221	28,98	5,08	0,34				
3. Образовна постигнућа ученика	Да	82	16,99	2,46	0,27	1,17	301	,24	
	Не	221	16,54	3,11	0,21				
4. Подршка ученицима	Да	82	12,57	2,18	0,24	-2,01	301	,04	
	Не	221	13,14	2,20	0,15				
5. Етос	Да	82	24,72	3,99	0,44	-1,06	301	,28	
	Не	221	25,29	4,16	0,28				
6. Организација рада школе и руковођење	Да	82	16,27	3,10	0,34	-,93	301	,35	
	Не	221	16,67	3,47	0,23				
7. Ресурси	Да	82	12,17	2,10	0,23	1,74	301	,08	
	Не	221	11,63	2,47	0,17				

N – величина група

SD – Стандардна девијација

M – аритметичка средина

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

df - Степен слободе

t – t-тест

p – Ниво статистичке значајности

На основу укупних налаза који се односе на другу помоћну хипотезу треће варијабле, можемо закључити да се она у потпуности прихвата и да се без обзира на ситне утврђене разлике може рећи да учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за

самовредновање не утичу на наставничке процене степена остварености стандарда квалитета рада у самовредновању школе.

Да се овај поседњи део који се односи на штуро закључивање о непостојању било каквих разлика у процени остварености стандарда у процесу самовредновања од разматраних детерминанти не би ослањао само на мере дескриптивне статистике, извршена је и додатна и корелациона анализа у којој су размотрене везе између наставничких процена појединачних стандарда. На тај начин се може утврдити у којој мери процене зависе од варијабли које се односе на наставнике, или процене зависе једна од друге. Налази су представљени корелационом матрицом којом је представљена интеркорелација међу стандардима квалитета рада школе (Табела 21)

Како се види из Табеле 21 све процене остварености стандарда су високо оцењене и матрица корелација сугерише њихову врло високу повезаност. Све добијене корелације су статистички значајне на нивоу значајности 0,01 тиме додатно оснажују малопређашњи закључак да процене остварености стандарда у оквиру самоевредновања школе зависи више једна од друге и симултано се развијају, него што на њих имају утицај различите социодемографске варијабле.

Табела 21. Матрица интеркорелација између стандарда квалитета рада

	Школски програм и годишњи план рада	Настава и учење	Образовна постигнућа ученика	Подршка ученицима	Етос	Организација рада школе и руковођење	Ресурси
Школски програм и годишњи план рада	1,00	0,67**	0,59**	0,59**	0,58**	0,61**	0,48**
Настава и учење		1,00	0,69**	0,70**	0,67**	0,60**	0,46**
Образовна постигнућа ученика			1,00	0,55**	0,59**	0,55**	0,42**
Подршка ученицима				1,00	0,72**	0,60**	0,39**
Етос					1,00	0,72**	0,48**
Организација рада школе и руковођење						1,00	0,54**
Ресурси							1,00

\*\* - Корелација статистички значајна на нивоу 0.01

\* - Корелација статистичк изначајна на нивоу 0.05

Овако висок ниво корелација међу стандардима указује на податак да су наставници више вршили процену значаја сваког стандарда, него процену остварености. Оцена једног стандарда је директно у корелацији са оценама свих осталих стандарда. Читајући кључне показатеље стандарда у скалама процене, могуће је да су се поједини наставници тако по први пут сусрели са појмом стандарда квалитета. Могуће је да су тако давали више субјективне процене важности сваког наведеног показатеља, а не ниво остварености у њиховој школи – што се од њих тражило.

Прихватањем прве и друге помоћне хипотезе може се прихватити трећа хипотеза у потпуности којом се тврди да наставници процењују да су стандарди квалитета рада школе адекватно остварени у процесу самовредновања. На процене остварености стандарда не утичу ни социо-демографски, ни стручни фактори.

#### 4. ЗНАЧАЈ И ДОПРИНОС СТАНДАРДА УНАПРЕЂЕЊУ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ

У претходном делу рада разматрана је процена наставника о нивоу остварености стандарда квалитета рада самовредновањем, у њиховој школи. На тај начин је остварен увид у тренутно стање упознатости и остварености стандарда. Следећи корак је природно налагао да се испита процена значаја и доприноса који сваки стандард понаособ има, за унапређење рада школе. Тај поступак је реализован провером четврте хипотезе, која се директно наставља на претходну. Наиме и овај пут су разматране наставничке процене стандарда самовредновања, с тим што су наставници у овом случају разматрали њихов значај и допринос за унапређење квалитета рада школе. Наставници су важност и значај процењивали оценама од 1 до 5, које су затим анализирале у разматране у оквиру четврте хипотезе којом се претпоставља да наставници истичу значај и допринос стандарда (школски програм и годишњи план рада,

настава и учење и образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у унапређењу квалитета рада школе.

Као и у претодном делу главна хипотеза је праћена са помоћном које се односи на процену утицаја варијабли пола, дужине радног стажа, радног места, учешћа у обуци за евалуацију и учешћу у тиму за самоевалуацију.

У провери четврте главне хипотезе је коришћена фреквенцијска анализа, а резултати разматрања су дати заједно због могућности директног поређења појединачних стандарда (Табела 22 у Прилозима).

Већ летимичан поглед на добијене резултате указује на велику сагласност међу свим процењиваним стандардима. Наиме, нити један од процењиваних стандарда нема просечну вредност испод 4,00. У могућем распону скорова од Мин=1,00 до Мах=5,00 то су изузетно високе вредности. У прилог томе говори и чињеница да сви појединачни стандарди имају максималну вредност најчешћег добијеног скорa (Мод=5,00). Поред тога вредност скјуниса је за свих седам стандарда негативна и нижа од -1,00 чиме показује да све стандарди имају дистрибуције скорова које статистички значајно скрећу према високим резултатима. Очекивано и вредности куртозиса су позитивне и изражене и говоре да се код свих стандарда наставничке процене врло мало разликују и да се у највећем делу групишу у делу скале са високим скоровима. Коначно све проверени стандарди имају вредност Колмогоров-Смирнов теста које су статистички значајне на нивоу 0,01. Тиме је коначано потврђен и налаз да наставници све наведене стандарде (школски програм и годишњи план рада, наставу и учење и образовна постигнућа ученик, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) оцењени као врло значајни и да пружају велики допринос унапређењу квалитета рада школа.

Ако су у процени остварености стандарда и постојала незнатна одступања, у овој процени су наставници сви сагласни да стандарди имају велики значај и доприносе унапређењу квалитета рада школе. На основу реченог, можемо закључити да се четврта главна хипотеза у потпуности прихвата.

Овакви налази су у значајној супротности са налазима прве хипотезе који указују да наставници самовредновање махом сматрају додатним оптерећењем које неће донети значајно побољшање рада у школи, да нису довољно упознати са значајем и



вредностима тог процеса и да се у њиховим школама самовредновање не спроводи систематски. Са друге стране, када су испитаници упитником и скалама процене упознати са стандардима квалитета (и то само са кључним показатељима), добили смо налазе треће хипотезе којом се тврди да наставници процењују да су стандарди квалитета рада школе адекватно остварени у процесу самовредновања. До овакве појаве може доћи услед тога што су наставници прво одговарали на први упитник, којим се испитивала полазна процена значаја самовредновања рада школе. Тек у другој скали процене, где су наставници имали прилику да се кроз структуру скале упознају са стандардима квалитета васпитно-образовне установе, процене остварености, а сада и важности и доприноса квалитету су значајно високе. С обзиром на проценат испитаника који су имали додатна теоријска или практична сазнања о вредновању, може се претпоставити да је могуће да су постојали испитивани наставници који су се кроз скалу процене први пут сусрели са стандардима квалитета рада школе.

Зато је одлучено да се у додатку разматрања четврте главне хипотезе размотре и корелације које међу собом остварују процене важности стандарда у самовредновању.

Табела 23. Матрица корелација између процена значаја и важности и доприноса стандарда квалитету рада школе

	Школски програм и годишњи план рада	Настава и учење	Образовна постигнућа ученика	Подршка ученицима	Етос	Организација рада школе и руковођење	Ресурси
Школски програм и годишњи план рада	1,00	0,66**	0,52**	0,58**	0,52**	0,45**	0,39**
Настава и учење		1,00	0,67**	0,64**	0,56**	0,61**	0,50**
Образовна постигнућа ученика			1,00	0,62**	0,56**	0,62**	0,44**
Подршка ученицима				1,00	0,60**	0,58**	0,50**
Етос					1,00	0,59**	0,53**
Организација рада школе и руковођење						1,00	0,53**
Ресурси							1,00

\*\* - Корелација статистичк значајна на нивоу 0.01

\* - Корелација статистичк значајна на нивоу 0.05

Како се види и овај пут се ради о матрици корелација где су сви коефицијенти корелације статистички значајни на нивоу 0,01. То би значило да наставници сматрају да не постоји неки од стандарда који доминира над другима, или који није сагласан са принципима осталих. Наиме, њихова је природа врло уједначена и као међусобно испреплетени концепти, испитивани стандарди показују врло висок степен повезаности. Стога ће се, вероватно, као и у претходном случају, показати да су међусобне процене значаја и доприноса појединих стандарда у самовредновању далеко важније у њиховој конструкцији него утицај спољних варијабли какве су, рецимо, социо-демографске.

Као крајњи корак у провери четврте главне хипотезе додате су и корелације између наставничких прецена степена остварености стандарда у самовредновању и процена важности тих стандарда.

Табела 24. Матрица корелација између остварености стандарда самовредновања и њиховог значаја за унапређење квалитета

	Школски програм и годишњи план рада	Настава и учење	Образовна постигнућа ученика	Подршка ученицима	Етос	Организација рада школе и руковођење	Ресурси
Школски програм и годишњи план рада	0,59**	0,44**	0,48**	0,49**	0,46**	0,47**	0,35**
Настава и учење		0,57**	0,53**	0,59**	0,50**	0,45**	0,40**
Образовна постигнућа ученика			0,74**	0,57**	0,52**	0,52**	0,42**
Подршка ученицима				0,66**	0,47**	0,40**	0,37**
Етос					0,67**	0,53**	0,47**
Организација рада школе и руковођење						0,66**	0,42**
Ресурси							0,55**

\*\* - Корелација статистичк значајна на нивоу 0.01

\* - Корелација статистичк значајна на нивоу 0.05

И у овом случају је добијена матрица интеркорелација где су сви коефицијенти корелације статистички значајни на нивоу 0,01. Значи, што наставници сматрају да су поједини стандарди у већој мери остварени, то им уједно придају и већи значај за унапређење квалитета рада школа. Наставници сукцесивно процењују оствареност и важност стандарда квалитета рада школе. Ова појава се може протумачити и претпоставком да су се испитаници при процени остварености више базирали на процени значаја стандарда, па су добијене корелације у високом степену значајности.

Имајући све у виду можемо рећи да су добијени налази у сагласности са прихватањем четврте главне хипотезе. Наставници процењују да су постављени стандарди врло значајни и истичу висок степен њихове важности у унапређењу квалитета рада школе.

#### 4.1. Утицај социодемографских и стручних фактора на процену важности и допринос стандарда квалитету рада школе

Првом и другом помоћном хипотезом претпостављено је да социодемографски (пол, радно место, дужина радног стажа) и стручни (учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање) фактори не утичу на процену важности и значаја стандарда у унапређењу квалитета рада школе. Обе групе независних варијабли су проучаване заједно.

Како су статистички предиктори предвидели да неће бити значајног утицаја, овај пут је у провери помоћних хипотеза коришћена корелациона анализа. Рачунат је коефицијент поин-бисеријске корелација која омогућава да се утврди степен повезаности категоријских варијабли (пол наставника, радно место наставника, дужина радног стажа, учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање) и нумеричких варијабли, у овом случају проценама важности стандарда у унапређењу квалитета рада школа.

Табела 25. Матрица корелација између процена важности и значаја стандарда и социодемографских и стручних варијабли

	Радно место	Радно искуство	Пол наставника	Обука за вредновање	Члан тима за самовредновање
Школски програм и годишњи план рада	-0,16	0,01	0,08	0,04	-0,02
Настава и учење	-0,10	0,02	0,09	-0,03	-0,11
Образовна постигнућа ученика	-0,03	0,08	0,13	-0,02	-0,09
Подршка ученицима	-0,07	-0,02	0,12	0,02	-0,02
Етос	-0,04	-0,07	0,07	0,01	-0,03
Организација рада школе и руковођење	-0,06	0,05	0,05	0,03	0,02
Ресурси	0,00	0,02	-0,02	-0,01	-0,06

\*\* - Корелација статистичк значајна на нивоу 0.01

\* - Корелација статистичк значајна на нивоу 0.05

Као и у ранијим случајевима, и овде се испоставило да варијабле из сета социодемографских, па чак и сручних обележја, нису релевантни предиктори ни процењених доприноса и значаја стандарда за унапређења рада школа. Све добијене корелације су врло ниске и нити једна од њих не поакзује значајну повезаности нити на једном нивоу статистичке значајности. Још једном је, дакле, потврђено да аспекти образовно-васпитног процеса који су директно везани за саме стандарде и процесе самовредновања, много директније и интензивније модификују многе ставове, мишљења и процене везане за самовредновање у односу на независне варијабле (пол, радно место, дужина радног стажа, учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање).

Чак се није доказао статистички значајан утицај стручних варијабли (учешће у тиму за самовредновање и обука у вредновању) на процену важности и доприноса стандарда на квалитет рада школе. Ови налази се могу објаснити тиме што су испитаници давали процене засноване на педагошком искуству и на основу пружања очекиваних и

пожељних одговора. Ово је најчешћи социолошки феномен који у великој мери отежава истраживања оваквог типа. Субјекти су склони да пружају очекиване и друштвено пожељне одговоре, без систематског удубљивања у суштину појава и односа које процењују. Отуда се може појавити оволики ниво усаглашености и повезаности процена свих испитаника, без обзира на било који фактор по којем се испитаници међусобно разликују. Ова се појава још више наглашава уколико се од испитаника тражи да врше процене за појаве и односе о којима немају довољно информација, што је могуће претпоставити да је био случај испитивања овог проблема. С обзиром да је вредновање, а самовредновање поготово, веома „млади“ појам у педагошкој пракси, могуће је да су добијене процене више резултат претпостављених односа заснованих на непотпуним информацијама о овим процесима. Отуда и податак који указује да на процену наставника више утиче структура самих стандарда, него све остале предикторске варијабле.

На основу свега реченог и анализираног, могуће је закључити да се прва и друга помоћна хипотеза четврте варијабле у потпуности прихватају. Наиме, процене наставника о важности и доприносу стандарда квалитету рада школе не зависе ни од социодемографских, ни од стручних фактора.

## 5. ПОЗНАВАЊЕ И УНАПРЕЂЕЊЕ МЕТОДОЛОГИЈЕ САМОВРЕДНОВАЊА

У процесу сазнавања и унапређивања сопствене праксе наставник може да се служи различитим приступима, техникама и инструментима. Ђорђевић (2002) наводи да је изузетно важно да се наставник служи једним операционалним системом анализе, да би одговорио на питање у којој мери је његов рад усмерен у правцу одређених промена. Није добро када се у процесу сазнавања примењују насумична и стихијска методолошка решења. Зато се у истраживању приступило анализи познавања методологије самовредновања и сагледавању предлога за унапређење.

Последњом петом главном хипотезом се претпоставља да наставници добро познају методологију самовредновања и имају конкретне предлоге за унапређење истог у тоталу и и према варијабли радно место (наставник разредне или предметне наставе), дужина радног стажа, пол и стручно знање и искуство из области самовредновања. Овом

секцијом би требало, у ствари, да се на адекватан начин закључе досадашњи регистровани налази и њихове интерпретације и да се на основу тога формирају закључци који ће омогућити нове конкретне стратегије у унапређењу процеса самовредновања и тиме даље унапређење комплетног процеса квалитетног рада школе.

Табела 26. Аритметичка средина процене познавања методологије самовредновања

Познавање методологије самовредновања	М	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/на сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. Стално самовреднујем свој рад, без обзира да ли је то обавезно	4,35	151	119	20	13	0
2. Сви учесници самовредновања учествују у писању извештаја школе	3,59	80	89	81	35	18
3. Познате су и доступне референтне мере за процену нивоа квалитета (прошлогодишњи ниво, оцена других школа и сл.)	3,66	74	106	77	39	7
4. Увек ми је доступна комплетна повратна информација о самовредновању	3,69	72	117	72	33	9
5. Стандарди за самовредновање су потпуни, исцрпни и оперативни	3,81	84	108	83	24	4
6. Резултати самовредновања су основа новог планирања школе	3,98	101	119	63	17	3

У Табели 26 представљени су резултати добијени са скале процене за наставнике о упознатости методологије за самовредновање рада школе (УОПУСРШ-3). У Табели 26 су дате вредности аритметичких средина на основу којих је извршено и рангирање активности које се односе на стандарде и методологију самовредновања школе.

Како се види из табеле највећи просечан скор остварен је за ставку 1 Стално самовреднујем свој рад, без обзира да ли је то обавезно ( $M=4,35$ ). Уколико се има у виду да је највећи могући просечан скор 5,00 (што одговара категорији Потпуно се слажем) онда можемо закључити да је ово највреднија активност коју у вези са стандардима и методологијом наставници могу дати. Према њима, дакле, стално самовредновање властитог рада и постигнућа би био најважнији аспект на који се може указати и на којем треба инсистирати. Овај налаз упућује на закључак да наставници схватају у потпуности важност и значај самовредновања, али их спољашња, наметнута обавеза и прописана процедура може демотивисати и ограничити. Висока аритметичка средина и скална вредност 1 за ову процену упућује на важност одредбе „необавезно“ на коју су испитаници скренули пажњу.

Са друге стране, ставка 2 Сви учесници самовредновања учествују у писању извештаја школе ( $M=3,59$ ), ставка 3 Познате су и доступне референтне мере за процену нивоа квалитета (прошлогодишњи ниво, оцена других школа ( $M=3,66$ ) и ставка 4 Увек ми је доступна комплетна повратна информација о самовредновању ( $M=3,69$ ) спадају у аспекте самовредновања које наставници најмање познају. Не може се рећи да су ови аспекти запостављени, али су према расподели одговора (што се може видети из понуђене дистрибуције одговора у табели) у овим ставкама заступљеније категорије неодлучан сам. То значи да наставници мање познају и примењују оне аспекте самовредновања са којима су мање упознати или са којима су у мањем контакту. Ове ставке указују да се у процесу самовредновања не примењује тимски и сараднички рад у свим фазама његовог процеса. Посебно се уочава одсуство свих учесника у завршним фазама самовредновања – од процене нивоа квалитета, поређења са другима, до повратне информације која остаје недоступна учесницима самовредновања. Уколико се ова фаза занемари на овај начин, онда се губи и основна суштина и сврха самовредновања. Дакле, повећање степена упознатости и укључивање свих учесника самовредновања у све фазе тог процеса од почетка до краја, би свакако довело до бољег разумевања, а тиме и до ефикаснијих и конкретнијих предлога наставника у вези са самовредновањем.

Процена оперативности и исцрпности стандарда ( $M=3,81$ ) је на прилично високом нивоу, али ипак оставља простора за унапређивање. Охрабрује налаз да наставници схватају цикличност и међусобну условљеност самовредновања и новог, развојног планирања.

Из наведене анализе се може закључити да наставници познају методологију самовредновања и дају ставове којима се она може унапредити.

Испитивање наставничких предлога за побољшање техника и инструмената самовредновања школе извршено је на основу сета тврдњи са тростепеном скалом процене. Добијени резултати представљени су мерама дескриптивне статистике (аритметичка средина и дистрибуција фреквенција) за наставничке предлоге за побољшање методологије самовредновања.

Резултати који се односе на предлоге везане за инструменте и технике у самовредновању такође омогућавају да се последња, пета главна хипотеза у потпуности прихвати. Наиме, Табелом 27 је приказано да су сви наведени инструменти и технике у просеку оцењене као значајне и врло корисне у самовредновању рада школе. Инструменти и технике које се по вредности скорa издвајају су добијени са упитника УОПУСРШ-3 су Размена мишљења са колегама ( $M=2,82$ ) и Размена мишљења са ученицима ( $M=2,74$ ). Ови извори вредних информација вероватно указују на чињеницу да се кроз директан контакт са колегама и судионицима наставног процеса вероватно може највише сазнати о властитом раду и могућностима за даље унапређење. Свакодневна комуникација, размена мишљења, искуства, усаглашавање ставова са свим учесницима вредновања је изузетно битан извор у свим фазама тог процеса.

Да не буде забуне, и све остале технике и инструменти се оцењују као корисним у самовредновању рада школе, али издваја се Анализа базе података у оквиру јединственог информационог система просвете и других извора ( $M=2,12$ ) као ставка са најнижим скором. Уз овај податак треба вероватно додати и упозорење да су базе података поготово јединственог информационог система релативно ретко коришћене, а нису ни потпуне и доступне свима, тако да овај податак свакако треба имати у виду при развоју даље стратегије у развоју процеса самовредновања.



Табела 27. Мере дескриптивне статистике за предлоге за побољшање техника и инструмената самовредновања

<b>Предлози за побољшање техника и инструмената самовредновања</b>	<b>М</b>	<b>Изузетно ми значи и помаже</b>	<b>Делимично ми значи и помаже</b>	<b>Не значи ми и не помаже</b>
Анализа педагошке документације (програм, годишњи план рада, развојни план рада...)	2,48	155	130	17
Анализа базе података у оквиру јединственог информационог система просвете и других извора	2,12	86	166	51
Анализа прикупљених података из спроведених истраживања у установи	2,31	127	143	33
Анализа ефеката реализованих активности у пројектима	2,30	125	145	33
Разговори, стручне дискусије, састанци, дебате и дискусије ван оквира школе	2,54	177	112	14
Писање и анализа личних бележака и запажања о раду школе	2,49	167	117	19
Вођење личног портфолија	2,35	147	116	40
Размена мишљења са колегама	2,82	250	52	1
Размена мишљења са ученицима	2,74	228	72	3
Размена мишљења са родитељима	2,50	165	126	12
Примена готових инструмената за самовредновање	2,32	127	147	29

М – Аритметичка средина

Ниже позициониране технике су Анализа пројеката и спроведених истраживања у установи, као и Примена готових инструмената за самовредновање. Нижи скор на овој табели се може протумачити као техника која је у педагошкој пракси мање заступљена, па је неопходно њено развијање и унапређивање.

У сваком случају, на основу заступљености одговора који су приказани у Табелама 26 и 27, можемо прихватити постављену главну пету хипотезу и рећи да наставници познају методологију самовредновања и имају конкретне предлоге у вези са техникама и инструментима самовредновања школе.

### 5.1. Утицај социодемографских и стручних фактора на познавање и унапређивање методологије самовредновања

Првом и другом помоћном хипотезом пете основне хипотезе је претпостављено да социодемографски (пол, радно место, дужина радног стажа) и стручни (учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање) не утичу на ниво познавања методологије и предлоге наставника за побољшање техника и инструмената самовредновања. Да би се боље сагледала међусобна повезаност ових аспеката, спојене су и заједно анализирани обе помоћне хипотезе пете главне хипотезе.

Анализом су доведени у везу показатељи упознатости и предлози за побољшање методологије самовредновања, са социодемографским и стручним варијаблама испитаника. Статистичком обрадом је извршена поинт-бисеријска корелација и анализом је разматран њен коефицијент.

Анализом података из Табеле 28 се може уочити да и у последњем осврту на утицај варијабли пол наставника, радно место наставника, радни стаж, учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање рада школе на познавање методологије и предлоге везане за инструменте и технике самовредновања рада школе, је потврђено да се ради о ирелевантним факторима за овај домен.

Табела 28. Корелација упознатости и предлога унапређења методологије саамовредновања са социодемографским и стручним варијаблама

	Радно место	Радно искуство	Пол	Учешће у обуци за вредновање	Учешће у тиму за самовредновање
1. Стално самовреднујем свој рад, без обзира да ли је то обавезно	-0,05	0,07	0,00	-0,09	-0,08
2. Сви учесници самовредновања учествују у писању извештаја школе	0,09	0,11	0,02	0,02	0,03
3. Познате су и доступне референтне мере за процену нивоа квалитета (прошлогодишњи ниво, оцена других школа и сл.)	0,00	0,10	-0,04	-0,12	0,01
4. Увек ми је доступна комплетна повратна информација о самовредновању	0,01	0,13	-0,10	-0,06	-0,02
5. Стандарди за самовредновање су потпуни, исцрпни и оперативни	0,08	0,10	-0,07	-0,05	-0,08
6. Резултати самовредновања су основа новог планирања школе	0,02	0,01	0,06	-0,10	-0,12
1. Анализа педагошке документације (програм, годишњи план рада, развојни план рада...)	-0,07	0,00	0,04	0,00	-0,11
2. Анализа базе података у оквиру јединственог информационог система просвете и других извора	-0,06	0,15	-0,02	-0,06	-0,10
3. Анализа прикупљених података из спроведених истраживања у установи	-0,05	0,12	0,10	-0,10	-0,12
4. Анализа ефеката реализованих активности у пројектима	-0,05	0,03	-0,01	-0,08	-0,10
5. Разговори, стручне дискусије, састанци, дебате и дискусије ван оквира школе	0,00	0,01	0,06	-0,12	0,00
6. Писање и анализа личних бележака и запажања о раду школе	0,10	-0,01	-0,07	-0,04	-0,11
7. Вођење личног портфолија	-0,04	0,03	0,01	-0,10	-0,10
8. Размена мишљења са колегама	0,03	-0,06	0,01	0,00	0,05
9. Размена мишљења са ученицима	0,01	0,03	-0,02	-0,04	-0,07
10. Размена мишљења са родитељима	-0,09	0,08	0,02	-0,05	-0,11
11. Примена готових инструмената за самовредновање	-0,12	0,04	0,13	-0,01	-0,05

Наиме, нити једном до сада се није показала чврста веза или разлика између испитиваних социодемографских или стручних варијабли и испитиваних аспеката самовредновања школе. Тако ни овај пут није добијена нити једна статистички значајна корелација на основу чега прву и другу помоћну хипотезу пете основне хипотезе можемо у потпуности прихватити.

Може се закључити да су наставници упознати са методологијом самовредновања, да више користе неструктуриране технике (разговор са колегама) и учествују у првим фазама самовредновања. Нешто мање су присутни у завршним фазама и у упознавању са резултатима самовредновања. Охрабрује податак да схватају важност самовредновања као основе за наредно планирање. Тиме је истакнута развојна функција овог процеса.

Независне варијабле истраживања се нису показале као предикторски фактори ни за један аспект самовредновања који је испитиван. Корелациона анализа је утврдила да већи утицај на самовредновање има квалитет самих стандарда него социодемографски или стручни фактори испитаника.

## IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Проблем самовредновања је оправдано проучавати јер представља врло неиспитано поље и релативно нови појам у педагошкој пракси. Истина, одувек су постојали практичари који су желели да преиспитају свој рад, да га критички проанализирају и на основу тога модификују. У природи људске делатности лежи потреба да се она стално преиспитује, потврђује и коригује. Ипак, увођење самовредновања у школе као комплексне, испланиране, сврсисходне и систематичне делатности је процес који је започео тек почетком 21. века у европском контексту.

Процеси вредновања и самовредновања леже у основи трагања за квалитетом. Схватање квалитета као процеса трајног развоја и унапређења је одређење које јасно наглашава развојност, динамичност и несвршеност процеса. На тај начин се наглашавају битне карактеристике процеса, а не само очекивани резултати. Квалитет не треба схватити као крајње позитивно својство које је боље од неког другог својства са којим се пореди, већ појам квалитета служи за одређивање појмова и појава сходно њиховим својствима по којима се могу јасно разликовати од осталих. Квалитет није једнозначни појам јер су схватања о суштини нечега условљена контекстом, вредностима и интересима оних који га дефинишу. Квалитет означава неку вредност која се приписује ономе што је предмет вредновања, а у складу са одређеним критеријумима.

Критеријуми вредновања и самовредновања се одређују стандардима. Стандарди у образовању нису „једном за свагда дати“ и не представљају готове конструкте, већ имају развојни карактер. Стандарди треба да представљају меру постигнућа током целог образовног процеса (и у његовом току), а не само на завршетку једне фазе или циклуса. Приликом њиховог утврђивања неопходно је узимати у обзир могућности ученика и услове рада и комплетан васпитно-образовни контекст. Стандарди у образовању имају динамичан и развојни карактер, са потребом константног преиспитивања и унапређивања.

Схватања о квалитету рада школе указују на то да се квалитет свакако не може посматрати само кроз једну димензију. Мултидимензионалност која је основна карактеристика образовања, односи се и на квалитет школе. Системска структура школе подразумева различите компоненте, а оне могу бити области квалитета. Различита

схватања идентификује различите компоненте школе, али заједничка карактеристика им је у томе што сви приступи разликују компоненте које се односе на организацију, вођење, планирање, методе, средства, процедуре... и компоненте које се односе на личност, интеракцију, вредности, мотивацију, ставове, интересовања. Ову другу компоненту је тешко идентификовати, прописати, унапред одредити, једном речју – стандардизовати. Али то, свакако, није разлог да се она при одређивању квалитета не узима у обзир.

Анализом је утврђено да се најчешће истиче настава, људски ресурси (наставници, управљачки кадар), програми, курикулум, услови рада школе, систем праћења и вредновања рада школе и постигнућа ученика.

Током последње деценије су учињени значајни кораци у Европи и код нас са циљем утврђивања стандарда квалитета рада школе. Утврђени стандарди квалитета рада школе имају значаја у томе што омогућавају школама да лакше идентификују своје предности и недостатке, да лакше увиде потребу за унапређење конкретних појава или процеса. То и јесте полазна основа за развој – утврђивање нивоа остварености циљева, постављених критеријума у разним аспектима васпитно-образовног деловања школе. Стандарди треба да имају функцију идентификовања стања и усмеравања на даљи развој. Квалитет је могуће осигурати развојем културе квалитета у школи, а то подразумева учешће свих учесника васпитно-образовног процеса у тежњи за сталним унапређењем рада. Квалитет треба да постане темељна вредност и одговорност свих учесника.

У таквом контексту квалитета, вредновању се приступа као сложеном систему који лежи у основи развоја квалитета. Осим вредновања квалитета остварених резултата, потребно је вредновати и квалитет целокупног педагошког процеса који се одвија у школи (настава, слободне активности, сарадња са родитељима и друштвеном средином, друштвена и јавна делатност и сл.). Дакле, битно је вредновање процеса долажења до резултата, а не само вредновање резултата, вредновање делатности рада школе у целини, а не само наставе или програма, вредновање свих учесника као субјеката вредновања, а не само ученика. Једино се на тај начин може продрети до суштине системског и комплексног васпитно-образовног процеса и тако утицати на унапређење квалитета у целини, на развој и повећање одговорности свих субјеката.

У таквом контексту и процес самовредновања добија нове димензије. Самовредновање је поступак којим сви учесници васпитно-образовног процеса сами себе вреднују, као и поступци и технике којима сви учесници вреднују једни друге унутар

разних активности у којима су укључени. Самовредновање је вештина која доприноси унапређењу квалитета живота сада и у будућности. Оно има развојну функцију јер трага за одговорима на питања: какви смо сада, како то знамо и шта можемо учинити да будемо још бољи и квалитетнији. Самовредновање се сматра најтежом вештином која доприноси квалитету не само учесника васпитно-образовног рада у школи, него и касније у животу (ЛОТ, 2014). У основи самовредновања је захтев да се разматра сопствени рад и смишљају начини како да се он побољша. Зато се продужено дејство ове стратегије на живот после школе, сматра значајнијим него само током учења у њој.

У основи процеса самовредновања лежи саморефлексиивни приступ сазнања. Подизање свести свих учесника васпитно-образовног процеса о властитом размишљању, знању, учењу и делању тј. оснаживање њихових метакогнитивних способности представља корак према њиховом рефлексивном мишљењу и темељ је њихове рефлексивне праксе. Вредновање и самовредновање су суштински поступци у постизању таквог циља.

Анализирајући ове процесе у европском контексту закључено је да се спроводи и спољашње вредновање и самовредновање и то тако што је самовредновање саставни елемент вредновања рада школе. Резултати самовредновања, уз многе друге показатеље, формирају профил/слику школе. Образовне власти на много начина утичу на садржај спољашњег вредновања издавањем препорука о примени унапред дефинисане листе критеријума, обезбеђивањем приручника, израдом готових инструмената и сл. Иако исте смернице постоје за самовредновање, ретко тај поступак у потпуности одређују образовна тела. У европским земљама се примењује партиципативни приступ одоздо на горе – креће се од мишљена ученика, родитеља, наставника, критичког пријатеља, до представника локалне заједнице и власти.

Анализом система самовредновања који је релативно скоро утврђен и законски утемељен у нашој земљи, може се закључити да је у великој мери ослоњен на моделе вредновања и самовредновања земаља у европском контексту. Да би се у довољној мери развио и примени овај систем, неопходне су одређене компетенције свих учесника за спровођење и усаглашавање спољашњег вредновања и самовредновања. На тај начин се развија култура вредновања и чини се корак напред у вредновању и унапређивању првенствено сопствених активности и рада, а потом и рада школе у целини. Може се констатовати да нормативни оквири за самовредновање и спољашње вредновање

постоје, подршка школама у процесу самовредновања се заснива на стручном усавршавању учесника, размени мишљења, истраживањима из те области, доступној литератури. Значајан допринос подршци учесницима самовредновања учињен је формулисањем стандарда квалитета школе и утврђивањем прецизних процедура, инструментаријума и нивоа процене вредновања. Одређеном законском регулативом је обезбеђено самовредновање рада школе, тако што су донети нормативи којих се треба придржавати. Одређени су учесници самовредновања (стручни органи, савет родитеља, ученички парламент, директор и орган управљања школе - школски одбор). Самовредновање организује и координира Тим за самовредновање, чије чланове именује директор установе на период од годину дана. Тим за самовредновање обезбеђује услове за спровођење самовредновања. Процес самовредновања врши се на сваких 5 година и то тако да се у петогодишњем периоду изврши процена свих области вредновања које су дефинисане стандардима квалитета рада установе. Школа има могућност да сама организује овај процес, помоћу годишњих планова, у којима се дефинишу: предмет самовредновања за одређену годину, предвиђене активности, временски оквири, инструменти и технике, као и носиоци и предвиђени исходи активности.

Битно је водити рачуна да се слепо држање процедура, инструкција, техника, препорука... не претвори у механичко испуњавање предложених задатака, те да се на тај начин изгуби суштина квалитета. Квалитет је увек у суштини појава, а не у њеној форми. Превласт форме над суштином уништава квалитет и ствара псеудоквалитет – не реалну слику о школи, већ идеално замишљену и „дотерану“ слику за потребе спољашње средине. Уколико се претерано шематизују и нормативно одреде сви поступци унутар процеса, онда се добија готова рецептура где се квалитет губи и претвара се у квантитет (7 области, 30 стандарда, 158 индикатора, 4 нивоа остварености, 4 оцене у односу на проценат успешности и сл....)

На темељу извршених анализа може се рећи да стандарди квалитета рада школе у великој мери покривају све делатности живота и рада једне васпитно-образовне институције, па се њиховом анализом може сагледати педагошки рад школе у целини. Одређење појма педагошког рада школе се може идентификовати са системом области на које се односе стандарди квалитета. Целокупни рад школе јесте у суштини педагошки, јер га чине активности, процеси, делатности и односи који су усмерени на васпитање и образовање.



Упоредо са истицањем важности дефинисања критеријума процењивања и стандардизације поступака и инструмената у циљу обезбеђивања објективне процене, јављају се и мишљења о значају субјективних критеријума и метода. Пошто се у педагошкој теорији и расправама стално супротстављала мишљења о ефектима и вредности спољашњег вредновања и самовредновања, данас се све више јавља идеја да је синтеза кључ ефективног вредновања (House, 1973; према: MacBeath & McGlynn, 2002). Треба имати на уму да је кључна улога спољашњег вредновања својеврсно вођење школа кроз процес унапређивања школске праксе и развоја институције школе у целини. Ако се тако схвати спољашње вредновање, лако се долази до закључка да би „ефективан модел надзора и контроле над радом школа био онај модел који је растерећен управне функције, у већем делу педагошки оријентисан, тј. оријентисан на стручну помоћ и подршку и прилагођен потребама поједине школе. Ако се надзор и контрола над школским радом проводи превасходно у циљу и у форми пружања стручне помоћи и подршке, онда се супервизија уско повезује са школским самовредновањем“ (Хебиб, 2013: стр. 125).

Нагли развој процеса стандардизације и експанзија тестова као најпримеренијих и најобјективнијих инструмената за вредновање, може довести до својеврсне опсесије објективним утврђивањем, тј. мерењем и упоредним анализама сумативних резултата школског рада (Bragg & Boyle, 2009). Као резултат тога се може јавити претерана фокусираност свих учесника на припрему за тестирање и својеврстан дрил ученика за постизање што бољих резултата, а тиме се губи смисао процеса учења. У томе и лежи изазов развоја система вредновања: проналажење равнотеже између објективних критеријума на основу којих се процењује квалитет школског рада и променљивих критеријума који су дефинисани на нивоу појединачне школе; између јединствених критеријума које прате све школе и захтева конкретне школске установе (Gruawe & Naidoo, 2004). Дакле, спољашње вредновање и самовредновање је потребно разумевати и реализовати као као комплементарне процесе. Само се тако може постићи повећана одговорност свих учесника за квалитет школског образовања, развој практичног знања и искуства, професионални развој наставника и других стручних лица у школи и развој школске институције (Chelimsky, Shadish, 1999, према: Mac Beath, McGlynn, 2002). Процес школског самовредновања може представљати припрему за спољашње вредновање. Различите форме спољашњег вредновања могу се реализовати као

активности којима се подржавају школски пројекти самовредновања, или којима се потврђују или ревидирају резултати школског самовредновања (Grauwe, 2004).

У овом процесу успостављања равнотеже између спољашњег вредновања и самовредновања поставља се и дилема јавности резултата спољашњег вредновања. Пошто је рад и функционисање школа јавна делатност, онда и саме школе носе део одговорности за квалитет који пружају. Ипак, треба нагласити да објављивање података може имати развојну функцију једино ако је праћено развијеним системом саветодавне и инструктивне помоћи и подршке школама за коришћење резултата спољашњег вредновања, као полазне основе у процесу осмишљавања и реализације иновативних и развојних акција и пројеката (Хебиб, 2013).

Стандардизацију не треба схватати као процес који противречи развоју школе као институције. Ако тај процес схватимо као подизање одговорности свих учесника образовања и као пут који нужно не кочи развој школе јер не искључује могућност трансформације институције, онда се стандардизација може схватити као процес који изискује и подразумева квалитетне промене (Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003).

На темељу овако формулисаних теоријских поставки сачињено је и реализовано истраживање са циљем да се утврде ставови, мишљења и предлози наставника о томе колико систем постојећег самовредновања утиче на квалитет педагошког рада школе, као и формирање и развијање конкретног предлога промена за унапређивање постојећих Стандарда за самовредновање квалитета рада школе и постојеће методологије која се примењује у школи.

Првом хипотезом је покушано да се утврди да ли су наставници упознати са самовредновањем и да ли схватају важност и значај тог процеса. Налази су указали да самовредновање није довољно заступљено у школама, да се у испитаним школама врло мало проводи редовно самовредновање, да већина наставника није укључена у тај процес, да су наставницима у највећој мери стандарди рада школе релативно непознати и да не разумеју довољно технике и инструменте самовредновања.

Природа човека је таква да се тешко упушта у оно што не познаје у довољној мери, па зато наставници не примењују континуирано процес самовредновања у својој васпитно-образовној пракси. Чињеница је да често постоји априори отпор према увођењу

промена у рад, чак и без критичке анализе и просуђивања. На то нам указује податак да се наставници у високој мери слажу са тврдњом да је самовредновање само ново административно оптерећење наставника. Налази су показали да наставници који су прошли обуку за вредновање или су били чланови тима за самовредновање боље разумеју стандарде квалитета и познају методологију самовредновања, али без обзира на то, не процењују позитивне ефекте самовредновања на квалитет рада школе.

Искуснији наставници теже уче, јер сматрају да им је искуство најбољи учитељ. Битно је пронаћи начин како мотивисати искусније наставнике да промене свој став, изађу из оквира утврђених стереотипа и покушају да уведу промене у своју педагошку делатност. Позитивни резултати и ефекти покушаја су најбољи мотив за увођење промена. Најбољи и најефикаснији начин да се стекну нова сазнања и искуства јесте приступ „покажи ми“ и „укључи ме“. Када наставници прате процес самовредновања свог колеге од почека до краја, када још и учествују у томе, то је најефикаснији начин да се упознају са свим аспектима тог процеса. Тако се и резултати брзо идентификују, па могу деловати стимулативно и мотивишуће да се промена пренесе и у своју практичну делатност. Зато је потребно оспособити наставнике да покушају и критички проанализирају ефекте свог покушаја који ће их довести до промене понашања и развоја у својој педагошкој делатности.

Отпори за сваку промену постоје, потребно је суочити се са њима и превазићи их на адекватан начин. Да бисмо променили понашање нужно је мењати ставове, а то је оно што отежава овај процес. Ставови у великој мери зависе од вредности информација које усвојимо и снаге аргумената. У школском контексту којег чине образовани и отворени људи, промена ставова и понашања може да тече релативно брзо и без ометања, уколико је процес увођења новина добро припремљен, презентован свим учесницима и што је најважније, ако прве иницијативе доводе до успеха. За сваку личност је успех најбоља мотивација, а његов изостанак или одлагање у великој мери демотивише. Потпуни успех се остварује кад у колективу постоји спремност на промене и мотив за унапређењем. Уколико се самовредновање намеће школама споља од стране креатора образовне политике, без присуства праве, унутрашње мотивације школа и без подршке која је школама потребна у том процесу, немогуће је остварити жељене исходе. У таквим условима је реално очекивати компромитујући приступ и појаву отпора.

Постоји опасност да се самовредновање школе, због неповерења, радног оптерећења или незнања uvede као дефанзивна рутина, као привидно, лажно вредновање.

Самовредновање треба да буде аутентично, да представља отворен, неулепшан приказ школе. Суштина самовредновања није оправдавање својих одлука и поступака и потврђивање њихове исправности. Суштина лежи у сталној потреби за преиспитивањем, проверавањем, унапређивањем и развојем.

Разлог зашто наставници не идентификују значај самовредновања за рад школе се може тражити у претпоставци да је читав процес погрешно успостављен у школама, па се тешко уочавају његови ефекти. Механизам овог процеса је превише зависан од екстерног вредновања, па самим тим носи негативну конотацију за све учеснике. Законска обавеза која приморава све учеснике васпитно-образовног процеса да изврше самовредновање свих стандарда квалитета рада школе у петогодишњем периоду, најчешће у пракси доводи до контраефеката. Самовредновање се доживљава као још једна наметнута обавеза коју не обављају сви учесници, већ само одређени представници тима за самовредновање. За све остале учеснике тај процес остаје под „велом тајне“ што оставља простор да се развије негативан однос према њему. У незнању лежи највећа опасност за одбијање. Решење, можда, лежи у демистификацији целог процеса (циклуса) од почетка до краја, а то се најбоље постиже увођењем самовредновања у сопствени рад. Тек када нешто сазнамо, можемо о томе и да просуђујемо, па тек онда да прихватимо или одбацимо.

Реалније је предложити да се самовредновање спроводи континуирано у свим областима квалитета (свих 7 стандарда), уз примену одговарајуће методологије. Учесници самовредновања се могу одредити за поједине показатеље свког стандарда које ће самовредновати током једне године, уз, рецимо, обавезу да за 5 година заврше самовредновање свих показатеља свих стандарда. Овакав приступ самовредновању неминовно би укључио све учеснике васпитно-образовне делатности у дужем континуираном периоду, чиме би се лакше уочила суштина и сврха овог процеса. То је начин да се самовредновање доживи као унутрашња потреба, а не наметнута спољашња обавеза.

Нешто позитивнија процена наставника о утицају самовредновања на педагошки рад школе добијена је истраживањем друге хипотезе. Наставници су проценили да самовредновање значајно утиче на развој квалитета педагошког рада школе. Овакви налази су у супротности са налазима из прве хипотезе по којима су наставници проценили да самовредновање нема значаја за квалитет рада школе. Узрок овакве

контрадикције ставова је могуће потражити у чињеници да су у уводном делу упитника испитаници процењивали свој општи став о значају самовредновања. Увођењем специфичних аспеката и навођењем појединачних конкретних карактеристика педагошког рада школе, наставници су имали могућност да се сконцентришу на конкретну, одређену категорију и тако дају реалнију процену. Укупна процена ставова коју су наставници дали о утицају самовредновања на квалитет педагошког рада школе одговарањем на сет од 12 тврдњи, се може сматрати реалним и објективнијим налазом. И овога пута се недовољно познавање процеса самовредновања и одређења појма педагошког рада школе показало као разлог негативних процена у првој хипотези.

Наставници сматрају да самовредновање има позитивне значајне ефекте на педагошки рад школе, али компоненту Укључивање родитеља у све области рада школе, процењују нешто ниже у односу на остале разматране аспекте педагошког рада школе. Овакав налаз се може протумачити претпоставком да родитељи нису заинтересовани за делатности рада школе које нису у директној и непосредној вези са постигнућима њихове деце. Сходно томе, и школа као институција не предузима много активности којима би стимулисала родитеље да се укључе у те активности.

Родитељи јесу велики потенцијал који је потребно на прави начин активирати и укључити у све аспекте рада школе. Дуго установљено и наслеђено схватање које опстаје и у савременим школама је да су породица и школа два супротстављена фактора која утичу на ученика. Докле год се у култури деловања и функционисања како породице, тако и школе, не развије став да су то два фактора која треба да делују усаглашено, са истим циљем и на истом правцу, дотле се неће моћи значајно утицати на ученике ни из једног аспекта. Породица и школа треба да функционишу као јединствен систем деловања на дете. Школа треба „широм да отвори своја врата“ породици, да понуди различите аспекте сарадње и међусобног интересовања родитеља, а у исто време да „ослуша“ жеље и потребе родитеља. Школа треба да постане отворени подијум за све заинтересоване стране. У овакав концепт функционисања школе и породице област самовредновања може да пружи добру основу за укључивање родитеља у све аспекте овог процеса.

Занимљиво је приметити да наставници који немају теоријска или практична сазнања о вредновању, имају позитивнију и оптимистичкију процену утицаја самовредновања на квалитет педагошког рада школе, Можда је њихово непознавање

материје довело до изградње иреалне и замишљене слике о значају самовредновања. Са друге стране, наставници који су стекли теоријска и практична сазнања из ове области прилично строжије процењују истраживани утицај.

Следећом хипотезом је утврђено да наставници процењују да су постављени стандарди (који се односе на: школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси) у значајној мери остварени у досадашњем процесу самовредновања. Ови налази су у контрадикторном односу са налазима прве хипотезе (самовредновање се не примењује систематски, не познају се стандарди и процес самовредновања не утиче на квалитет рада школе). Једно од могућих објашњења ове појаве може бити чињеница да су наставници првим упитником давали своје процене на основу својих искустава и личних ставова о самовредновању, те су такве процене прилично негативне и песимистичке. Другим инструментом је наставницима понуђено да процене степен остварености сваког стандарда квалитета рада њихове школе, тако што су издвојени поједини показатељи сваког стандарда које је требало проценити. Могуће је да су неки наставници више вршили процену значаја сваког стандарда, него процену остварености. У томе често лежи замка скала процене при истраживању. Испитаници умеју да дају процене о томе како би требало да буде, а не о томе како стварно јесте. Читајући кључне показатеље стандарда у скалама процене, могуће је да су се поједини наставници тако по први пут сусрели са појмом стандарда квалитета. Могуће је да су тако давали више субјективне процене важности сваког наведеног показатеља, а не ниво остварености у њиховој школи – што се од њих тражило.

Може се закључити да су наставници у великој мери упознати са доступном методологијом самовредновања. Према њима, стално самовредновање властитог рада и постигнућа без обзира на то да ли је обавезно, би био најважнији аспект на који се може указати и на којем треба инсистирати. Овај налаз упућује на закључак да наставници схватају у потпуности важност и значај самовредновања, али их спољашња, наметнута обавеза и прописана процедура може демотивисати и ограничити.

Са друге стране, ставке о завршним фазама самовредновања - Сви учесници самовредновања учествују у писању извештаја школе, Познате су и доступне референтне мере за процену нивоа квалитета (прошлогодишњи ниво, оцена других школа и Увек ми је доступна комплетна повратна информација о самовредновању, спадају у аспекте

самовредовања које наставници најмање познају. То значи да наставници мање познају и примењују оне аспекте самовредновања са којима су мање упознати или са којима су у мањем контакту. Ове ставке указују да се у процесу самовредновања не примењује тимски и сараднички рад у свим фазама његовог процеса. Посебно се уочава одсуство свих учесника у завршним фазама самовредновања – од процене нивоа квалитета, поређења са другима, до повратне информације која остаје недоступна учесницима самовредновања. Уколико се ова фаза занемари на овај начин, онда се губи и основна суштина и сврха самовредновања. Дакле, повећање степена упознатости и укључивање свих учесника самовредновања у све фазе тог процеса од почетка до краја, би свакако довело до бољег разумевања, а тиме и до ефикаснијих и конкретнијих предлога наставника у вези са самовредновањем.

Истраживањем је потврђено да су наставници врло упућени у методологију самовредновања и да имају формиране своје ставове о томе и дају конкретне предлоге за унапређење. Сви наведени инструменти и технике у просеку су оцењени као значајни и врло корисни у самовредновању рада школе. Инструменти и технике које се по вредности скорa издвајају су Размена мишљења са колегама и Размена мишљења са ученицима. Ови извори вредних информација вероватно указују на чињеницу да се кроз директан контакт са колегама и судионицима наставног процеса вероватно може највише сазнати о властитом раду и могућностима за даље унапређење. Свакодневна комуникација, размена мишљења, искуства, усаглашавање ставова са свим учесницима вредновања је изузетно битан извор у свим фазама тог процеса.

Да не буде забуне, и све остале технике и инструменти се оцењују као корисним у самовредновању рада школе, али издваја се Анализа базе података у оквиру јединственог информационог система просвете и других извора као ставка са најнижим скором. Уз овај податак треба вероватно додати и упозорење да су базе података поготово јединственог информационог система релативно ретко коришћене, а нису ни потпуне и доступне свима, тако да овај податак свакако треба имати у виду при развоју даље стратегије у развоју процеса самовредновања.

Интересантно је продискутовати налаз да се у оквиру сваке испитиване хипотезе није пронашао статистички значајан утицај независних варијабли из сета социодемографских и стручних карактеристика наставника на све истраживане аспекте

самовредновања. Испоставило се да наведене варијабле нису релевантни предиктори нити једног испитиваног аспекта самовредновања. Све добијене корелације су врло ниске и нити једна од њих не поакзује значајну повезаности нити на једном нивоу статистичке значајности. Може се, дакле, закључити да аспекти образовно-васпитног процеса који су директно везани за саме стандарде и процесе самовредновања, много директније и интензивније модификују многе ставове, мишљења и процене везане за самовредновање у односу на независне варијабле (пол, радно место, дужина радног стажа, учешће у обуци за вредновање и учешће у тиму за самовредновање).

Чак се није доказао статистички значајан утицај стручних варијабли (учешће у тиму за самовредновање и обука у вредновању) на процену важности и доприноса стандарда на квалитет рада школе. Ови налази се могу објаснити тиме што су испитаници давали процене засноване на педагошком искуству и на основу пружања очекиваних и пожељних одговора. Ово је најчешћи социолошки феномен који у великој мери отежава истраживања оваквог типа. Субјекти су склони да пружају очекиване и друштвено пожељне одговоре, без систематског удубљивања у суштину појава и односа које процењују. Отуда се може појавити оволики ниво усаглашености и повезаности процена свих испитаника, без обзира на било који фактор по којем се испитаници међусобно разликују. Ова се појава још више наглашава уколико се од испитаника тражи да врше процене за појаве и односе о којима немају довољно информација, што је могуће претпоставити да је био случај испитивања овог проблема. С обзиром да је вредновање, а самовредновање поготово, веома „млади“ појам у педагошкој пракси, могуће је да су добијене процене више резултат претпостављених односа заснованих на непотпуним информацијама о овим процесима. Отуда и податак који указује да на процену наставника више утиче структура самих стандарда, него све остале предикторске варијабле.

И на крају, покушано је да се одговори на кључно питање које чини суштину овог рада – Да ли је оствареност свих предвиђених стандарда квалитета васпитно-образовне установе довољан услов да се школа окарактерише квалитетном?

Може се закључити да да је за концепт квалитета потребно извршити стандардизацију и нормирање како би се одређени фактори довели у предвиђени однос и извршила контрола квалитета. Међутим, то није довољан услов постизања квалитета.



Квалитет је друштвено конструисан концепт , прожет вредностима које зависе од контекста у којем се реализује. При разматрању квалитета у образовању неопходно је узимати у обзир јединственост, целовитост, развојност, комплексност, динамичност, контекстуалност и непредвидивост као темељне карактеристике образовних процеса.

У образовању је неопходно узети у обзир природни контекст (социјални и физички) у којем се овај феномен одвија. Та чињеница и отежава преузимање готових образовних модела из једне средине у други социо-културни, друштвени, економски и политички контекст, као и прављење рецепата за постизање квалитетне школе (Stronach, 2000). „Екологија праксе“ (Ibid) како је назива Стронак, је приступ образовању као облику националне филозофије која укључује све битне културне вредности. Такве вредности су мање препознатљиве и мерљиве и више одређују контекст образовања (интуитивне, афективне, имплицитне, локалне...).

Слично овом схватању је и појам „екологија деловања“ коју Морин (2001: 95) објашњава као филозофски приступ разматрања комплексности образовања, о произвољности о свему неочекиваном и непредвидиво м – „бити увек свестан опасности од неуспеха и трансформација неког деловања“. Морин сматра да свака делатност може измаћи вољи њених учесника, улазећи у интеракције са средином у којој се збива. Одговор на неизвесности се састоји од „промишљања одлуке, свести о ризику и израде стратегије која ће водити рачуна о сложености циљева, а која се током деловања може изменити, како би се ублажиле могуће последице акције“ (Ibid.:98). Активности не треба да буду строго усмерене према стандардима, већ да их делом конституишу и реконструишу. У сваком педагошком деловању (па и у процесу самовредновања) је потребно наћи начин да се супротставимо стремљењу одређеним циљевима по сваку цену, (стандардима у самовредновању), колико год они били вредни, ако нас то чини мање прилагођеним индиректним ефектима које наше акције могу имати (Burbules, 2004). Креативна решења, развој и квалитет се увек јављају у условима неизвесности, разноликости и нестабилности, па да би дошло до квалитетне промене, треба се увек држати „равнотежа на ивици хаоса“ (Фулан, 2005).

У процесима достизања квалитетне школе, поред стандарда квалитета, неопходно је узимати у обзир и културну компоненту квалитетне школе. Она се односи на социјално-психолошки елемент заједничких вредности, уверења, очекивања и тежњи ка квалитету. Квалитет школе највише одређују људи у њој – наставници, ученици, друго

особље, родитељи, школски одбор, локална заједница... Културну компоненту представља доминантан заједнички став и вредности које се огледају у сталној тежњи ка унапређивању рада, усавршавању и изврсности у деловању. Да би школа била квалитетна потребно је да се код људи који чине школу, развије заједнички вредносни систем, ставови, навике, понашања, веровања... који воде до квалитета. Један од начина долажења до тог циља јесте примена самовредновања. Самовредновање је механизам који користи културну компоненту квалитета, а са друге стране је гради. Самовредновање лежи у основи процеса учења о себи и саморазумевања. То је начин на који су међусобно условљени самовредновање и квалитет рада школе.

Наведени налази и закључци анализираног теоријског приступа и истраживања дали су довољно података и педагошких индикатора да се издвоје уочени проблеми процеса самовредновања квалитета рада школе и понуде предлози за унапређење овог процеса.

## **V ПРЕДЛОЗИ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ САМОВРЕДНОВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ**

Могућности утицања на развој културне компоненте квалитета школе

1. Промена механизма успостављања самовредновања у школи и повезивања са спољашњим вредновањем.

Самовредновање спроводити континуирано у свим областима квалитета (свих 7 стандарда), уз примену одговарајуће методологије. Учесници самовредновања се могу одредити за поједине показатеље свког стандарда које ће самовредновати током једне године, уз, рецимо, обавезу да за 5 година заврше самовредновање свих показатеља свих стандарда. Овакав приступ самовредновању неминовно би укључио све учеснике васпитно-образовне делатности у дужем континуираном периоду, у свим аспектима (стандардима) педагошког рада чиме би се лакше уочила суштина и сврха овог процеса. То је полазна основа да се самовредновање доживи као унутрашња потреба, а не наметнута спољашња обавеза.

2. Мотивисање свих учесника васпитно-образовног процеса на самовредновање.

Да би дошло до промене понашања, мора доћи до промене става свих учесника. Начин да се мотивишу сви учесници (наставници, ученици, родитељи, стручни сарадници, представници шире друштвене средине) да учествују у педагошкој делатности школе и процесу самовредновања јесте пружање могућности свима да се практично упознају са процесом. Најбољи и најефикаснији начин да се стекну нова сазнања и искуства јесте приступ „покажи ми“ и „укључи ме“. Када учесници прате процес самовредновања свог колеге од почека до краја, када постају део тога, када се даје могућност да критички проанализирају и утврде значај и ефекте, то је најефикаснији начин да се упознају са свим аспектима тог процеса. Тако се и резултати брзо идентификују, па могу деловати стимулативно и мотивишуће да се промене унесу и у своју практичну делатност. Ово је могуће реализовати „гостовањем“ учесника једне школе у процесу самовредновања друге школе. Размена искуства, сагледавање ширег контекста функционисања установе, упоређивање, супротстављање и усаглашавање ставова, аргументовање схватања... су активности од кључног значаја за откривање суштине и значаја процеса самовредновања.

Самовредновањем не треба да се баве само чланови тима за самовредновање. Ова активност треба да постане редовно деловање свих учесника. Посебно је битно мотивисати родитеље и ученике да постану саставни део овог процеса. Када уоче да се и они питају за све аспекте који се њих самих тичу, неминовно ће постати део тог процеса.

3. Значајнија улога педагога и стручних сарадника у координисању и пружању свих неопходних сазнања из области самовредновања.

Педагози су стручни сарадници који треба да буду отворени, доступни и оспособљени за координацију свих учесника самовредновања, за развој тимског рада, пружање потребних информација и упутстава, анализу, процену, кориговање активности и сл. Истраживањем је утврђено да не постоји добро установљен „канал“ приступа свим сазнањима (и теоријским и практичним) свих учесника самовредновања. Педагог и стручна служба треба да преузму улогу медијатора у овом процесу. Структура професије којом се бави, неутралност положаја у којем се налази у структури школског функционисања, су одлични предуслови за успешно остваривање ове улоге. Да би то постигао, педагог треба прво да почне да врши самовредновање свог рада, које ће га неминовно довести до реализације предвиђене улоге.

4. Реализација пројеката и истраживања из области самовредновања на нивоу установе, или укључивање у пројекте који се реализују на вишем нивоу.

Постоји неопходност повезивања практичних сазнања из области самовредновања са теоријским сазнањима. Уочени недостаци и слабе стране овог процеса у пракси, треба да буду полазна основа нових истраживања и теоријских сазнања. Једнако, нове претпоставке до којих се истраживањем дошло, треба проверити спровођењем у пракси. Практичари тако треба да добију прилику да постану истраживачи. Теме за истраживање не треба тражити, оне се саме намећу.

Могућности утицања на развој процедуралне компоненте квалитета школе

5. Формирање институције „Школа узор“ за процес самовредновања.

Могуће је развити систем самовредновања у једној школи, која би имала улогу дисеминације својих теоријских и практичних искустава заинтересованим учесницима тог процеса. То би отворило могућност да све заинтересоване стране имају прилику да

учествују и постану део једног разрађеног система. Укључивање у конкретан процес одагнава сумњу, недоумице, страх од непознатог. У таквом случају, покушај примене стечених сазнања у сопственој пракси постаје много извеснији и исходи постају сигурнији. Треба нагласити да достизање статуса Школе узора не значи крај развоја квалитета. Управо процес самовредновања поставља нове критеријуме и домете које развојем треба постићи.

Пошто успостављање овакве институције захтева посебно ангажовање свих учесника, могуће је разрадити систем финансијске и стручне подршке овим школама.

#### 6. Учешће свих учесника у свим фазама самовредновања.

Истраживањем је утврђено да су учесници самовредновања често искључени из завршних фаза овог процеса. Не учествују у процени нивоа оствареног квалитета, у поређењу са другим школама, нису им довољно доступне и познате референтне мере за процену квалитета, а веома малом броју учесника су доступне повратне информације о реализованом процесу. Уколико недостају ове информације, неминовно се губи суштина и значај самовредновања. Сви учесници треба да учествују у формирању извештаја самовредновања. Да би се извештај сачинио, потпуно разумевање свих осталих фаза је неминовно.

#### 7. Формирање база података у оквиру јединственог информационог система просвете.

На националном нивоу је неопходно формирати базу података, која ће садржавати основне показатеље квалитета рада школе. Битно је да база, поред квантитативних података, садржи и конкретне мере унапређења и квалитативне предлоге у складу са контекстом сваке вредноване школе.

#### 8. Формирање базе података о самовредновању на нивоу једне школе.

На нивоу школе треба формирати портал о самовредновању у који би се сливале све информације, ставови, дилеме, процене... свих учесника овог процеса. Могуће је направити селекцију доступности расположивих информација за спољашње посетиоце портала, у односу на отворену доступност самих учесника самовредновања.

## 9. Искључивање из употребе готових инструмената за самовредновање.

У тежњи да се самовредновање уведе у школску праксу, прибегло се изради предлога готових инструмената за самовредновање сваког стандарда квалитета рада школе појединачно. Овакви инструменти су обједињено издати у Приручнику за самовредновање рада школе. Овакво решење довело је до претеране шаблонизације процеса, којом се губи суштина и смисао. Предложеним инструментима се није могао предвидети сваки могући контекстуални утицај на овај процес. Та појава доводи до „заслепљености“ и формализма. Учесници самовредновања усмерени на попуњавање сваке категорије, нису у стању да уоче специфичности и предности или недостатке контекста у којем њихова школа функционише. Слобода и аутономија у сваком процесу пружа креативније, сврсисходније, оригиналније и квалитетније исходе. Стандарди су, већ сами по себи, довољне смернице.

## ЛИТЕРАТУРА

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher. In *Journal of Education for teaching* (139-151). Vol. 17. Issue 2

Агенција за стандарде и оцјењивање у образовању за Федерацију Босне и Херцеговине и Републику Српску (2007/2008). *Приручник за самовредновање школе*. (12-14) Сарајево:

Амонашвили, Ш., А. (1980). *Обучение, оценка, отметка, знание*. Москва:

Андевски, М. (2009). Екстерна евалуација у школи. У *Иновације у основношколском образовању – вредновање*. (221-244). Београд: Учитељски факултет

Армстронг, Т. (2008). *Најбоље школе*. (47) Загреб: Едука

Безиновић, П. (2007б). *Самовредновање основних школа: Улога равнатеља*. Загреб: Институт за друштвена истраживања

Безиновић, П. (ур.). (2010). *Самовредновање школа Прва искуства у основним школама*. Загреб: Агенција за одгој и образовање

Буљубашић Кузмановић, В. и Кретић Мајер, Ј. (2008). Вредновање и самовредновање у функцији истраживања и унапређивања квалитета школе у *Педагогијска истраживања*, 5 (2). (139-151). Загреб: Школска књига

Bragg, J. & Boyle, B. (2009). Raising Standards: What is the Evidence, in: Chapman, Ch. & Gunter, H. M. (ed.): *Radical Reforms – Perspectives on an Era of Educational Change*. (227-283). London, New York: Routledge

Burbules, N. C. (2004). Ways of hinking About Educational Quality. *Educational Researcher*. 33(4), 4–10.

Deming, E. (1986). *Out of crizis*. Cambridge: MIT Center for Advanced Engineering Study

Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, I., & McCall, J. (2001). Do schools need critical friends? U: J. MacBeath, & P. Mortimore, *Improving school effectiveness* (str. 138–152). London, New York: Routledge

Dunderović, R., Krneta, D., Kostić, N., Solaković, Š., Stanar, S. i G. Koledin (2010). *Upravljanje kvalitetom nastave*. Pale: Filozofski fakultet

Ђерманов, Ј. (2005). Иновативне форме евалуације васпитно-образовног процеса у реформисаној школи. У *Реформа школског система у условима транзиције* (57-67). Нови Сад: Филозофски факултет

Ђерманов, Ј., Костовић, С. (2006). Европски оквир квалитета школског образовања у *Европске димензије промена образовног система у Србији* (251-263). Нови Сад: Филозофски факултет

Ђорђевић, Ј. (2002). *Својства наставника и процењивање њиховог рада*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача

*Енциклопедијски рјечник педагогије*. (1963). Загреб: Матица хрватска

European Commission, (2015). *Austria: Quality assurance in early childhood and school education*. Preuzeto 15. septembra 2015. sa [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Quality\\_Assurance\\_in\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education)

European Commission, (2015). *England: Quality assurance in early childhood and school education*. Preuzeto 17. septembra 2015. sa [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Quality\\_Assurance\\_in\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education)

European Commission, (2015). *Finland: Quality assurance in early childhood and school education*. Preuzeto 27. jula 2015. sa [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Quality\\_Assurance\\_in\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education)



European Commission, (2015). *Slovenia: Quality assurance in early childhood and school education*. Preuzeto 26. septembra 2015. sa  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovenia:Quality\\_Assurance\\_in\\_Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovenia:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education)

Europska komisija/EACEA/Eurydice, (2015). *Osiguravanje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi*. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Eurydice, (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice.

Фулан, М. (2005). *Силе промене*. Београд: Дерета.

Фурлан, И. (1964). *Упознавање, оцјењивање и испитивање ученика*. Загреб: Педагошко-књижевни збор

Gardner, H. (2004). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa

Glasser, W. (2004). *Kvalitetna škola Škola bez prisile*. Zagreb: Educa

Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa

Гојков, Г. (2009). *Документологија*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михило Палов“

Gore, J. Zeichner, K. (1990). Teacher socialization. In Houston, W.R. (ed). *Handbook of research on teacher education* (1-27). New York: Macmillan

Грлић, Д. (1983). *Лексикон филозофа*. Загреб: Напријед

Gruawe, de A. (2004). School Self Evaluation and External Inspection: A complex Couple. In Gruawe, de A., Naidoo, J. P. (ed.). *School Evaluation for Quality Improvement* (71-84). Paris: UNESCO

Gruawe, de A., Naidoo, J. P. (2004). School Evaluation for Quality Improvement: Issues and Challenges. In Gruawe, de A., Naidoo, J. P. (ed.). *School Evaluation for Quality Improvement* (15-41). Paris: UNESCO

Hatton, N. Smith, D. (1992). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Paper presented at *The 2<sup>nd</sup> Conference on curriculum theorizing and classroom practice*. Dayton:

Хавелка, Н., Хебиб, Е. и А. Бауцал (2003). *Оцењивање за развој ученика – приручник за наставнике*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и Центар за вредновање квалитета у образовању и васпитању

Хвелка, Н. (1982). Питање структуре и организације праћења и стандарда вредновања васпитно-образовног рада у школи. У Зборнику *Праћење и оцењивање ученика* (35-53). Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања

Хебиб, Е. (1996). *Улога педагога у праћењу и вредновању рада наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију

Хебиб, Е. (1997). Неке дилеме једног истраживања вредновања рада наставника. У *Истраживања у педагогији и андрагогији* (105-110). Београд: Институт за педагогију и андрагогију

Хебиб, Е. (2013). *Како развијати школу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета

Инглиш, Х. и Инглиш, А. (1972). *Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова*. Београд: Савремена администрација

Јевтић, Б., Кнежевић Флорић, О. (2011). *Изазови социјалнопедагошке делатности*. Ниш: Филозофски Факултет

Јовановић, Б. (2005). Вредновање васпитног рада школе. У Зборнику *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи* (571-583). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине

Јоргић, Д. (2008). *Педагошка евалуација и (ауто)корекција*. Бања Лука: Филозофски факултет

Јурић, В. (1988). *Методика рада школског педагога*. Загреб: Школска књига

Кнежевић Флорић, О. (2005). *Педагогија развоја или рефлексција педагошке традиције*. Нови Сад: Филозофски Факултет.

Кнежевић Флорић, О. (2008). *Педагог у друштву знања*. Нови сад: Филозофски факултет

Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*.(15) Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине

Костовић, С. (1995). Улога наставника у савременој школи. *Педагошка стварност* (461-474). вол. 41, 5-6.

Коцић, Љ. (1984). Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређење васпитно-образовног рада у њој. *Настава и васпитање* (335-343). вол. 33, 3

Крстић, Д. (1996). *Психолошки лексикон*. Београд: Савремена администрација

Kump, S. (2000). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. U *Evalvacija* (13-27). Ljubljana: Pedagoški inštitut

Kump, S. (2000). *Paradigme, koncepti in metode v evluaciji izobraževanja*. U *Evaluacija* (13-27). Ljubljana: Pedagoški inštitut

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. 2. dopunjeno izdanje. Zagreb: Educa

Лексикографски завод Хрватске. (1967). *Енциклопедија (општа)*. Загреб: Матица хрватска

MacBeath, J. McGlyn, A. (2002). *Self-Evaluation: What's in it for Schools?* London, New York: Routledge Falmer

MacBeath, J. McGlyn, A. (2006). *Samoevalvacija: kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center

Мандић, П. и Вилотијевић, М. (1980). *Вредновање рада у школи*. Сарајево: Свјетлост

Матијевић, М. (2004). *Оцењивање у основној школи*. Загреб: Типекс

Матијевић, М. (2005). Евалуација у одгоју и образовању. У *Педагогијска истраживања* (279-298). 2(2) Загреб: Школска књига

Мијановић, Н. (2000). Квалитет стручног образовања у *Педагогија* (368-376). Београд: вол.38, 3-4

Министарство просвете и спорта и British Council (2005). *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*. Београд: Република Србија

Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*.(5) Београд

Morin, E. (2001). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.

Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih di slobodnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije

Мужић, В. и Вргоч, Х. (2005). *Врједновање у одгоју и образовању*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор

Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? U *Studies in Educational Evaluation* (95-106). 27/2001: Elsevier Science. Preuzeto 18 januara 2015. sa [org/ww/en/pub/sici/projects/effective\\_school\\_self\\_evaluati.htm](http://org/ww/en/pub/sici/projects/effective_school_self_evaluati.htm)

ОЕЦД. (1998). *Школе и квалитет*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ољача М. (2001). *Self concept и развој*. Нови Сад: Филозофски факултет

Ољача, М. (2004). Савремене концепције евалуације васпитно-образовног процеса. У *Традиција и савременост* (1116-1128) бр.5 (том II). Бања Лука: Филозофски факултет

Ољача, М. (2009). Савремене димензије менаџмента знања. *Радови* (393-405). бр. 12

Палекчић, М. (2005). Утјецај квалитете наставе на постигнућа ученика. *Педагогијска истраживања* 2 (2). (209-233). Загреб: Школска књига

*Педагошка енциклопедија I и II*. (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

*Педагошки лексикон*. (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Пијановић, П.(ур.) (2014). *Лексикон образовних термина*. Београд: Учитељски факултет

Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију и УНИЦЕФ.

Поткоњак, Н. (1996). Квалитет образовања у *Систем квалитета у образовању* (75-89). Београд: Универзитет Браћа Карић, Институт за предузетништво и Завод за уџбенике и наставна средства

*Правилник о стандардима квалитета рада установе* (2012). Службени гласник Републике Србије 68/2012

*Правилник о вредновању квалитета рада установа.* (2012) Службени гласник Републике Србије. 9/2012

Радуловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу.* Београд: Филозофски факултет

Ратковић, М. (1997). Вредновање и рејтинг основне школе. У *Чиниоци и индикатори ефикасности и методе унапређивања основног васпитања и образовања.* (108-140) Београд: Заједница учитељских факултета Србије

Реформски образовни кругови (2005). *Водич за унапређење рада наставника и школа:* Београд

Sahlberg, P. (2013). *Finske lekcije.* Београд: NOVOLI

Schulqualität Allgemeinbildung (2015). *6 Quality Areas - guiding text of the BMBF.* Преузето 10. августа 2015. са <http://www.sqa.at/course/view.php?id=50>

Scriven, M.(1967). *The methodology of evaluation: perspectives on curriculum evaluation.* Chicago; Rand Me Nalli

Shoon, D. (1987). *Educating reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass

SICI (2007). *Effective School Self-Evaluation (ESSE).* Преузето у јулу 2014. из [www.siciinspectorsates](http://www.siciinspectorsates).

Стаматовић, Ј. (2012). *Самовредновање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада.* докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет

*Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). Службени гласник РС, бр.5/11

Станковић, Г.(2015). Вредновање квалитета рада установе. Преузето 25. децембра 2015. са

[http://www.tsz.edu.rs/dokumenta/vrednovanje/vrednovanje\\_kvaliteta\\_rada\\_ustanove\\_prezentacija.pdf](http://www.tsz.edu.rs/dokumenta/vrednovanje/vrednovanje_kvaliteta_rada_ustanove_prezentacija.pdf)

Станчић, М.(2011). Основни приступи квалитету рада наставника и њихове одлике. У *Квалитет у образовању* (203-219). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета

Стојановић, А. (2008). *Методолошки приступи моралном васпитању*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“

Стојановић, А. (2009). Вредновање у основношколском образовању – од традиције до иновација. У Зборнику *Иновације у основношколском образовању – вредновање* (240-244). Београд: Учитељски факултет

Стол, Л. Финк, Д.(2000). *Мијењајмо наше школе*. Загреб: Едука

Stoll, L., MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). Beyond 2000: Where next for effectiveness and improvement. U: J. MacBeath, & P. Mortimore (eds.), *Improving school effectiveness* (191–207). Maidenhead, UK: Open University Press.

Stronach, I. (2000). Kvalitet je ključ, ali da li je obrazovanje brava? – Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta. u *Putevi prema kvalitetu u obrazovanju*. Ljubljana: Open Society.

Stufflebeam, D. i Shinkfield, A. (1988). *Systematic Evaluation*. Boston /Dordrecht /Lancaster: Nijhoff Publishing

Шевкушић, С. (2009). Комбиновање квалитативних и квантитативних метода у проучавању образовања и васпитања. у *Зборник Института за педагошка истраживања* (151-170). Београд:

Šola za ravnatelje (2014). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevaluacijo v šolah in vrticih*. Kranj:

Трнавац, Н. (2004). *Азбучник и типологија познатих школских институција*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета

Трој, Ф. (1957). *Прилог питању провјеравања знања и оцјењивања ученика у нашим школама*. Београд: Полит

Tromp, S. A., & Ruben, B. D. (2004). *Strategic planning in Higher Education: A Guide for Leaders*. Washington, DC: National Assotiation of College and University Business Officers, NACUBO.

Tyler, R. (1947). *Identification and definition of the objectives to be measured*. Boston: Houghton Mifflin

UNICEF. (2000). *Defining quality in education*. [A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education] New York: Author

Вилотијевић, М. (1992). *Вредновање педагошког рада школе*. Београд: Научна књига

Вилотијевић, М. (1993). *Организација и руковођење школом*. Београд: Научна књига

Вилотијевић, М. (1995). *Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа*. Београд: ЦУРО

Вилотијевић, М. (1996). *Праћење, мерење и вредновање рада школе*. Београд: Центар за усавршавање руководиоца у образовању

Вилотијевић, М. (2000). Квалитет образовања и школе - кључ за XXI век. *Педагогија*, (109-138). бр. 3-4. Београд:

Вилотијевић, М. (2004). Од традиционалног ка комплексном вредновању. у *Југословенска педагогија друге половине 20. века*. Београд, Ужице: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета и Учитељски факултет.



Вилотијевић, М. (2005). *Променама до квалитетне школе*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије

Вилотијевић, Н. и Вилотијевић, М. (2012). Системско утемељење наставе у иновативној школи. У *Годишњак за 2012. год.* (1-8). Београд: Српска академија образовања

Влада Републике Србије и Министарство просвете и науке (2012). *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, нацрт за дискусију*. Београд.

Вуловић, Р. и Милосављевић, Г. (2007) Самовредновање у функцији квалитета образовања. Крагујевац: *Национална конференција о квалитету*. доступно на <http://www.cqm.rs/2007/pdf/34/45.pdf>. прочитано децембра 2015

*Закон о основама система образовања и васпитања*. (2011, 2013). Службени гласник Републике Србије. 52/2011, 55/2013

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

Жиру, А. (2013). *О критичкој педагогији*. Београд: Едука

## **ПРИЛОЗИ**

Табела 10. Мере дескриптивне статистике утицаја самовредновања на квалитет педагошког рада школе

Тврдње	M	SE M	Md	Mod	SD	V	Sk	Ku	Min	Max	K-S	P
Рационалније, ефикасније планир. и програм. рада школе	4,11	0,05	4,00	4,00	0,88	0,78	-1,00	1,05	1,00	5,00	4,37	0,00
Реалније уважавање индивид. потреба ученика	4,05	0,05	4,00	4,00	0,91	0,83	-0,79	0,13	1,00	5,00	4,19	0,00
Иновирање наставе	4,03	0,06	4,00	4,00	1,00	1,00	-1,04	0,65	1,00	5,00	4,48	0,00
Укључивање ученика у све фазе В-О процеса	3,84	0,06	4,00	4,00	1,00	1,01	-0,64	-0,22	1,00	5,00	4,21	0,00
Укључивање родитеља у све фазе В-О процеса	3,46	0,06	4,00	4,00	1,02	1,04	-0,29	-0,65	1,00	5,00	4,08	0,00
Објективније вредновање ученика	3,93	0,06	4,00	4,00	0,97	0,94	-0,87	0,45	1,00	5,00	4,66	0,00
Развој сарадње и тимског рада у колективу	4,00	0,05	4,00	4,00	0,94	0,88	-0,72	-0,12	1,00	5,00	4,13	0,00
Развој комуникац. и позитивне климе у одељењу	3,96	0,06	4,00	4,00	1,03	1,05	-0,83	-0,03	1,00	5,00	4,26	0,00
Стварање пријатног амбијента за све	3,82	0,06	4,00	5,00	1,13	1,28	-0,71	-0,36	1,00	5,00	3,92	0,00
Рационалније коришћење мат.-тех. могућности	3,77	0,06	4,00	4,00	1,04	1,08	-0,55	-0,35	1,00	5,00	3,78	0,00
Сврсиходније планирање ваннаставн. активности	3,93	0,06	4,00	4,00	0,98	0,95	-0,72	-0,05	1,00	5,00	4,20	0,00
Подстицање на стручно усавршавање и развој	4,05	0,06	4,00	5,00	1,00	1,00	-1,05	0,68	1,00	5,00	4,32	0,00

M – Аритметичка средина  
SD – Стандардна девијација  
SE M – Стандардна грешка аритметичке средине  
V – Варијанса  
Mod- Мод  
Md – Медијана            p – Ниво значајности  
R - Распон  
Min – Минимална вредност  
Max – Максимална вредност  
Ku - Куртозис  
Sq - Скјунис  
K-S– Колмогоров-Смирнов тест

Табела 13. Мере дескриптивне статистике за скорове стандарда квалитета рада

Стандарди	Школски програм и годишњи план рада	Настава и учење	Образовна постигнућа ученика	Подршка ученицима	Етос	Организација рада школе и руковођење	Ресурси
<b>M</b>	17,09	29,10	16,66	12,99	25,13	16,56	11,78
<b>SE M</b>	0,17	0,28	0,17	0,13	0,24	0,19	0,14
<b>Md</b>	18,00	30,00	17,00	14,00	26,00	17,00	12,00
<b>Mod</b>	20,00	35,00	20,00	15,00	30,00	20,00	13,00
<b>SD</b>	2,90	4,90	2,95	2,20	4,11	3,38	2,39
<b>V</b>	8,39	23,97	8,72	4,85	16,93	11,40	5,69
<b>Sk</b>	-0,99	-0,96	-1,00	-1,21	-1,02	-0,94	-0,68
<b>Ku</b>	0,61	0,94	1,14	1,45	1,15	0,53	0,09
<b>Min</b>	7,00	7,00	4,00	3,00	6,00	4,00	3,00
<b>Max</b>	20,00	35,00	20,00	15,00	30,00	20,00	15,00
<b>K-S</b>	3,14	1,99	2,56	3,29	2,29	2,69	2,74
<b>p</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

M – Аритметичка средина

SD – Стандардна девијација

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

V – Варијанса

Mod- Мод

Md – Медијана

R - Распон

Min – Минимална вредност

Max – Максимална вредност

Ku - Куртозис

Sq - Скјунис

K-S– Колмогоров-Смирнов тест

p – Ниво статистичке значајности

Табела 15. Утицај радног места на процену остварености стандарда

Стандарди	Радно место	N	M	SD	SE M
12. Школски програм и годишњи план рада	Разредна настава	131	17,27	2,87	0,25
	Предметна настава	165	16,93	2,96	0,23
	Разредна и пред. настава	7	17,43	1,90	0,72
	Тотал	303	17,09	2,90	0,17
13. Настава и учење	Разредна настава	131	29,94	4,32	0,38
	Предметна настава	165	28,39	5,30	0,41
	Разредна и пред. настава	7	30,00	2,16	0,82
	Тотал	303	29,10	4,90	0,28
14. Образовна постигнућа ученика	Разредна настава	131	16,69	2,70	0,24
	Предметна настава	165	16,64	3,15	0,25
	Разредна и пред. настава	7	16,43	3,10	1,17
	Тотал	303	16,66	2,95	0,17
15. Подршка ученицима	Разредна настава	131	13,29	2,00	0,17
	Предметна настава	165	12,72	2,35	0,18
	Разредна и пред. настава	7	13,86	1,07	0,40
	Тотал	303	12,99	2,20	0,13
16. Етос	Разредна настава	131	25,37	3,58	0,31
	Предметна настава	165	24,94	4,52	0,35
	Разредна и пред. настава	7	25,14	3,72	1,40
	Тотал	303	25,13	4,11	0,24
17. Организација рада школе и руковођење	Разредна настава	131	16,76	3,21	0,28
	Предметна настава	165	16,40	3,52	0,27
	Разредна и пред. настава	7	16,71	3,15	1,19
	Тотал	303	16,56	3,38	0,19
18. Ресурси	Разредна настава	131	11,84	2,30	0,20
	Предметна настава	165	11,74	2,49	0,19
	Разредна и пред. настава	7	11,57	1,72	0,65
	Тотал	303	11,78	2,39	0,14

N – величина група  
M – Аритметичка средина  
SD – Стандардна девијација

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

Табела 17. Утицај радног стажа на процењени степен остварености стандарда

Стандарди	Радни стаж	N	M	SD	SE M
19. Школски програм и годишњи план рада	До 10 година	110	16,69	2,87	0,27
	11 – 20 година	105	17,17	3,15	0,31
	21 – 30 година	65	17,63	2,53	0,31
	Преко 30 година	23	17,13	2,67	0,56
20. Настава и учење	До 10 година	110	28,42	5,24	0,50
	11 – 20 година	105	29,38	4,85	0,47
	21 – 30 година	65	29,75	4,48	0,56
	Преко 30 година	23	29,22	4,40	0,92
21. Образовна постигнућа ученика	До 10 година	110	16,16	3,34	0,32
	11 – 20 година	105	16,78	2,55	0,25
	21 – 30 година	65	17,37	2,63	0,33
	Преко 30 година	23	16,48	3,29	0,69
22. Подршка ученицима	До 10 година	110	12,84	2,29	0,22
	11 – 20 година	105	12,99	2,03	0,20
	21 – 30 година	65	13,25	2,28	0,28
	Преко 30 година	23	13,00	2,37	0,50
23. Етос	До 10 година	110	24,87	4,72	0,45
	11 – 20 година	105	25,45	3,50	0,34
	21 – 30 година	65	25,46	3,84	0,48
	Преко 30 година	23	24,00	4,37	0,91
24. Организација рада школе и руковођење	До 10 година	110	16,19	3,69	0,35
	11 – 20 година	105	16,58	3,12	0,30
	21 – 30 година	65	16,95	3,35	0,42
	Преко 30 година	23	17,17	2,99	0,62
25. Ресурси	До 10 година	110	11,45	2,74	0,26
	11 – 20 година	105	11,70	2,22	0,22
	21 – 30 година	65	12,23	2,01	0,25
	Преко 30 година	23	12,48	2,00	0,42

N – величина група

M – Аритметичка средина

SD – Стандардна девијација

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

Табела 22. Мере дескриптивне статистике за процену доприноса и значаја стандарда на унапређење квалитета

Стандарди	Школски програм и годишњи план рада	Настава и учење	Образовна постигнућа ученика	Подршка ученицима	Етос	Организација рада школе и руковођење	Ресурси
<b>M</b>	4,33	4,37	4,35	4,48	4,37	4,36	4,28
<b>SE M</b>	0,05	0,04	0,04	0,04	0,04	0,05	0,05
<b>Md</b>	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00
<b>Mod</b>	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
<b>SD</b>	0,81	0,75	0,77	0,71	0,76	0,83	0,81
<b>V</b>	0,65	0,56	0,60	0,51	0,59	0,70	0,65
<b>Sk</b>	-1,31	-1,06	-1,09	-1,34	-1,19	-1,28	-1,08
<b>Ku</b>	1,92	0,98	0,97	1,81	1,62	1,37	1,21
<b>Min</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>Max</b>	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
<b>K-S</b>	5,04	5,43	5,39	6,27	5,45	5,72	4,82
<b>p</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

M – Аритметичка средина

SD – Стандардна девијација

SE M – Стандардна грешка аритметичке средине

V – Варијанса

Mod- Мод

Md – Медијана

R - Распон

Min – Минимална вредност

Max – Максимална вредност

Ku - Куртозис



Sq - Скјунис

p – Ниво статистичке значајности

K-S– Колмогоров-Смирнов тест

**УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ О САМОВРЕДНОВАЊУ РАДА  
ШКОЛЕ  
(УОСРШ – 1)**

Поштовани наставници,

У оквиру истраживања о утицају самовредновања на квалитет рада школе желимо да остваримо увид у Ваше мишљење и ставове о самовредновању. Упитник пред Вама садржи питања о општим подацима, о досадашњим ставовима и искуствима и значају самовредновања рада школе. Молимо Вас да искрено одговорите на питања. Упитник је анониман и подаци ће бити коришћени искључиво у истраживачке сврхе.

Хвала на сарадњи!

1. У школи радим као:
  - а) наставник разредне наставе
  - б) наставник предметне наставе
  - в) наставник и у предметној и у разредној настави
2. Радно искуство:
  - а) до 10 година
  - б) од 11 до 20 година
  - в) од 21 до 30 година
  - г) преко 30 година
3. Пол:      1) мушки                      2) женски
4. Да ли сте похађали обуку из области вредновања рада школе?
  - а) да
  - б) не
5. Да ли сте били члан Тима за самовредновање Ваше школе?
  - а) да
  - б) не

6. Молимо Вас да процените следеће тврдње тако што ћете заокружити једну од понуђених оцена на петостепеној скали:

Тврдње	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/на сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. У нашој школи се редовно спроводи самовредновање.	5	4	3	2	1
2. Сви наставници су укључени у самовредновање.	5	4	3	2	1
3. Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе.	5	4	3	2	1
4. Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања.	5	4	3	2	1
5. Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе	5	4	3	2	1
6. Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника	5	4	3	2	1

7.

<b>Самовредновање у значајној мери утиче на:</b>	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/на сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
- рационалније и ефикасније планирање и програмирање рада школе	5	4	3	2	1
- реалније уважавање индивидуалних потреба ученика	5	4	3	2	1
- иновирање наставе (примена нових метода, облика, средстава рада)	5	4	3	2	1

- укључивање ученика у све фазе васпитно-образовног процеса	5	4	3	2	1
- укључивање родитеља у све фазе васпитно-образовног процеса	5	4	3	2	1
- објективније вредновање ученичких постигнућа	5	4	3	2	1
- развој сарадње и тимског рада унутар колектива	5	4	3	2	1
- развој комуникације и позитивне климе у одељењу	5	4	3	2	1
- стварање пријатног амбијента за све у школи	5	4	3	2	1
- рационалније коришћење материјално-техничких могућности школе	5	4	3	2	1
- сврсисходније планирање ваннаставних активности	5	4	3	2	1
- подстицање на стручно усавшавање и стални професионални развој	5	4	3	2	1

## УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ О СТАНДАРДИМА КВАЛИТЕТА РАДА ОБРАЗОВНО – ВАСПИТНИХ УСТАНОВА

### (УОСКРОВУ-2)

Поштовани наставници,

У упитнику су наведене кључне области Стандарда квалитета рада школе. Потребно је да процените ниво остварености постављених стандарда у досадашњем процесу самовредновања Ваше школе. Посебно је битно да процените значај и допринос сваке области за квалитет рада школе.

Кључна област квалитета: <b>1. Школски програм и годишњи план рада</b>	Остварено у потпуности	Делимично остварено	Не могу да проценим	Углавном није остварено	Уопште није остварено
Доследно се примењују и поштују прописи у планирању	5	4	3	2	1
Школска документа су међусобно усклађена	5	4	3	2	1
Вреднује се план остваривања циљева и образовних стандарда	5	4	3	2	1
Планови су сачињени у складу са различитим потребама ученика	5	4	3	2	1

Процените значај и допринос овог стандарда за унапређење квалитета рада школе оценом од 1 до 5, где је 5 – изузетно значајно и веома доприноси, а 1 – нема значаја и никаквог доприноса квалитету рада школе. оцена \_\_\_\_\_

Кључна област квалитета: <b>2. Настава и учење</b>	Остварено у потпуности	Делимично остварено	Не могу да проценим	Углавном није остварено	Уопште није остварено
Прате се поступци, понашање и постигнућа наставника	5	4	3	2	1
Прате се поступци, понашање и постигнућа ученика	5	4	3	2	1
Стичу се информације о активностима на часу, о квалитету процеса и резултатима	5	4	3	2	1
Развијају се различите технике учења	5	4	3	2	1
Настава се прилагођава различитим потребама ученика	5	4	3	2	1

Кључна област квалитета: <b>2. Настава и учење</b>	Остварено у потпуности	Делимично остварено	Не могу да процим	Углавном није остварено	Уопште није остварено
Управља се процесом учења	5	4	3	2	1
Оцењивање је у функцији учења и напредовања	5	4	3	2	1

Процените значај и допринос овог стандарда за унапређење квалитета рада школе оценом од 1 до 5, где је 5 – изузетно значајно и веома доприноси, а 1 – нема значаја и никаквог доприноса квалитету рада школе. оцена \_\_\_\_\_

Кључна област квалитета: <b>3. Образовна постигнућа ученика</b>	Остварено у потпуности	Делимично остварено	Не могу да процим	Углавном није остварено	Уопште није остварено
Утврђује се квалитет образовних постигнућа у односу на образовне стандарде	5	4	3	2	1
Ниво образовних стандарда се проверава на завршном/матурском испиту	5	4	3	2	1
Проверава се усклађеност школских оцена са результатима екстерног испита (национ. тест)	5	4	3	2	1
Школа доприноси успеху свих ученика	5	4	3	2	1

Процените значај и допринос овог стандарда за унапређење квалитета рада школе оценом од 1 до 5, где је 5 – изузетно значајно и веома доприноси, а 1 – нема значаја и никаквог доприноса квалитету рада школе. оцена \_\_\_\_\_

Кључна област квалитета: <b>4. Подршка ученицима</b>	Остварено у потпуности	Делимично остварено	Не могу да процим	Углавном није остварено	Уопште није остварено
Подршка ученицима је планирана, организована и континуирана	5	4	3	2	1
Квалитет подршке доприноси личном развоју ученика	5	4	3	2	1
У школи функционише систем подршке деци из осетљивих група	5	4	3	2	1

Процените значај и допринос овог стандарда за унапређење квалитета рада школе оценом од 1 до 5, где је 5 – изузетно значајно и веома доприноси, а 1 – нема значаја и никаквог доприноса квалитету рада школе. оцена \_\_\_\_\_

Кључна област квалитета: <b>5. Етос</b>	Остварено у потпуности	Делимично остварено	Не могу да процим	Углавном није остварено	Уопште није остварено
Висок степен демократизације односа свих учесника у школи	5	4	3	2	1
Промовисање резултата ученика	5	4	3	2	1
Промовисање резултата наставника	5	4	3	2	1
Развијен систем заштите од насиља	5	4	3	2	1
Развијена инклузивна култура	5	4	3	2	1
Висок степен и квалитет сарадње на свим нивоима (ученик-наставник-родитељ-стручни сар.)	5	4	3	2	1

Процените значај и допринос овог стандарда за унапређење квалитета рада школе оценом од 1 до 5, где је 5 – изузетно значајно и веома доприноси, а 1 – нема значаја и никаквог доприноса квалитету рада школе. оцена\_\_\_\_\_

Кључна област квалитета: <b>6. Организација рада школе и руковођење</b>	Остварено у потпуности	Делимично остварено	Не могу да процим	Углавном није остварено	Уопште није остварено
Вредновање рада директора кроз основне функције менаџмента (планирање, организација, руковођење и контрола)	5	4	3	2	1
Јасно изражена лидерска улога директора	5	4	3	2	1
Развијен систем за праћење и вредновање квалитета рада установе	5	4	3	2	1
Организација и руковођење су у функцији унапређивања рада школе	5	4	3	2	1

Процените значај и допринос овог стандарда за унапређење квалитета рада школе оценом од 1 до 5, где је 5 – изузетно значајно и веома доприноси, а 1 – нема значаја и никаквог доприноса квалитету рада школе. оцена\_\_\_\_\_

Кључна област квалитета: <b>7. Ресурси</b>	Остварено у потпуности	Делимично остварено	Не могу да процим	Углавном није остварено	Уопште није остварено
Обезбеђени су потребни људски ресурси у школи	5	4	3	2	1
Обезбеђени су потребни материјално-технички ресурси	5	4	3	2	1
Ресурси се користе функционално и рационално	5	4	3	2	1

Процените значај и допринос овог стандарда за унапређење квалитета рада школе оценом од 1 до 5, где је 5 – изузетно значајно и веома доприноси, а 1 – нема значаја и никаквог доприноса квалитету рада школе. оцена \_\_\_\_\_

Процените наведене кључне области квалитета рада школе оценама од 1 до 5 тако што ће Вам оцена 5 значити – област ми је у потпуности јасна, а оцена 1 – област ми је потпуно нејасна:

Област:

Оцена:

Школски програм и годишњи план рада

\_\_\_\_\_

Настава и учење

\_\_\_\_\_

Образовна постигнућа ученика

\_\_\_\_\_

Подршка ученицима

\_\_\_\_\_

Етос

\_\_\_\_\_

Организација рада школе и руковођење

\_\_\_\_\_

Ресурси

\_\_\_\_\_



**УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ О ПРЕДЛОЗИМА ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ  
САМОВРЕДНОВАЊА РАДА ШКОЛЕ  
(УОПУСРШ-3)**

Поштовани наставници,

Потребно је да процените наведене тврдње како бисмо имали у виду Ваше мишљење и предлоге за побољшање методологије самовредновања рада школе.

Тврдње	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/на сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. Стално самовреднујем свој рад, без обзира да ли је то обавезно	5	4	3	2	1
2. Сви учесници самовредновања учествују у писању извештаја школе	5	4	3	2	1
3. Познате су и доступне референтне мере за процену нивоа квалитета (прошлогодишњи ниво, оцена других школа и сл.)	5	4	3	2	1
4. Увек ми је доступна комплетна повратна информација о самовредновању	5	4	3	2	1
5. Стандарди за самовредновање су потпуни, исцрпни и оперативни	5	4	3	2	1
6. Резултати самовредновања су основа новог планирања школе	5	4	3	2	1

Наведите документацију коју водите о процесу самовредновања:

---



---

Процените ниво значаја и помоћи коју Вам пружају следеће технике и инструменти у самовредновању рада школе:

Технике и инструменти:	Изузетно ми значи и помаже	Делимично ми значи и помаже	Не значи ми и не помаже
Анализа педагошке документације (програм, годишњи план рада, развојни план рада...)	3	2	1
Анализа базе података у оквиру јединственог информационог система просвете и других извора	3	2	1
Анализа прикупљених података из спроведених истраживања у установи	3	2	1
Анализа ефеката реализованих активности у пројектима	3	2	1
Разговори, стручне дискусије, састанци, дебате и дискусије ван оквира школе	3	2	1
Писање и анализа личних бележака и запажања о раду школе	3	2	1
Вођење личног портфолиа	3	2	1
Размена мишљења са колегама	3	2	1
Размена мишљења са ученицима	3	2	1
Размена мишљења са родитељима	3	2	1
Примена готових инструмената за самовредновање	3	2	1

