

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
Филозофски факултет
Бања Лука

Издавач:

Филозофски факултет
Бања Лука

Главни уредник:

Проф. др Драго Бранковић

Одговорни уредник:

Доц. др Младен Шукало

Рецензенти:

Проф. др Миле Илић

Проф. др Драго Бранковић
Проф. др Вељко Банђур

Лектор:

Мр Биљана Панић-Бабић

За издавача:

Проф. др Драго Бранковић

Штампа:

Графид д.о.о.
Бања Лука

За штампарију:

Бранислав Иванковић

Тираж:

500

Драженко Јоргић

**П Е Д А Г О Ш К А
ЕВАЛУАЦИЈА И (АУТО)КОРЕКЦИЈА**

Бања Лука, 2005.

САДРЖАЈ

страна

| | |
|--|-----------|
| УВОД..... | 9 |
| ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА..... | 11 |
| Вредновање рада наставника..... | 14 |
| Појмовна разграничења..... | 15 |
| Развој вредновања рада наставника у пракси..... | 17 |
| Вредновање рада наставника у прошлости..... | 17 |
| Савремена пракса вредновања рада наставника..... | 19 |
| Класификација приступа вредновању..... | 20 |
| Вредновање и самовредновање..... | 20 |
| Директно и индиректно вредновање..... | 21 |
| Континуирано и дисконтинуирано вредновање..... | 22 |
| Актери вредновања – евалуатори..... | 23 |
| Инструментариј за вредновање рада наставника..... | 25 |
| Проблем објективности вредновања..... | 27 |
| Педагошке импликације и ефекти процеса вредновања..... | 28 |
| Значај повратне информације у процесу вредновања..... | 29 |
| Функције повратне информације..... | 30 |
| Врсте повратних информација у контексту вредновања рада наставника..... | 31 |
| Кибернетички значај повратног информисања..... | 32 |
| Ефекти повратног информисања..... | 33 |
| (Ауто)корекција педагошког дјеловања наставника..... | 35 |
| Појмовна одређења..... | 36 |
| Проблем комплементарности аутокорекције и корекције педагошког дјеловања наставника..... | 37 |
| Инструктивно – педагошки рад са наставницима..... | 37 |
| Ваншколски утицаји на стручно усавршавање наставника..... | 38 |
| Репрезентативне категорије педагошког дјеловања наставника..... | 39 |
| Мотивисање ученика..... | 40 |
| Наставно-методичка креативност..... | 42 |
| Стил вођења..... | 44 |
| Наставна комуникација..... | 45 |

| | |
|---|-----------|
| Објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика..... | 47 |
| Остале категорије педагошког дјеловања наставника..... | 49 |
| Педагошко – андрагошке импликације (ауто)корекције рада наставника..... | 50 |
| Налази тангентних истраживања вредновања рада наставника..... | 52 |
| МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА..... | 55 |
| Проблем и предмет истраживања..... | 58 |
| Значај истраживања..... | 60 |
| Циљ и задаци истраживања..... | 61 |
| Циљ истраживања..... | 61 |
| Задаци истраживања..... | 61 |
| Хипотезе истраживања..... | 63 |
| Варијабле истраживања..... | 65 |
| Научноистраживачке методе, технике и инструменти..... | 66 |
| Научноистраживачке методе..... | 66 |
| Истраживачке технике..... | 67 |
| Инструменти истраживања..... | 68 |
| Поступци за статистичку обраду података..... | 75 |
| Популација и узорак испитаника..... | 76 |
| Организација и ток истраживања..... | 84 |
| РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА..... | 85 |
| Усмјереност и интензитет репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника прије експеримента..... | 88 |
| Усмјереност и интензитет мотивисања ученика..... | 88 |

| | |
|--|------------|
| Усмјереност и интензитет наставно-методичке креативности..... | 93 |
| Усмјереност и интензитет стила вођења..... | 97 |
| Усмјереност и интензитет наставне комуникације..... | 101 |
| Усмјереност и интензитет објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика..... | 105 |
| Мишљење наставника о стратегји и оправданости вредновања..... | 109 |
| Однос школског успјеха ученика и одјељењског старјешинства према интензитету вредновања рада наставника..... | 121 |
| Утицај повратне информације о (ученичком) вредновању рада наставника на (ауто)корекцију педагошког дјеловања..... | 126 |
| Аутокорекције мотивисања ученика..... | 127 |
| Аутокорекције наставно-методичке креативности..... | 130 |
| Аутокорекције стила вођења..... | 133 |
| Аутокорекције наставне комуникације..... | 135 |
| Аутокорекције објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика..... | 138 |
| Аутокорективност педагошког дјеловања наставника и прогрес школског успјеха ученика..... | 141 |
| Мишљења наставника о поступцима вредновања..... | 144 |
| ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРИЈЕДЛОЗИ..... | 163 |
| ЛИТЕРАТУРА..... | 175 |
| ПРИЛОЗИ..... | 185 |
| ИНДЕКС ИМЕНА..... | 221 |
| ИНДЕКС ПОЈМОВА..... | 225 |
| О АУТОРУ..... | 233 |

УВОД

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

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

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

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

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

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

Шта је са наставницима? Ко њих *вреднује*? Како се они *вреднују*? Колико често се они *вреднују*? Каква су њихова постигнућа у погледу педагошког дјеловања? Да ли је квалитет ученичких постигнућа одраз квалитета педагошког дјеловања наставника или одраз сналажљивости и/или тешке присилне муке ученика? Како знати који је наставник *недовољан*, а који *одличан*? Које наставнике треба наградити? Може ли неко, чак и испод педагошки прихватљивог минимума да реализује наставу, а неко да се максимално труди у педагошком дјеловању на ученике? Какви су онда

међуљудски односи наставника, а раде за исте паре? Смију ли ученици *вредновати* наставнике? Имају ли, и ученици, и наставници "право" на повратну информацију (оцјену) о квалитету њиховог рада? Гдје је ту сада демократија, равноправност, кооперативност? Може ли се, уште, говорити о социјалним и емоционалним компетенцијама, а да се само једна страна вреднује? Желимо ли се мијењати на боље? Желимо ли мијењати своје ЈА или наше МИ? Питања су бројна... Одговоре би требали наћи *сви МИ заједно*?!

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

**ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ
ИСТРАЖИВАЊА**

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

Одувијек се очекивало (а то је увијек и била интенција) да наставници буду узорне личности у друштву. Од наставника се очекивало да буде широко и свестрано образован, високих интелектуалних способности, педагошко-психолошки и дидактичко-методички компетентан, те личност највиших етичких и естетских квалитета. Међутим, ови наведени потенцијали нису увијек били стварна слика у стварности. Увијек су постојала и размимоилажења између онога "како бисмо жељели да буде" и онога "како стварно јесте". У једној школи сви наставници нису могли бити узорни. Увијек су постојали они добри наставници, и они, на жалост, мање добри. То најбоље свједоче ученици који су своја искуства из школовања "пером пренијели на папир", а која су данас позната као један дјелић садржаја богате педагошке баштине (нпр. свједочења Светозара Марковића).

Квалитет рада наставника се по обавијештености јавности највише изражавао у учионичком простору. Тај простор између четири зида, наставник и ученици заједно са њим, чине простор најинтензивнијег и најутицајнијег педагошког дјеловања. У том простору педагошко дјеловање треба усмјерити ка највишим квалитетима. У сваком случају, да би се квалитетно уздизали наставници, неопходно је:

- ❖ вредновати рад наставника,
- ❖ повратно информисати наставнике о резултатима вредновања и
- ❖ подстицати (ауто)корективни рад.

ВРЕДНОВАЊЕ РАДА НАСТАВНИКА

У организацији васпитно-образовног рада школе (било да се ради о основној, средњој, вишој, специјалној или некој другој) опште познато је да је рад у једној школској години незамислив без познате тријаде: *планирање (програмирање), реализација и вредновање*. Све ове етапе међусобно су условљене и обезбијеђују позитиван трансфер за планирање, реализацију и вредновање наредних школских година. Вредновањем ће се доћи до показатеља колико је било добро и квалитетно планирање (програмирање) и сама реализација свих васпитно-образовних активности у једној школској години. "Основна функција вредновања је унапређивање васпитно-образовног рада. Вредновање треба да прати сваки корак педагошке, и не само педагошке дјелатности школе. Њиме се прибавља повратна информација о оствареним резултатима ученика и наставника, а та информација је мјера организованости васпитно-образовног рада као цјеловитог система" (Vilotijević, 1992, стр. 3). Систем васпитно-образовног рада чине елементи који интеракцијски дјелују да би се остварили сви планирани циљеви. Повратна информација о оствареним резултатима је резултат дјеловања и педагошко-психолошке службе, директора, родитеља, локалног окружења школе, ваншколских институција и слично.

Не смијемо заборавити да највећи удио реализације свих васпитно-образовних активности у школи представљају *наставни рад и ваннаставне активности*. Управо из овог контекста произилази значајност потребе активнијег вредновања у овом домену. Дакле, вредновање ученика и наставника представља основу за вредновање резултата наставног рада, а и ваннаставних активности.

Вредновање ученика је у пракси познато као нумеричко оцјењивање остварених резултата на подручју усвајања знања, те развијања вјештина и усвајања навика, а које врше искључиво само наставници.

Вредновање наставника је веома комплексан проблем који захтијева вишеструки приступ приликом разматрања овог феномена. Неопходно је разграничити и указати на значајност појма вредновања, а посебно са аспекта поимања вредновања рада наставника; говорити о обиљежјима вредновања рада наставника у прошлости и у савремено доба; посебно апострофирати класификацију поступака вредновања наставника; указати на методолошки и евалуацијски оправдану алтернативу примјене инструментарија за вредновање рада наставника; истаћи проблем објективности вредновања и осврнути се на педагошке импликације и ефекте процеса вредновања рада наставника.

ПОЈМОВНА РАЗГРАНИЧЕЊА

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

Термин вриједност је латинског поријекла, односно настао од ријечи *valeo* што значи крепак, јак, здрав, ваљан. У филозофији овај термин има коријене у другој половини XIX вијека и служи као обухватни надомјесни термин за велике метафизичке појмове – лијепо, добро и истинито. Теоријска дискусија о вриједностима као посебном проблему започиње у кругу тзв. баденског новокантовства, код Лоцеа (Lotze), Рикерта (Rickert) и Винделбанда (Windelband). Основно је питање било, како је могуће од фактичког вредновања доћи до објективно важећих вриједности. Филозофија се усмјерила и на проучавање феномена вриједности тако да је развила научну дисциплину која проучава вриједности – аксиологију.

Из домена педагошке аксиологије, аналогно етимолошком поријеклу и филозофским схватањима вриједности можемо говорити о крепкости, јакости, здрављу, ваљаности, доброты и истинитостима које треба да идентификујемо и подстичемо у васпитању.

Појам вредновање је глаголска именица настала од појма вриједност. "Вредновање (евалуација) у образовно-васпитном раду је цјеловит процес усмјерен на што објективније, непристрасније и прецизније утврђивање и мјерење учинака (резултата, ефеката) образовног и васпитног рада наставника и/или школа (у наставним и ваннаставним подручјима рада), на основу тачно утврђених критеријума (норми, стандарда), помоћу адекватних инструмената и поступака; саставни дио вредновања јесте и процјена (евалуација, просуђивање) добијених резултата да би се утврдили степен (ниво) и квалитет остварености постављеног васпитног циља и задатака од стране наставника, односно школа" (Педагошки лексикон, 1996, стр. 73). У монографијама, као и у енциклопедијској и лексикографској педагошкој литератури поред термина вредновање често је у употреби и термин евалуација чије се значење поистовјећује са значењем термина вредновање. Често аутори термин евалуација дефинишу као дио вредновања, и обрнуто, термин вредновање као дио евалуације. Термин евалуација "има синонимно значење за појам вредновања" (Vilotijević, 1992, стр. 100). И један и други термин, у суштини значе одређивање вриједности. Вредновање или евалуација је композитан процес који у себи садржи поступке евидентирања, провјеравања, мјерења и оцјењивања. Ови поступци односе се на процесе и резултате рада ученика и наставника. Сви наведени поступци врше се на основу утврђених критерија и уз примјену објективних поступака и инструмената.

Поред вредновања рада ученика, неопходно је у развијеном систему вредновања одређивати и вриједности рада наставника као активност комплементарну раду ученика. Систем вриједности који се односи на рад наставника представљају најдоминантније преференције педагошког дјеловања у друштву просвјетних радника, односно све оно што се у просвјети, а и у цјелокупном друштву сматра пожељним и ваљаним.

У овом раду под појмом вредновање рада наставника подразумијева се процес перманентног праћења, провјеравања, мјерења, оцјењивања и

евидентирања процеса и резултата педагошког дјеловања на основу утврђених критеријума и уз примјену адекватних поступака и инструмената, као и обликовање, презентовање и кориштење објективизираних повратних информација о томе.

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

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

У првобитној употреби термина повратна информација она је означавала дјеловање величина са излаза система на улаз истог система. Неки научници декларишу повратну информацију као метод управљања. "Творац кибернетике, Винер, истиче да је повратна информација метод управљања неким системом користећи се резултатима његовог ранијег дјеловања" (Viner према Кнежевићу, 1973, стр. 51). Оваквим дефинисањем повратну информацију посматрамо само као *поступак управљања и регулисања*.

Неизоставна је констатација да повратна информација има изузетно значајну улогу у мноштву различитих система и организационих комплекса. "Оригинално значење feedback-а у теорији система јесте упознавање с подацима о томе на који начин један дио система функционише, притом се подразумијева да један дио има утицаја на све остале у систему, и да сваки дио који 'скреће' с главног курса може бити замјењен бољим" (Goleman, 1999, стр. 143). Из оваког контекста слиједи чињеница да је повратна информација (feedback) *упознавалац* о функционисању одређеног система, гдје се усред одређених аномалија систем може "дићи" на бољи ниво.

Организацијски гледано, повратна информација је незаобилазна ставка и у интерперсоналним односима. Големан истиче да је "фидбек жила куцавица организације – преношење информације која људима даје до знања да ли успјешно обављају посао, или можда треба да га усаврше или потпуно другачије осмисле. Без фидбека људи су у помрчини; они не знају шта њихов шеф жели, шта њихови сарадници мисле о њима, нити шта се од њих очекује, док се проблеми, временом, увећавају" (Исто, 1999, стр. 143-144). Овакво тумачење повратне информације (feedback-а) ставља исту у позицију хуманизације интерперсоналних односа.

У педагогији, односно у евалуацијском контексту повратна информација заузима веома важно и неизоставно мјесто. Она је и обратна веза, и повратна спрега, и поступак управљања и регулисања, и упознавалац о функционисању наставног система, као и "жила куцавица" наставних система и цјелокупне организације васпитно-образовног рада школе. Ако узмемо у обзир наставу и свеукупно њено окружење онда повратна информација представља кључни комуникацијски конструкт. Приликом вредновања рада наставника она представља повратни комуникацијски сигнал који има за посљедицу

управљање, као и регулисање тренутно затеченог стања педагошког дјеловања наставника. Овако посматрана повратна информација имплицира постојање двају њених димензија, и то: комуникацијска веза и латентни и/или интенционални метод управљања и регулисања рада наставника.

РАЗВОЈ ВРЕДНОВАЊА РАДА НАСТАВНИКА У ПРАКСИ

У многим наукама, па и у педагогији, познат је раскорак између научне теорије и праксе. Дешавало се да се теорија и пракса упоредо развијају, да теорија "гура" праксу напријед, а такође и да пракса "гура" теорију. Практика васпитно-образовних активности, гледано у историјској ретроспективи није увијек садржавала у себи многобројне теоријске погледе. Своју развојност, пракса је често црпила из "себе саме".

Сматра се да се са појавом школе као друштвене институције, те васпитањем и образовањем дјеце и младих у њој, појављује и вредновање рада школе. Дакле, одкад постоји школа постоји и вредновање. Историјски гледано, друштвене околности утицале су на оријентисаност према процесу вредновања. Пошто је дуго времена ученик био објекат васпитања, тако је био и усмјерен процес вредновања. Кроз историју праксе вредновања доминирало је углавном вредновање рада ученика, док је вредновање рада наставника имало латентну димензију. Касније, с развојем и промјенама вриједносних оријентација посвећивала се пажња и вредновању рада наставника. Ово вредновање је често застајало, али је доживљавало и промјене у новим друштвеним условима.

Када говоримо о оправданости и значају вредновања рада наставника у школама, неопходно је анализирати и дугогодишњу праксу вредновања у прошлости и у условима савременог друштвеног контекста.

ВРЕДНОВАЊЕ РАДА НАСТАВНИКА У ПРОШЛОСТИ

Вредновање педагошког рада школе, укључујући и рад наставника на просторима бивших југословенских република према писаним изворима датира из прве половине XIX вијека. Тачније, из 1838. године у Србији постоје први писани извори о оцјењивању наставника (Види: Vilotijević, 1992, стр. 48-55). Тада су за наставнике средњих и стручних школа надзорници подносили Министарству просвјете тзв. "Кандуит-листе". У почетним фазама оцјењивања наставника пажња се посвећивала способностима, марљивости и владању наставника. Кандуит-листе су се држале у тајности све док кнез Милош није одлучио да се учине јавним. У то вријеме (све до 1873.) оцјене за учитеље су биле: одличан, врло добар, приљежан, слаб и рђав.

У српским вјероисповједним школама Војводине била је уведена "књига опажајних мана и недостатака у погледу васпитања и наставе у школи". Све до 1919. године наставници у школама Војводине нису били повратно информисани о њиховим оцјенама.

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

У Словенији је једно вријеме оцјењивање наставника од стране надзорника вршено према инструкцијама из Беча. Оцјене су евидентирани у "књизи о способностима учитеља". Јавно оцјењивање учитеља уведено је наредбом Покрајинске владе за Словенију.

Босна и Херцеговина је статус оцјењивања наставника имала као и у Словенији.

У Црној Гори је постојало више законских аката којима је регулисано оцјењивање наставника. Учитеље су оцјењивали ревизори, а директори су оцјењивали остале школе.

Према Закону о народним школама из 1919. године у Краљевини Југославији су учитељи оцјењивани оцјенама одличан, врло добар, добар, недовољан и рђав.

Послије другог свјетског рата систем вредновања се није много измјенио у односу на претходни период. Наставнике су и даље писмено оцјењивали надзорници. Законом о јавним службеницима уведене су оцјене "нарочито се истиче", "истиче се" и "задовољава". Ово оцјењивање је било све до средине шездесетих година.

Од 1967. године разрађује се систем спољног вредновања рада школе. Јак утицај на разрађивање и имплементацију спољног вредновања рада школе имало је доношење Закона о финансирању образовања. Тада је било предвиђено да се дјелатност школа финансира на основу програма и резултата рада. У свим југословенским републикама претходно је експериментално провјераван концепт спољног вредновања школа уз обимне припреме путем организованих семинара и савјетовања. Развијен је и инструментариј за комплексније вредновање рада школе. "Инструментариј за вредновање обухватио је и низ питања: годишње програмирање рада, рад наставника и разредног старјешине, реализацију фонда часова, праћење индивидуалног развоја ученика, сарадња са родитељима, културна и јавна дјелатност, број изречених стимулативних и дисциплинских мјера ученицима, професионалну оријентацију, организовање друштвено-корисног рада, постојање школског листа и томе слично"(Vilotijević, 1992, стр. 51). Наставнике су вредновали савјетници на основу анализе документације и сачињеног инструментарија за вредновање. Тада су се школе рангирале према моделу који је утврђен у материјалима за вредновање рада школе.

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

било у потпуности усмјерено ка унапређивању васпитно-образовног рада школе.

САВРЕМЕНА ПРАКСА ВРЕДНОВАЊА РАДА НАСТАВНИКА

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

У данашњој школској пракси акценат је дат на вредновање рада и учења ученика. Евалуатори су наставници и они врше вредновање рада ученика. Првенствено се вреднују образовна постигнућа ученика и њихово владање, док је тотално занемарено вредновање васпитних ефеката и развоја функционалних димензија личности ученика. Резултати ученичких постигнућа документују се и приказују у виду квантитативних (бројчане оцјене) и квалитативних (описне оцјене) показатеља. Сваки ученик, у току школске године добија повратне информације о својим постигнућима тако да има прилику за евентуалне аутокорекције својих постигнућа, било да се ради о образовним исходима или о владању.

Слика вредновања рада наставника, у условима савремене школске праксе је потпуно другачија у односу на вредновање рада ученика. Вредновање рада наставника често је несистематизовано, непланско, па и нефункционално. Не зна се права сврха њиховог вредновања, а поставља се и питање релевантности вредновања, узимајући у обзир како се оно данас врши. Евалуатори рада наставника су најчешће директори, њихови помоћници, школски педагози и надзорници из педагошког завода. Вредновање рада наставника врши се директним и индиректним путем. Директно вредновање подразумијева хоспитовање на часовима редовне наставе и ваннаставних активности, укључујући и анализирање спроведеног хоспитовања. Хоспитовање врше већ поменути директори, помоћници, педагози и надзорници. Највећа слабост директног вредновања је што се процјена квалитета рада наставника врши најчешће на основу хоспитовања "само једног наставног часа" у току цијеле школске године. Потпуно је необјективно анализирати рад једног наставника на основу процјене само једног или евентуално нешто више часова. Још једна од слабости оваквог вредновања је што су најчешће овакви часови на којима се врши хоспитовање "идеално методички дизајнирани" од стране наставника, па се добија увид о узорном и идеалном наставном часу, а произилази и висока оцјена о раду наставника. У школској пракси је присутно и индиректно вредновање рада наставника. Индиректно вредновање подразумијева оцјењивање квалитета рада наставника преко ученичких постигнућа и периодичних секундарних школских активности. Резултати са школских, општински и регионалних такмичења ученика по наставним предметима су одраз и квалитета рада њихових наставника. Организовање хуманитарних акција, излета и екскурзија, рада у ваннаставним активностима, друштвено-корисног рада, дежурстава

наставника, културно-јавне дјелатности школе, сарадње школе и породице, сарадње са локалном заједницом и ваншколским институцијама, такође имплицирају индиректне показатеље квалитета рада наставника.

Основни проблем вредновања рада наставника у савременој школској пракси је што не постоје јединствени критерији вредновања за све наставнике и што није разрађена стимулативна функција вредновања, тако да данас имамо често ситуацију да неки наставници савјесно и перфектно обављају свој посао, а опет, с друге стране неки наставници посао само "одрађују", па ни сами нисмо упознати како одрађују свој посао.

КЛАСИФИКАЦИЈА ПРИСТУПА ВРЕДНОВАЊУ

У педагошкој теорији, прошлој и садашњој пракси вредновања спомиње се, а и у будућности можемо назирати неколико приступа вредновању рада наставника. Све те приступе можемо класификовати у одређене групе приступа. Наиме, да бисмо вршили класификацију приступа морамо се придржавати одређених *критерија* класификације. Критерији могу бити различити и на основу њих вршимо разврставање приступа вредновању рада наставника у одређене класе.

Приликом класификације приступа вредновању рада наставника можемо говорити о неколико битних критерија. Као најистакнутије, а препознатљиве у теорији и пракси евалуације можемо издвојити сљедеће критерије:

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

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

ВРЕДНОВАЊЕ И САМОВРЕДНОВАЊЕ

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

Приступ *вредновања* који је усмјерен од других особа према наставницима много је чешће истицан у теорији евалуације и примјењиван у пракси школског васпитања. Одређивање вриједности квалитета рада наставника је искључиво пасиван дисконтинуиран процес у којем се након, што систематског, што несистематског посматрања од стране директора и/или педагога добија слика квалитета рада наставног особља у једној школи. Школски надзорници као спољни савјетници веома ријетко врше вредновање рада наставника. Један од великих проблема вредновања рада наставника од

стране директора и/или педагога је што се веома мало може проникнути у срж наставног процеса. Веома мало, или скоро никако се не посматра васпитни процес у настави, а знамо да је настава најдоминантнији дио свих васпитно-образовних активности школе у једној школској години. Квалитет рада наставника првенствено је одраз пасивног вредновања ваннаставног процеса. Наиме, процеси и динамизми васпитног дјеловања најдоминантнији и најинтензивнији су у учионицама, односно у настави. Оцјењујући одређене квалитете код наставника, а обраћајући пажњу на ваннаставни контекст наставничког дјеловања и не узимајући доминантно у обзир наставни контекст, смјерница је погрешног и необјективног вредновања које даје "крњу" слику квалитета педагошког дјеловања наставника. Пут ка ефектном унапређивању васпитно-образовне праксе, ипак води преко комплекснијег приступа вредновању рада наставника.

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

ДИРЕКТНО И ИНДИРЕКТНО ВРЕДНОВАЊЕ

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

Директно вредновање је рјеђе заступљено у пракси вредновања рада наставника. Оно представља непосредан, активан и интенционалан пут посматрања, мјерења и оцјењивања квалитета педагошког дјеловања наставника у једној школи или шире. Приликом овог вредновања и наставници и евалуатори су свјесни контекста директног пута добијања повратне информације о квалитету рада наставника. Ово вредновање се врши у току васпитно-образовног процеса, *ad hoc* пресеком, тако да је резултат вредновања само тренутно стање затечено у том моменту. Велика слабост овог вредновања је што се не добија увид у квалитет континуираног педагошког дјеловања у претходном периоду васпитно-образовног процеса. Најчешће се директно вредновање врши хоспитовањем у процесу редовне наставе од

стране директора и/или педагога школе. Понекад то врше и школски надзорници. Слабост хоспитовања у редовној настави је што се у току школске године најчешће хоспитује на "само једном школском часу" за једног наставника.

Индијектно вредновање рада наставника је чешће заступљено него директно. Овај приступ представља посредан и пасиван пут вредновања. Најчешће је, генерално гледано, пракса школског вредновања изражена индијектним путем. Квалитет рада наставника се у овом случају оцјењује преко посредних резултата. Тада мислимо на резултате васпитно-образовних постигнућа ученика, њихових постигнућа на разноврсним школским и општинским такмичењима, дидактичко-методичке опремљености и уређености школских учионица, успјешности сарадње наставника и породице, наставника и ваншколских институција, организовања излета и екскурзија, резултата рада школских секција, остварења друштвено-корисног рада, реализовања програма културно-јавне дјелатности, иницирања и организовања хуманитарних акција, и сл. Висина квалитета реализације свих ових активности "може, а и не мора" бити одраз квалитета интенционалности и инвентивности наставника. Проблем је што се не могу код свих наставника континуирано пратити све претходно наведене активности, па се вредновање често врши ретроактивним путем, односно по сјећању или анализом приказаних резултата у школској педагошкој документацији.

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

КОНТИНУИРАНО И ДИСКОНТИНУИРАНО ВРЕДНОВАЊЕ

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

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

Дисконтинуирано вредновање је често заступљено у школској пракси, и то из разлога што га је лакше спроводити него континуирано. Проводи се и у

назначено и неназначено вријеме, и активно и пасивно, односно директно или индиректно. Не постоје унапријед одређени и нормирани "временски размаци" између два вредновања. Обично кратко трају, али имају строго дефинисан циљ вредновања. У пракси је то често случај код хоспитовања у редовној настави или приликом посматрања рада школских секција приликом припремања школских приредби. Ово вредновање можемо назвати и "блиц - вредновање", јер се често не зна ни вријеме, ни трајање, а ни лоцираност вредновања.

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

АКТЕРИ ВРЕДНОВАЊА - ЕВАЛУАТОРИ

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

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

Према позицији у којој се налазе у односу на актере вредновања, наставници се могу вредновати на 3 начина, и то: "одозго", из истог нивоа и "одоздо".

Школски надзорници веома ријетко вреднују квалитет рада наставника. Они врше евалуацију рада наставника према предвиђеним програмским захтјевима Педагошког завода. Због великог броја програмских захтјева веома ријетко су у могућности да вреднују све наставнике у једној школи. Дешава се да једном годишње, само неколико наставника, у једном хоспитованом часу буде "под надзором" школских надзорника. Овим вредновањем не могу се доносити прецизне и објективне оцјене квалитета рада наставника, већ се може само "грубо" снимити тренутно пројектовано стање дидактичко-методичке компетентности и креативности наставника.

Директори школа су чешће у прилици да вреднују своје наставнике, и то управо из разлога што свакодневно раде заједно са њима. Све резултате које наставници постижу директори могу директно и индиректно, односно континуирано и дисконтинуирано да посматрају, мјере и оцјењују. Велики хендикеп у вредновању рада наставника од стране директора је што директори немају довољно простора и времена да посматрају чешће наставни процес који је управо и најдоминантнији дио свих васпитно-образовних активности у једној школи. На овај начин директори немају објективан увид у квалитет реализације наставних циљева.

Школски педагози, заједно са школским надзорницима и директорима врше вредновање рада наставника "одозго". Програмски задаци педагога и директора су веома идентични у погледу односа према вредновању рада наставника. Предност школских педагога у односу на директоре је што чешће могу посматрати наставни и ваннаставни рад него директори, и то управо због тога што су данашњи директори веома заузети по питању школског менаџмента, односно управљања и руковођења школом. Школски педагози свјесно и несвјесно посматрају сваку дјелатност наставника, а и не само њих, него и ученика и њихових родитеља. Вредновање наставника врше директно, индиректно, континуирано и дисконтинуирано. Приликом вредновања користе се и разним стандардизованим и нестандардизованим евалуационим инструментаријем.

И родитељи (старатељи) ученика су у прилици да вреднују квалитет рада одјељењских старјешина њихове дјеце. Утиске о квалитету педагошког дјеловања наставника најчешће добијају на родитељским састанцима, информативним састанцима, кроз разговоре са својом дјецом, а такође и путем посматрања школских приредби, организовања излета и екскурзија и слично.

Међусобни контакти наставника у току сваког радног дана су прилика за међусобно вредновање наставника, и то, овај пут из истог нивоа. Сваки сусрет између наставника пружа прилику за повратну информацију како ко ради или како ко планира радити. Наставници најчешће добијају информације од ученика и родитеља о квалитету рада других наставника, па на тај начин индиректно вреднују друге наставнике. Узорни наставници, на овај начин могу да потакну мање узорне наставнике на креативнији и инвентивнији рад. Мало који наставник ће дозволити да примјете други наставници нижи квалитет рада него код осталих наставника.

У школској пракси је веома занемарено вредновање рада наставника од стране ученика. Занемарује се њихово мишљење, јер они процјењују "одоздо", а такође је занемарена чињеница да је сав васпитно-образовни процес усмјерен управо само "згог њих и за њих". Највећа предност вредновања рада наставника од стране ученика је због тога што су ученици константно у раду са наставницима, константно их посматрају и у наставном и ваннаставном процесу, те они могу да дају и најрелевантније оцјене квалитета педагошког дјеловања наставника. Нешто више ријечи о проблематици ученичког вредновања наставника биће у емпиријском дијелу овог рада.

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

Као што видимо, сви наставници су изложени вредновању од стране бројних особа и са различитих позиција. Све информације које долазе од свих наведених актера вредновања су у сваком случају корисне, и то управо из разлога планирања педагошких мјера за унапређивање рада наставника, а

самим тим и цјелокупног васпитно-образовног процеса и школског миљеа уопште.

ИНСТРУМЕНТАРИЈ ЗА ВРЕДНОВАЊЕ РАДА НАСТАВНИКА

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

За евалуацију организације наставних часова, за евалуацију осталих аспеката наставних часова, као и за праћење примјене иновација у наставном процесу Вилотијевић наводи сљедеће инструменте (Види: Vilotijević, 1992, стр. 242 – 282):

- FLAS (Фландерсов систем категорија за анализу интеракције на часу);
- чек – листа за евалуацију наставниковог планирања васпитно-образовног рада;
- скала за евалуацију комуникације и интеракције на часу;
- скала за евалуацију самосталног рада ученика на часовима;
- скала за евалуацију часа на коме се примјењује програмирана настава (Аутори: Милијевић – Вилотијевић);
- скала за евалуацију индивидуализоване и проблемске наставе;
- скала за евалуацију мисаоне активности ученика на часу;
- Џарвисов систем категорија посматрања (интеракција ученика и наставника);
- листа категорија за процјењивање наставних часова (Füglister и Messner, 1976.);
- скала за евалуацију наставног часа;
- протокол за праћење артикулације наставног часа (Аутор: Леона Урошевић);
- дидактичко-методички лист о праћењу организације и структуре наставног часа (Аутор: Светозар Милијевић);
- чек – листа за евалуацију часова на којима се примјењују организационе и техничке иновације (Аутори: Милијевић – Вилотијевић);
- евидентна листа за евалуацију часа на коме се примјењује проблемска настава (Аутори: Милијевић – Вилотијевић);
- мрежаста евидентна листа за свакодневно праћење како и колико наставници примјењују иновације;
- евидентна листа за праћење примјене иновација календарског типа (Аутори: Милијевић – Вилотијевић);
- евидентна листа кумулативног карактера примјене иновација на нивоу школе.

Вредновање квалитета педагошког дјеловања наставника може се посматрати кроз инвентарисање планирања, програмирања и припремања наставе као и путем праћења, "снимања" и вредновања рада наставника, те процјењивања личности наставника. У том погледу Поткоњак и Трнавац говоре о сљедећим инструментима (Види: Поткоњак и Трнавац, 1998, стр. 161 – 220):

- ТОПИК – ТЕСТ – 1998 (тест опште педагошке информисаности и културе); топик – кључ;
- инвентарна листа питања за прегледање планова рада наставника и писаних припрема за час (урађено према сличним упутствима стручних служби које прате рад наставника у школама);
- упитник МОН (мишљења ученика о наставницима – стереотипи о наставницима);
- протокол за снимање, анализирање и процјењивање наставног часа;
- упитник о запажањима на наставном часу;
- скалер опште процјене педагошке адекватности наставниковог рада (према В. Јурићу);
- скалер за оцјењивање – ОН/ПН;
- упитник С. Н. (својства наставника);
- анкетни лист за наставнике (СО – МБ);
- анкетни лист за ученике (СО – МБ);
- скала процјењивања наставника – СПН;
- скала процјене личних карактеристика наставника
- уједначавање критерија оцјењивања (Бечки оглед);
- скалер за ученике основне школе – допунска и додатна настава (Др Милутин Ђорђевић);
- скалер за праћење допунске и додатне наставе;
- упитник о раду и усавршавању учитеља и наставника;
- чек – листа за посматрање учениковог понашања на часу.

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

ПРОБЛЕМ ОБЈЕКТИВНОСТИ ВРЕДНОВАЊА

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

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

- ⌘ у евалуацији укључити родитеље (старатеље), ученике, директоре, школске педагоге, надзорнике, спољне институције, а и саме наставнике;

- ⌘ комбиновати квалитативне и квантитативне показатеље процеса процјењивања и мјерења појава у наставном раду;

- ⌘ кретати се од дисконтинуираног ка континуираном посматрању и мјерењу појава;

- ⌘ вредновати све наставнике, а не само одређену групу наставника;

- ⌘ вршити синтезу директних и индиректних показатеља процеса посматрања и мјерења појава;

- ⌘ компаративно анализирати и усаглашавати поступке евалуације и самоевалуације наставника;

- ⌘ примјењивати евалуациони инструментариј за мјерење не само једне појаве, него за већи број појава, односно категорија педагошког дјеловања наставника;

- ⌘ често, и са већим бројем аргумената повратно информисати наставнике о резултатима вредновања њиховог рада;

- ⌘ комбиновати колективно, групно и индивидуално повратно информисање наставника о резултатима вредновања њиховог рада;

- ⌘ унапријед се усаглашавати са наставницима о најприхватљивијим (алтернативним) могућим варијантама вредновања педагошког дјеловања наставника, као и о могућим стимулативним мјерама за наставнике који квалитетно раде, и слично.

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

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ И ЕФЕКТИ ПРОЦЕСА ВРЕДНОВАЊА

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

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

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

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

ЗНАЧАЈ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ У ПРОЦЕСУ ВРЕДНОВАЊА

Сви интеракцијски и комуникациони процеси садрже у себи одређен квантитет, а исто тако и квалитет повратних информација које се међусобно могу разликовати по обиму, структури и функционалности. Схватања о значајности повратне информације имају дуг развојни пут са различитим усмјеравајућим оријентацијама и апликативним конотацијама. Развојни пут разраде структуре и функције повратне информације кретао се кроз психолошку, педагошку и кибернетичку теорију и праксу (Пресијево поткрепљење засновано на Торндајковом закону ефекта; Скинерово линеарно програмирање процеса учења; Краудерово разгранато програмирање процеса учења; адаптивно програмирање – диференцирање не само програма већ и ученика путем повратне информације; представници педагошке кибернетике – кибернетичка функција повратне информације; проналажење извјесних аналогја између психопедагошких и кибернетичких теорија – покушаји совјетских педагога; настојања алгоритамског и хеуристичког програмирања да повратна информација преузме функцију универзалне регулације поступка у одређеном систему информација или функцију универзалности индивидуалних путева.).

Поред психолошких, педагошких и кибернетичких схватања о значају повратне информације, исто тако, незаобилазна су и схватања значајности повратне информације у *педагошкој евалуацији*, односно у свим могућим поступцима вредновања. Повратна информација о вриједности квалитета педагошког дјеловања наставника је саставни дио процеса вредновања. Њену значајност наглашавамо кроз сљедећа проблемска питања:

- функције повратне информације,
- врсте повратне информације у контексту вредновања рада наставника,
- кибернетичке импликације повратног информисања и
- ефекти повратног информисања.

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

ФУНКЦИЈЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ

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

Слично схватање је и у педагошкој евалуацији. Ако тренутно стање, нпр. педагошког дјеловања наставника процесуирамо дефинисаним обрасцем – повратном информацијом о квалитету рада наставника, добијамо излазну величину (након неког извјесног времена дјеловања повратне информације) у виду истог или другачијег стања педагошког дјеловања наставника.

Кибернетичка схватања о функционалности повратне информације углавном се крећу око сличних закључака. "То функционисање је тројако: управљање, регулација и контрола" (Кнежевић, 1973, стр. 53). Управљање, регулација и контрола нису само кибернетички феномени, него исти налазе своју сврху и у педагошком вредновању.

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

1. повратно информативна и самоинформативна,
2. контролна и самоконтролна,
3. управљачка и самоуправљачка,
4. мотивацијска и
5. корекцијска и аутокорекцијска.

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

ВРСТЕ ПОВРАТНИХ ИНФОРМАЦИЈА У КОНТЕКСТУ ВРЕДНОВАЊА РАДА НАСТАВНИКА

Колико ће се успјешно један наставник информисати, контролисати, њиме управљати, мотивисати и у крајњем случају кориговати његов рад, у великој мјери зависи и од врсте повратне информације. Постоје различити критерији разврставања повратних информација. "Ослањајући се на општа кибернетичка, начела и на принципијелно одређивање могућности коришћења повратне информације у настави, може се закључити да повратну информацију карактерише:

- а) степен усвојености повратне информације од стране ученика,
- б) сложеност повратне информације,
- в) временска димензионалност,
- г) однос према систему којим се управља,
- д) степен фиксираности повратне информације" (Кнежевић, 1973, стр. 60).

Ови наведени критерији разврставања повратних информација, ипак, односе се на ученике као систем којим се управља приликом процеса наставног учења. Према степену усвојености повратна информација може бити спољашња и унутрашња; по сложености може бити проста и сложена, односно линеарна и разграната; према временској димензионалности може бити без закашњења и са закашњењем; према критерију односа према систему повратна информација може бити позитивна или негативна; степен фиксираности повратне информације разврстава исту на основну и помоћну (Види: Кнежевић, 1973, стр. 60-62). Слично разврставање повратних информација је и у контексту вредновања рада наставника.

У поступцима вредновања рада наставника можемо говорити о сљедећим *критеријима* разврставања повратних информација:

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

Према *усвојености* повратне информације од стране наставника она се креће од спољашње ка унутрашњој. Спољашња повратна информација прелази у унутрашњу када је наставник свјестан значења информације и кад предузима одређене активности које су у вези са спољашњом повратном информацијом.

Повратне информације према *сложености* могу бити просте (нпр. да – не, успјешно – неуспјешно, тачно – нетачно, оцјене 5-4-3-2-1 и слично) и сложене (са много додатних објашњења), линеарне и разгранате, имплицитне или експлицитне. Приликом повратног информисања треба тежити да повратна информација буде што мање сложена, али ипак што више експлицитна. Треба се кретати од квантитативних (нумеричких) ка квалитативним (текстуално-декларативним и експликативним) повратним информацијама.

Вријеме је такође битна димензија повратног информисања. Тада можемо говорити о континуираним и дисконтинуираним повратним

информацијама. Приликом повратног информисања треба тежити да повратна информација не касни, и да се тзв. "мртво вријеме" сведе на минимум.

Према критерију *посредности*, односно *непосредности* повратне информације дијелимо на директне (оне које наставници свјесно и интенционално добијају) и на индиректне (оне које несвјесно добијају, нпр. резултати ученичких образовних постигнућа, квалитет ликовних радова ученика, резултати са такмичења ученика, степен сарадње родитеља/старатеља са одјељењским старјешиним, уопштено – ни на кога усмјерено оглашавање података на огласној плочи у зборници или на наставничком вијећу и слично.).

Наставнике могу вредновати *различити актери* у васпитно-образовном процесу, тако да се и повратна информација у поступцима вредновања иницира од различитих особа. Тада разликујемо повратне информације које су резултат вредновања од стране ученика, других наставника, родитеља/старатеља, школских педагога, директора, надзорника, и слично.

Резултати вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника могу бити различити. Повратна информација, с обзиром на *исходишни однос према квалитету рада наставника* може бити позитивна или негативна. Позитивна, у сваком случају, дјелује подстицајно, док негативна за собом повлачи низ корективних, односно аутокорективних педагошких "мјера".

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

КИБЕРНЕТИЧКИ ЗНАЧАЈ ПОВРАТНОГ ИНФОРМИСАЊА

Постоје различита схватања о односу кибернетике и педагогије. "Та различитост схватања испољава се и у коришћењу већег броја термина: кибернетичка педагогија, педагошка кибернетика, кибернетички аспекти наставе, кибернетички приступ настави, алгоритмизација наставе и др." (Бранковић, 1999, стр. 188). Кибернетички аспекти имају своју аналогију и у педагошкој евалуацији, односно у поступцима вредновања рада наставника.

Постоји изузетно велики број дефиниција кибернетике. Велики број дефиниција детерминише кибернетику као науку "која се бави проучавањем заједничких принципа и законитости управљања, преношења и обраде информација у техничким, биолошким и економским системима" (Педагошки лексикон, 1996, стр. 228). Дакле, ако говоримо о примјени кибернетике у поступцима вредновања рада наставника, тада узимамо у обзир управљање, преношење и обраду информација у систему какав је, у нашем случају, наставник. Досадашња кибернетичка педагогија је углавном била оријентисана на ученика као систем којим се управља да би се на што једноставнији и

економичнији начин моделовао процес наставног учења. Међутим, могуће је, што данашња савремена васпитно-образовна пракса и доказује, да је и наставник, такође, систем којим се управља. У просвјетној хијерархији постоји и систем који је изнад наставника, односно систем који управља наставницима.

Повратна информација у поступцима вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника представља кључну комуникациону везу између излазних величина (резултата вредновања рада наставника) и цијелокупног моделовања наставног рада (од улазних величина, па током цијелог процеса наставног рада). Путем повратне информације може се управљати системом какав је и сам наставник. Основна тенденција је да систем "не искаче" из опште прихваћене педагошке равнотеже. Поставља се питање, може ли систем сам да управља собом путем повратног информисања, или да врши одређене аутокорекције усљед нарушавања системске равнотеже. О овом питању ће бити више ријечи у емпиријском дијелу овог рада.

У сваком случају, неизоставна је констатација да се може моделовати процес наставног рада путем повратног информисања. Повратна информација служи као индикатор за управљање (па чак и самоуправљање), корекцију (аутокорекцију) и контролу (самоконтролу) система – наставника да би исти континуирано унапређивао квалитет свог педагошког дјеловања до тог нивоа да на крају сам иницира вредновање свога рада, а не да то други раде умјесто њега. Код наставника треба изградити свијест о потреби самоиницирања вредновања процеса и исходишних резултата свога властитог рада у настави, ваннаставним и ваншколским активностима.

Е Ф Е К Т И П О В Р А Т Н О Г И Н Ф О Р М И С А Њ А

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

негативна она покреће бројна питања узрока негативности и тражења рационалних рјешења за елиминисање тих узрока.

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

(АУТО)КОРЕКЦИЈА ПЕДАГОШКОГ Article I. ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА

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

(Ауто)корективност педагошког дјеловања наставника подразумијева разматрање и прецизније анализирање сљедећих аспеката битних за ово проблемско подручје, и то:

- појмовна одређења,
- проблем комплементарности аутокорекције и корекције педагошког дјеловања наставника,
- инструктивно-педагошки рад са наставницима,
- ваншколски утицаји на стручно усавшавање наставника,
- репрезентативне категорије педагошког дјеловања наставника (наставна комуникација, објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, мотивисање ученика и остале категорије педагошког дјеловања наставника) и
- педагошко-андрагошке импликације (ауто)корекције рада наставника.

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

ПОЈМОВНА ОДРЕЂЕЊА

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

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

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

Како је педагогија наука о васпитању, из тог контекста иманентно је и својство да је свако педагошко дјеловање, у ствари, васпитно дјеловање. Да бисмо васпитавали морамо узорно изгледати и примјерено васпитно дјеловати. Педагошко дјеловање наставника представља свеукупност наставниковог изгледа, понашања и васпитног поступања према ученицима у сврху рационалног образовања и развијања позитивних особина личности ученика.

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

ПРОБЛЕМ КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ АУТОКОРЕКЦИЈЕ И КОРЕКЦИЈЕ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА

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

Вјероватно је да у школској пракси постоје наставници који уопште не реагују на повратне информације. Исто тако, вјероватно је да неки ријетко или сасвим мало реагују, док поједини доста често и интензивно реагују на повратне информације. Дакле, можемо претпоставити да постоје наставници који, у мањој или већој мјери, желе и покушавају да коригују свој рад, док, исто тако, постоје наставници који никако не реагују, односно не коригују свој рад.

Наведене групе наставника су полазна основа за рјешавање проблема комплементарности аутокорекције и корекције педагошког дјеловања наставника. Ове двије мјере регулисања васпитних утицаја наставника треба да су континуирано усклађене, односно да су повезане и да једна другу допуњује. Другим ријечима, потребно је дозирати аутокорекцију и корекцију рада наставника. На оне наставнике који су "тешки за сарадњу" треба више и стрпљивије корективно дјеловати. За наставнике који су примјећени да желе сами себе да усавршавају није потребно интензивирати корективни рад, они ће, вјероватно, вршити аутокорекцију свога рада.

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

ИНСТРУКТИВНО-ПЕДАГОШКИ РАД СА НАСТАВНИЦИМА

Познато је да је посао школског педагога сложен и врло одговоран. Школски педагози, иначе, представљају "спону" између ученика, родитеља/старатеља, наставника, стручних органа, управе школе, ваншколских институција и слично.

У широком спектру подручја дјеловања школског педагога неизоставно је и подручје унапређивања васпитно-образовног рада и инструктивно-педагошки рад са наставницима. Аутокорекција и корекција педагошког дјеловања наставника треба да нађу своје мјесто у инструктивно-педагошком раду са наставницима. "Педагошко-инструктивни рад је, у ствари, помагање и инструкција у рјешавању различитих тешкоћа и проблема у васпитно-

образовном раду и заједничко изналажење рјешења за унапређивање тог процеса" (Трнавац, 1996, стр. 107). Као што видимо акценат се даје кооперативности, односно заједничком рјешавању могућих проблема од стране школског педагога и наставника.

Путем инструктивно-педагошког рада са наставницима уједно се врши и унапређивање васпитно-образовног рада, како наставника, тако имплиците и школских педагога. Једни на друге, обострано, инвентивно и иновативно дјелују. "Функцију унапређивања васпитно-образовног рада школског педагога подијелићемо на два нивоа:

а) **корективно унапређивање**, када је васпитно-образовни рад испод оптималног, могућег и очекиваног нивоа, и

б) **иновативно унапређивање**, када је васпитно-образовни рад задовољавајући и на нивоу очекиваног, али је неопходно даље усавршавање јер је оно као континуална карактеристика у самој природи тога рада и рада наставника" (Исто, 1996, стр. 107). Инструктивно-педагошки рад са наставницима може бити, и превентиван (да би се унапријед спријечила могућност непедагошког дјеловања наставника), и интервентан (када је већ идентификовано непедагошко дјеловање). Дакле, било да је ријеч о одступању и/или уравнотежености педагошког дјеловања наставника у односу на оптимални, могући и очекивани ниво дјеловања неизоставна је помоћ школског педагога наставницима у заједничком рјешавању могућих проблема припремања – планирања, реализације и вредновања васпитно-образовних активности.

Можемо закључити да инструктивно-педагошки рад са наставницима представља, у ствари, *интерну и индиректну димензију стручног усавршавања наставника*.

ВАНШКОЛСКИ УТИЦАЈИ НА СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Интерно стручно усавршавање, односно оно које се врши у школи, углавном се реализује дјеловањем појединих стручних тијела као што су, на примјер: наставничко вијеће, одјељењско вијеће, разредно вијеће, стручни активи наставника, као и, још увијек укорјењени "ресавски модел" писања стручних тема једном у току школске године. Интерно или унутрашње усавршавање је дио подручја инструктивно-педагошког рада школског педагога са наставницима.

Поред интерних, постоје и екстерни (ваншколски) утицаји на стручно усавршавање наставника. Ваншколски утицаји, а између осталог и екстерно вредновање и повратно информисање још су једна од могућности, како за стручно усавршавање, тако и за (ауто)корекцију педагошког дјеловања наставника. Ово усавршавање се реализује на различитим стручним скуповима, и то: стручним активима, савјетовањима, округлим столовима, семинарима, предавањима, течајевима, консултацијама, као и на студијским путовањима. Стручно усавршавање, било да је интерно и/или екстерно "подразумијева перманентно образовање наставника. Оно се спроводи због немогућности да се у току школовања стекну потпуна знања довољна за радни вијек и за све послове и радне задатке који им се могу повјерити. Промјене у

научним достигнућима захтијевају стално увођење новина у све програме школовања. Посебно је значајно да наставници стичу нова знања из методике због тога што је то услов унапређења васпитнообразовног рада и повећања његове ефикасности" (Дмитровић, 2004, стр. 207-208). Ниједно тренутно стечено знање и способност нису вјечне људске категорије. Морају се стално надограђивати. "Стално стручно усавршавање је неминовност. Подизање квалитета наставе, њене рационализације, осавремењавања, интензификације и ефикасности нема без сталног стручног усавршавања. Оно мора добити обиљежја личне културе сваког појединца" (Милијевић, 2002, стр. 201). Предузимање корективних и иновативних педагошких мјера је могуће и путем ваншколског стручног усавршавања. Организатори и координатори ваншколског стручног усавршавања су: Министарство просвјете и културе, Министарство науке и технологије, Републички педагошки завод, наставнички факултети, институти, владине и невладине организације, приватне едукативне агенције, ТВ, радио и штампани образовни програми, као и међународне агенције и асоцијације. Сви наведени организатори и координатори својим јавним вредновањем наставничког рада могу послужити и као модел повратног информисања како би се вршио утицај на (ауто)корективност педагошког дјеловања наставника.

За систем стручног усавршавања наставника уз рад користи се још и термин INSET. Ваншколски утицаји представљају надоградњу школским утицајима стручног усавршавања наставника и заједно чине један систем усавршавања. Дакле, ваншколско или екстерно стручно усавршавање наставника треба посматрати као још једно превентивно рјешење да "не дође" до негативног, активно традиционалног и конзервативно заступљеног непедогошког дјеловања наставника.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНЕ КАТЕГОРИЈЕ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА

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

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

- ⊕ мотивисање ученика;
- ⊕ наставно-методичка креативност;
- ⊕ стил вођења;
- ⊕ наставна комуникација и

⊕ објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика.

Све ове наведене категорије су међусобно условљене и повезане. Велика је вјероватноћа да једна на другу утиче, како по смјеру, тако и по интензитету.

Међутим, не треба заборавити и *остале категорије педагошког дјеловања наставника*, јер и оне представљају одређен допринос рационалнијем образовању и развијању позитивних особина личности ученика.

МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА

Постоје различита изворишта покретања, одржавања и понављања одређених активности ученика. Ученици се различито активирају у раду, учењу, хобију, игри и слично. Извори мотивације долазе из различитих праваца. "Посљедњих година велики број аутора, такође, заступа становиште да постоје вишеструки извори наше мотивације. Они се налазе у биолошким потребама организма, у когнитивним процесима, потребама за растом и развојем, такође у потреби за компетенцијом, те, на крају, и у стеченим потребама за акцијом. Оно што обједињује различите изворе мотивисаног понашања и што најзад даје смисао и трајање аутономним мотивима јесте усмјереност на будућност" (Савић, 2000, стр. 22). Сваки ученик својим краткорочним и дугорочним, како имплицитним тако и експлицитним циљевима, на неки начин, пројектује своју ближу и даљу будућност. Познавање многобројних изворишта мотивације ученика велики је предуслов покретања активности ученика за радом и учењем као најистакнутијим аспектима ученичког ангажовања у школи.

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

Веома тешко је изводити наставу тако да је ученик активан ради саме активности. У теорији унутрашње мотивације постоје различита, али једним дијелом и слична схватања о унутрашњим узрочницима мотивисаног понашања и дјеловања. У најрепрезентативнијим теоријским схватањима наглашава се да су то: когнитивна дисонанца, оптимална будност, оптимална стимулација, адаптациони ниво – постигнуће, експлоративна активност, когнитивна иновација, редукција неизвјесности, компетенција, компетенција и самодетерминација, персонална узрочност и флоу – доживљај (Види: Сузић, 1998, стр. 104 – 149). Да би се ученик "уводио" у оваква стања, неопходно је ипак стварати наставне и ваннаставне ситуације које ће ангажовати ученике ради саме ситуације.

Поред унутрашњих покретача на активност ученика у наставном и ваннаставном процесу, незаобилазни су и вањски покретачи. Искуство школског живота и рада показало је да су најрелевантнији слједећи вањски

мотиви у раду са ученицима, и то: признање и похвале ученицима, школско оцењивање, награђивање ученика, дипломе, плакете, пехари, излети и екскурзије, школа у природи, графикони школских постигнућа, школске приредбе, издавање школског листа, изложбе, изглед и опремљеност учионица, школски ентеријер и екстеријер, међуљудски односи и педагошка клима у школи и слично.

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

Прије свега, ученици морају добро познавати и вољети свога наставника. На тај начин ће наставник придобијати своје ученике за сарадњу. "Теорија избора вели да ћемо пуно радити за оне до којих нам је стало (припадање), за оне које поштујемо и који поштују нас (моћ), за оне с којима се смијемо (забава), за оне који нам допуштају мислити и дјеловати за себе (слобода), и за оне који нам помажу одржати се на животу (преживљавање). Колико се споменутих потреба задовољи у нашем односу према руководитељу који од нас тражи да нешто учинимо, толико ћемо за њега радити" (Glasser, 1999, стр. 43 – 44). Дакле, однос наставника према ученицима у наставном процесу треба да задовољи потребе за припадањем, моћи, забавом, слободом и преживљавањем да би се мотивисали ученици у наставном раду и учењу.

Бројне су активности и ситуације у којима наставници треба да врше испреплитање вањског и унутрашњег мотивисања ученика. Да би се ученици у наставном процесу континуирано покретали на рад и учење неопходно је:

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

● наставу организовати као радионицу, игру, забаву, хумор и слично. Неисцрпне су могућности инвентивног мотивисања ученика, али је веома значајно да сваки наставник може, уз веома мало "јефтиног труда" подстицати велики број ученика у настави. Све претходно наведене активности наставника не могу бити, ни у ком случају, отежавајуће околности у раду наставника.

НАСТАВНО-МЕТОДИЧКА КРЕАТИВНОСТ

Настава није непромјењив процес. Како се мијења цивилизовано друштво, тако је и настава као педагошки и друштвени феномен изложен промјенама у схватањима и односима према њој и у њој самој. "Свијет око разреда стално се мијења; сам наставник се мијења. Начин на који наставник поступа у свим овим промјењивим условима пружа му много прилика да 'буде креативан'. Он се упушта у стваралачки процес ако свјесно одбија алтернативу прибјегавања рутинском, уобичајеном реаговању и умјесто тога свјесно доноси одлуку засновану на испитивању старих и нових фактора који су присутни у датој ситуацији. Ако реагује на неуобичајен начин или ако се ради о реакцији која ће помоћи другим наставницима да преузму конструктивнију акцију у сличној ситуацији, онда се за наставника може рећи да је показао више креативности но раније или више но што су показали други наставници" (Мајл, 1968, стр. 7-8). Креативност наставника у настави не треба посматрати као процес повезивања раније неповезаних ствари, односно искључиво као процес стварања новог у настави свог предмета. Онај наставник који "одступа" од уобичајених традиционалних и конзервативних модела извођења наставе, који наставу повремено чини иновативном, можемо рећи да је више или мање креативан. У свим *наставним* предметима *методичка креативност* наставника се испољава на различите, па и специфичне начине иманентне појединим предметима.

Знања и способности сваког наставника нису вјечна. Континуиране промјене и нова сазнања у дидактици и методикама појединих наставних предмета и васпитно-образовних подручја намећу и потребу прогресивног мијењања личности наставника. "Креативан наставник никада није задовољан својим знањем. Он стално трага за новим информацијама коригујући свој рад и развијајући стваралачке способности ученика. У примјени методичких и других иновација уноси нове елементе које самостално бира (ствара). Он првенствено има организаторску и педагошку функцију, покретач је стваралачких активности ученика" (Stevanović, 1986, стр. 87). Поред мијењања уобичајених традиционалних наставних активности, наставник мора радити и на мијењању своје личности, односно елиминисању застарјелих модела понашања и дјеловања. Свако покретање и организовање креативних активности код ученика, је управо и доказ креативног усмјеравања наставника на иновативно извођење наставе. Моноличан и стереотипан наставник није прихватљив за ученике, јер су и они сами склони, у мањој или већој мјери креативном дјеловању, па и сами желе таквог наставника. Дјеца воле необичне ситуације и ситуације стварања нечег новог.

Наставно-методичка креативност подразумијева повезивање различитих педагошких парадигми које данас интегрисано представљају битну педагошку интенцију за унапређивање квалитета васпитно-образовног процеса. Бред Грин

(Brad Greene) говори о неколико битних нових парадигми за стварање квалитетних школа, а то су:

1. Од "задовољавајућег" према квалитету;
2. Од испразног ка квалитетном раду;
3. Од вањске мотивације на унутрашњу;
4. Од приступа "извана према унутра" к приступу "изнутра према вани";
5. Од индивидуалног рада и натјецања к тимском раду и сарадњи;
6. Од шефа к водитељу;
7. Од страха према повјерењу;
8. Од тражења замјерки и рјешења "побједник – губитник" к налажењу рјешења "побједник - побједник";
9. Од вредновања са стране према заједничком вредновању и самовредновању и
10. Друге значајне парадигме и повезивање у цјелину (Види: Greene, 1996, стр. 15 – 107).

Ове нове парадигме требамо посматрати и као дидактичко-методичке смјернице у раду креативних наставника.

У нашим школама, још увијек је присутна појава, негдје више а негдје мање, старомодног схватања и руковођења наставним процесом. Дешава се да ученици у појединим учионицама, још увијек константно сједе "у потиљак"; да се ученицима диктира "у перо"; да доминира фронтални облик наставног рада и искључиво једносмјерно информисање од наставника ка одјељењу ученика; да је доминантна монолошка наставна метода (усмено излагање наставника); да су најдоминантнија наставна средства и извори знања само наставникова ријеч и уџбеник; да се његује култура ученичког ћутања и конформистичког прихватања; да је присутна строга дисциплина; да се доминантно вреднује искључиво репродукција; те се дешавају још свакојак нуспојаве. Само, мање или више креативни наставници боре се за елиминисање оваквих, још увијек и на жалост, у одређеној мјери, присутних појава.

Креативност наставника у било ком наставном предмету доћи ће до изражаја када се у настави буду имплементирале (често наглашаване као иновативне) слjedeће активности:

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

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

СТИЛ ВОЂЕЊА

У савременим педагошким схватањима све више се наглашава улога наставника као водитеља, а не шефа, како се то дуго сматрало. У педагошкој терминологији, наставников стил вођења има и још неколико сродних термина, као што су: стил педагошког вођења, стил руковођења, тип васпитања, тип односа, тип руковођења, стил понашања, стил рада, педагошки такт итд. (Види: Богојевић, 2002, стр. 101 – 107). Друштвени контекст васпитања и интенционалност експлицитне педагогије намећу наставнику потребу да, ипак, "води" ученике, како у наставном, тако и у ваннаставном процесу. Институционалност васпитања би изгубила своју смисаоност када васпитни процес не би био "вођен" од хијерархијски "виших" особа – у нашем случају наставника. Институционални контекст друштвеног васпитања намеће "вођење" као неминовност и суштину свих процеса и динамизама васпитног дјеловања како би се избјегавало непотребно "лутање" у васпитању.

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

Када говоримо о постојању различитих стилова вођења, тада мислимо и на "додирне" термине као што су васпитање, понашање, руковођење, рад, такт и слично. У научним схватањима спомиње се већи број ових стилова, и то: инфантицидни, одбацујући, амбивалентан, доминирајући, социјализирајући, пермисивни, ауторитарни, демократски, лесе фер, интегративни контакт, доминантни контакт, флексибилни, моћни, субјект – објект, забрана – попуштање, храбрење – обесхрабривање, ауторитет – слобода, захтјеви – разумијевање, самосвјест – осјећање кривице, контрола положаја (ограничени и разрађени код), контрола личности (ограничени и разрађени код), манипулативни, конгруентни и сл. (Види: Богојевић, 2002, стр. 107 – 120). Можемо уочити да се сви наведени стилови међусобно разликују према функцији интеракцијских односа субјекта и објекта васпитања и да су углавном дијаметрално супротстављени и дихотомизовани од крајње "негативног пола" до крајње "позитивног пола".

У школама личност ученика се првенствено усмјерава према друштвеном контексту васпитања. Колико год ученик био индивидуа за себе, развој његове личности условљен је и социјалним идентитетом. Данашње цивилно друштво је кренуло ка путу *демократизације* интеракционих односа. Ти исти односи се постављају као циљеви и задаци у васпитно-образовном процесу, а самим тим и у наставном раду. Друштво намеће, а школа прихвата и имплементира интенције друштвеног развоја. Просперитет друштва се креће од благог елиминисања аутократије до интензивирања и јачања демократских односа. Ове две крајности су данас саставни дио школског живота, тако да у школама имамо случајеве кретања од аутократског према демократском стилу вођења ученика у васпитно-образовном процесу. Опште прихватљиво

становиште у хуманизацији међуљудских односа у школи је да се у данашњим школама све више његује демократски стил вођења. Овај стил у суштини представља стил "увођења" да би се и наставник и ученици заједнички "самоводили" у реализацији свих предвиђених активности. Основна обиљежја која детерминишу демократски стил вођења су: равноправност комуницирања, често плуралистичко декларисање (наглашавање замјенице МИ), ослањање на сарадњу, стварање повјерења, досљедност, конзистентност, подстицање инвентивности, толерантност опхођења, усмјереност према квалитету свих активности, подстицање и подржавање малог броја правила која су заједнички донесена, динамичност и нонконформизам, уважавање права мишљења и критике, кооперативност одлучивања и слично. Сва ова наведена обиљежја треба изграђивати и стимулисати код наставника без обзира колико год су иста присутна или не. Наставников демократски стил вођења је услов за демократизацију односа у школи који ће за посљедицу имати вјероватно јак утицај на развој демократски оријентисаних ученика. За одржавање и унапређивање демократије школа има веома одговорну улогу, јер сви ученици представљају "критичну масу" за будуће устројавање демократског друштва.

НАСТАВНА КОМУНИКАЦИЈА

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

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

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

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

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

(Види: Гордон, 1998, стр. 58 – 63).

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

Високо изграђена комуникацијска компетентност наставника је основни предуслов изграђивања успјешне наставне комуникације. Успјешну наставну комуникацију детерминишу многобројни фактори. Прије свега, наставник треба да поштује личност ученика; да омогућује двосмјерну и вишесмјерну комуникацију; да подстиче и подржава иницијативу ученика за комуникацијом; да усмјерава комуникацију од неконгруентне ка конгруентној; да иницира више врста прихватљивих комуникација (персоналну – аперсоналну, вербалну – невербалну); да усмјерава комуникацију од ауторитарне ка демократској и респонбилној; да се искључиво ненасилно комуницира; и слично. Сваки наставник треба да аплицира у наставном процесу само оне позитивне стране комуникационих односа. Из позитивно развијених комуникационих односа развијаће се и ученици са истим односима, што и јесте један од циљева наставне комуникације, односно од успјешности наставне комуникације зависи и успјешност изграђивања комуникацијске компетентности ученика. Врхунац успјешности комуникације у настави је појава *метакомуникације* или изграђивања свијести о успјешности комуницирања, односно када се наставници и ученици понекад доводе у ситуацију да "комуницирају о њиховој комуникацији". То је само још један прилог унапређивању наставне комуникације.

ОБЈЕКТИВНОСТ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА

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

У нашим школама, још увијек нису утврђени стандарди оцјењивања, тако да је свака оцјена у школи производ субјективности сваког наставника. Велика слабост данашњег испитивања и оцјењивања ученика је што се углавном испитује и оцјењује искључиво само знање, односно претежно репродукција чињеница. Евалуација личности ученика, каква би требала бити, није још увијек у пракси комплексно разрађена. Наиме, "евалуацијом се настоји обухватити не само успјех ученика у једном наставном предмету, у једној области (као што се то врши помоћу наставних тестова), већ његова личност у цјелини, тј. његове наклоности, интересовања, тежње, идеали, начин мишљења, радне навике, лична и друштвена прилагодљивост итд. И не само то – евалуација треба да обухвати и процјењивање вриједности наставних програма, наставних материјала и средстава, наставничког рада и сл." (Н.А.Греене према Поткоњаку, 1958, стр. 16). У школама се мора изградити комплексни модел евалуације, гдје ће свако свакога оцјењивати. Оцјењивање заслужује хуманији приступ, а не приступ једносмјерности какав се и дан данас задржао.

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

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

Поред утицаја на међуљудске односе, поступак испитивања и оцјењивања знатно утиче и на саму личност ученика. Несистематично, превише субјективно, непринципијелно и неорганизовано испитивање и оцјењивање одражава се као негативан утицај на ученике, па тако "оцјењивање ученика може да буде узрок многих негативних појава као што су: неизграђен критериј ученика у вредновању својих и туђих васпитно-образовних резултата, несистематско учење ученика, нарушавање социјалне компактности разредног колектива, слаба мотивисаност ученика за учење као последица дискриминативних појава у објективности оцјењивања итд." (Гогоска, 1984, стр. 221). Дакле, неадекватно изграђен модел испитивања и оцјењивања повлачи за собом и проблеме као што су оријентисаност ка вредновању,

организованост и континуираност учења, социјална кохезија, као и проблеме мотивације.

Један број докимолошки оријентисаних педагога се залаже за индивидуализацију оцјењивања, односно они оцјену посматрају не као мјеру констатације дискриминативности постигнућа ученика, већ као мјеру подстицајности. Приликом оцјењивања "имало би смисла индивидуализовати оцјењивање ученика, ..., тј. подстицајним позитивнијим оцјенама изражавати макар и скромније резултате ученика који су анксиозни, несигурни, недовољно интегрисане личности и са недостајућом мотивацијом за рад и залагање" (Родић, 1994, стр. 312). Проблем индивидуализације оцјењивања треба везивати искључиво само за ученике код којих су идентификоване одређене емоционално-вољне развојне потребе.

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

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

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

ОСТАЛЕ КАТЕГОРИЈЕ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА

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

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

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

Иако ове категорије наводимо као *остале*, то не значи да их арбитрарно маргинализујемо. Напротив, свако педагошко дјеловање наставника, колико год да се поставља "са стране" има педагошки значај, и према томе, треба му прилазити критички и зналачки га унапређивати, што и јесте једна од битних функција педагошке теорије и праксе институционалног контекста васпитања.

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

ПЕДАГОШКО – АНДРАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ (АУТО)КОРЕКЦИЈЕ РАДА НАСТАВНИКА

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

Школе данас искључиво постоје да би се у њима васпитавала дјеца, док се за одрасле – наставнике унапријед сматра да имају сви правилно изграђене опште прихваћене "педагошке стандарде" који се сматрају фиксним и непромјењивим. Већином се подразумијева да не треба посвећивати већу пажњу васпитању одраслих – наставника, да њих не треба нешто посебно вредновати, као што се то чини са ученицима.

Вредновање ученика у нашим школама има своју законску основу и регулисано је Правилником о оцјењивању ученика, тако да су наставници приморани да се придржавају одредби из овог акта. Оцјењивање ученика, какво је данас у школској пракси, и колико год га ученици прихватили или не прихватили као објективног или субјективног утиче на аутокорекције и корекције рада ученика. Различите су оцјене, а и различите су реакције ученика и наставника на оцјене. Неки ученици "оштро" реагују и одмах коригују оне оцјене које не прихватају, док одређене ученике оцјене нешто посебно и не тангирају, па у оваквим случајевима понекад интервенишу наставници, и то најчешће организовањем допунске наставе.

Када је у питању вредновање рада наставника не треба заборавити да у школској пракси, ипак, постоји колико толико изграђен "минимум" ове активности. Једно од подручја рада педагошке службе је и вредновање рада наставника. Међутим, велики недостатак у овом подручју рада педагошке службе је што вредновање рада наставника није довољно интензивиранио и транспарентно, нема довољно изграђену и рационализовану методолошку апаратуру, није прецизирано одредбама Закона и Правилника, а често има димензију латентности, па се и не зна да се вршило вредновање. Но, колико год да је заступљен и минимум ове активности, постоје реални изгледи да се у школама надограђује и донекле заступљено несавршенство одраслих, а не само дјеце. Свако вредновање одраслих – наставника, у каквом год да је облику и колико год да је интензивиранио, ипак пружа одређене видљиве и/или скривене повратне информације. Доступност повратних информација наставницима указује на могућности аутокорекције и/или корекције рада наставника. Путем повратних информација наставници се намјерно или ненамјерно уводе у процес учења. "Вриједни резултати учења се могу, и често се и остварују, изван наших полазних или оригиналних намјера" (Олјаћа, 1997, стр. 90)". Чак и спонтанитет у учењу наставника има позитивне андрагошке ефекте. Дакле, може доћи до корекције педагошког дјеловања наставника од стране самог наставника или ће, у "тежим случајевима" корективно дјеловати педагошка служба на поједине наставнике.

Вредновањем одраслих, односно наставника, а не само ученика, обезбјеђује се *двосмјерност* вредновања. (Ауто)корекције рада наставника су

једна од препаративних мјера васпитног дјеловања на наставнике. Самоваспитање и васпитање наставника путем (ауто)корекције рада истих су једна од могућности исправљања наставникових грешака у васпитању ученика као и надограђивања позитивних особина личности наставника. Самоваспитање и/или васпитање наставника представља двоструки утицај на посљедице интерперсоналних релација наставника и ученика, односно (само)васпитање наставника је истовремено васпитни утицај и на наставнике и на ученике.

НАЛАЗИ ТАНГЕНТНИХ ИСТРАЖИВАЊА ВРЕДНОВАЊА РАДА НАСТАВНИКА

Вредновање рада наставника (па и феномен повратног информисања) ради унапређивања његовог педагошког дјеловања није само у фокусу теоријског проучавања, него налази своје мјесто и у *појединим емпиријским истраживањима*.

Проблем вредновања у функцији унапређивања васпитно-образовног рада наставника и школе уопште, константно је присутан, и у педагошкој теорији и у школској пракси. Изведена су бројна теоријска проучавања и емпиријска истраживања овог проблема. Нека су чак и *тангентна* са нашом истраживачком проблематиком о којој ће бити више ријечи у наредним поглављима.

Занимљива је *Гејмова експериментална студија* о промјени у понашању наставника коју примјеђују ученици. Поређења експерименталних и контролних група код наставника шестог разреда су показала шта се догодило кад су *наставници били информисани* о томе како њихови ученици описују своје стварне наставнике (повратна информација) и своје идеалне наставнике: понашање наставника се промјенило у смислу ученичких предметних описа њиховог идеалног наставника; наставници су постали прецизнији у предвиђању како ће њихови ученици описати своје наставнике (Види: Bidl и Elina, 1972, стр. 105-106). Ово истраживање је изведено 50-их година XX вијека.

Истраживане су и посљедице анализе посјећених наставних часова. *Иван Думбовић* је 1974. и 1975. године истраживао утицај упознавања наставника са искуствима *анализе посјећених часова* на елиминисање негативних појава у наставном процесу. Сви наставници су прихватили такве анализе. Евентуална будућа таква посматрања могла би показати, тј. дати повратну информацију, у коликој су мјери елиминисани мање успјешни елементи у раду и колико су прихваћена и примјењена позитивна искуства. Ово истраживање је имало позитивне ефекте, јер је већи дио наставника елиминисао негативне појаве у своме раду (рационализација времена у настави, избјегавање празног хода, храбрење ученика као подстицај, доминирање похвала насупрот пријекорима, итд.).

Осамдесетих година XX вијека, уз координацију *Миле Илића* изведен је иновативно-истраживачки пројекат "*Вредновање рада ученика, наставника и васпитно-образовних организација*". Пројекат су реализовали Републички педагошки завод Сарајево, Међуопштински педагошки завод Бања Лука и остали међуопштински педагошки заводи у БиХ, а финансирали су га СИЗ науке БиХ, СИЗ основног образовања и васпитања БиХ и Савез СИЗ средњег усмјереног образовања БиХ. У оквиру овог истраживања припремљен је *модел комплекснијег вредновања рада наставника*. Бодован је обим и квалитет резултата рада наставника. На основу анализе емпиријског истраживања, модел комплекснијег вредновања је изазвао поједине позитивне

ефекте, као што су чешћа примјена наставних средстава, иновација у настави, студиозније припремање за наставу, већа мотивација за бољи и савремени рад, интензивнија васпитна дјелатност и хуманизација односа наставника и ученика. Уз обезбјеђивање адекватнијег друштвено-економског статуса васпитања и образовања и стручно-методолошког усавршавања, провјеравани модел може бити основа изградње комплекснијег и стимулативнијег система вредновања васпитно-образовног рада наставника. Већина наставника у иновативно-истраживачком пројекту је сматрала оправданим спровођење постојећег "спољњег" система вредновања рада основне и средње школе, те су били увјерени да од таквог вредновања у великој мјери зависи унапређивање васпитно-образовног рада у школама.

Дубравка Малеш и Владимир Мужих су се 1984. и 1985. године бавили проблемом **могућности вредновања наставника од стране ученика**. Овај проблем има доста додирних тачака са нашим истраживањем о којем ће бити више ријечи у наредним поглављима. Они су својим истраживањем били заговорници потребе васпитања еманципацијско – педагошког става код будућих наставника – не индоктринацијом него усклађеним емоционалним и рационалним образлагањем. У овом истраживању **могућности вредновања наставника од стране ученика** варијабле су се односиле на вријеме појаве и то:

а) вријеме кад ће се у нашим школама практички остварити двосмјерност вредновања (евалуације) у настави, тј. кад ће то бити стална, нормална, уобичајена, на прописима основана пракса;

б) вријеме кад ће наставници двосмјерност евалуације субјективно ("интимно") прихватити. Резултати у свим групама испитаника, у обје варијабле су показали да већина сматра да ће се те промјене остварити. Реалистичност те групе произлази из околности да је у тој већини много већи број оних, који то временски лоцирају доста далеко, тј. не у наредних 20 година (истраживање из 1984. и 1985. године). Тих је, већ према групи испитаника, отприлике два до три пута више од оних који сматрају да ће до тога доћи у слjedeће двије деценије.

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

Задњих неколико година се на **Бањалучком универзитету** (Машински факултет, и још неки факултети) реализовао **пројекат** у коме је акценат дат на **студентском оцјењивању педагошког дјеловања универзитетских професора - предавача**. На жалост, овај пројекат иза себе није имао никакву рефлексивну вриједност која би дала одређене показатеље за корективни рад у универзитетској настави.

Не треба дозволити да се савремена истраживања о вредновању, (ауто)корекцији и унапређивању васпитно-образовног рада задрже само на

књишкој дескрипцији, већ треба изналазити и практична ("наметљива") рјешења да се процес вредновања и (ауто)корекције васпитно-образовног рада рационализује, систематизује, те тако постане саставни дио педагошке свакодневнице.

У наредним поглављима приказујемо методологију, резултате, као и закључно разматрање са футуролошким интенцијама о нашем емпиријском експерименталном истраживању. Више ријечи биће посвећено утицају повратне информације о *ученичком* вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања наставника.

**МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ
ИСТРАЖИВАЊА**

Методологија *нашег* емпиријског експерименталног истраживања *утицаја повратне информације о ученичком вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања наставника* подразумијева структурисање, концептуализацију и детаљнију разраду сљедећих аспеката:

- проблем и предмет истраживања;
- значај истраживања;
- циљ и задаци истраживања;
- хипотезе истраживања;
- варијабле истраживања;
- научноистраживачке методе, технике и инструменти;
- поступци за статистичку обраду података;
- популација и узорак испитаника и
- организација и ток истраживања.

Сви наведени аспекти су предуслов за интерпретацију резултата истраживања и извођење закључног разматрања.

(a) ПРОБЛЕМ И ПРЕДМЕТ (b) ИСТРАЖИВАЊА

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

Проучавање и истраживање овог проблема подразумијева разматрање одређених приступа вредновању. Битни приступи вредновању су: актери евалуације и самоевалуације, вријеме и континуираност времена вредновања и инструментариј за вредновање *педагошког дјеловања наставника* у основној школи. У овој "тријади" приступа, не треба заборавити ни благовременост и оправданост повратних информација као исходишта вредновања у функцији унапређивања рада наставника.

ПРЕДМЕТ овог истраживања се може дефинисати као емпиријско експериментално истраживање утицаја континуитета повратног информисања као исхода вредновања педагошког дјеловања наставника од стране ученика на манифестовање педагошки ефикасних аутокорекција педагошког дјеловања предметних основношколских наставника. Конкретније одређено, треба истражити да ли "извјештај" о оцјењивању педагошког дјеловања наставника од стране ученика као евалуатора који се даје на увид сваком оцјењеном наставнику може да утиче на евентуалне промјене у накнадном раду наставника, односно да ли је дјелотворније мјесечно континуирано извјештавање од полугодишњег (изведеног само у једном наврату). Споменути "извјештај" (експериментални фактор) представља, у ствари, писани документ у којем су приказани исходи ученичког вредновања наставника, тј. сумативни резултати (коначне оцјене) кључних обиљежја педагошког дјеловања наставника као и коначна средња оцјена, и то све је елаборирано од стране педагога. Промјене у накнадном раду наставника подразумијевају елиминисање негативних обиљежја рада, као и унапређивање већ позитивних обиљежја и цјелокупног рада наставника уопште.

Кључна обиљежја педагошког дјеловања наставника су она која се испољавају у наставном процесу као временски најдомонантнијем васпитно-образовном раду са ученицима, а то су: мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика. Треба споменути да и *могући хипотетички песимизам* исхода овог експеримента као могућности

аутокорективног рада наставника има и своју алтернативу. То је свакако обавезан корективни рад на релацији педагог – наставници. Ипак, развијен инструментариј за вредновање рада предметних основношколских наставника представља основу за паралелан корективни и аутокорективни рад, али све у функцији унапређивања рада наставника, а не њихове контроле.

(c)ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА

Претходно наведен емпиријски експериментални истраживачки концепт може да има вишеструки значај. У општем смислу, првенствено мислимо на теоријски, практични и друштвени значај.

Теоријски значај огледа се у покушају подстицања развоја и богаћења педагошких теоријских схватања, те евентуално и у отварању нових видика и изналажењу рационалнијих и педагошко-андрагошки утемељених методолошких поступака вредновања педагошког дјеловања основношколских наставника. Ово истраживање и његови ефекти могу, макар у скромним размјерама, да "погурају" теоријску мисао андрагогије, дидактике, школске педагогије, докимологије и методике рада основношколских педагога.

Практични значај истраживања треба гледати кроз рефлексију на наставну праксу. Развијен инструментариј и ефекти експеримента се могу имплементирати у наставној пракси као стандардизовани поступци вредновања рада наставника.

Истраживање има и *друштвени значај*. Ефекти повратног информисања неће се "затварати" само у школама, већ ће имати вјероватно и позитиван "ехо" и у другим друштвеним институцијама (радним организацијама, културно-умјетничким друштвима, спортским организацијама, и сл.). Објективно дата слика о некоме је предуслов могућности побољшавања међуљудских односа који су јако битни у процесу демократизације грађанског цивилног друштва.

(d) ЦИЉ И ЗАДАЦИ (e) ИСТРАЖИВАЊА

Из претходних образложења проблема, предмета и значаја истраживања можемо дефинисати наш циљ и из циља операционализовати задатке нашег истраживања.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег емпиријског експерименталног истраживања је утврђивање да ли се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *педагошког дјеловања наставника* постижу педагошки ефективније прогресивне аутокорекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, а посебно у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању.

ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Овакав циљ имплицира неколико повезаних **зadataка** релевантних за проблемску оправданост овог истраживања, а то су:

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

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

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

4. Установити да ли се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *наставне комуникације* на њиховим часовима постиже успјешнија

наставна комуникација од комуникације наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, а посебно у односу на комуницирање наставника који уопште не добијају повратне информације о наставној комуникацији на њиховим часовима;

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

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

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

(f) ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Сходно проблемско-предметној заснованости овог истраживања полазимо од главне хипотезе и неколико повезаних помоћних хипотеза:

1) Главна хипотеза

Можемо претпоставити да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *педагошког дјеловања наставника* постижу педагошки ефективније прогресивне аутокорекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, а посебно у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању.

2) Помоћне хипотезе

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

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

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

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

д) Вјероватно је да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика* на њиховим часовима остварује објективније испитивање и оцјењивање ученика

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

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

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

(g)ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

У складу са циљем и задацима истраживања ефикасности повратног информисања можемо дефинисати сљедеће зависно и независно промјењиве варијабле:

1) *Зависно промјењива варијабла* је **педагошко дјеловање предметних основношколских наставника**, гдје под **кључним обиљежјима педагошког дјеловања** наставника подразумевамо, већ претходно споменуте: мотивисање ученика, наставно-методичку креативност, стил вођења, наставну комуникацију и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, а као зависно промјењиве варијабле узете су још у обзир прогрес школског успјеха ученика и мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника.

2) *Независно промјењива варијабла* је **повратно информисање предметних основношколских наставника (давање извјештаја) о исходима ученичког вредновања педагошког дјеловања наставника**. Повратно информисање се врши у двије паралелне експерименталне групе, док се у контролној групи не врши повратно информисање. У првој експерименталној групи повратно информисање се врши након сваких мјесец дана једног полугодишта, а у другој експерименталној групи само једном у полугодишту, и то на почетку полугодишта. На овај начин се испитује ефикасност континуитета повратног информисања и оправданост повратног информисања у функцији унапређивања педагошког дјеловања предметних основношколских наставника.

(h) НАУЧНО ИСТРАЖИВАЧКЕ МЕТОДЕ, (i) ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ

Функционалност нашег емпиријског експерименталног истраживања потврђује се примјеном њему адекватних научноистраживачких метода, техника и инструмената истраживања.

НАУЧНО ИСТРАЖИВАЧКЕ МЕТОДЕ

Наше емпиријско истраживање је оправдано уз примјену сљедећих *метода*:

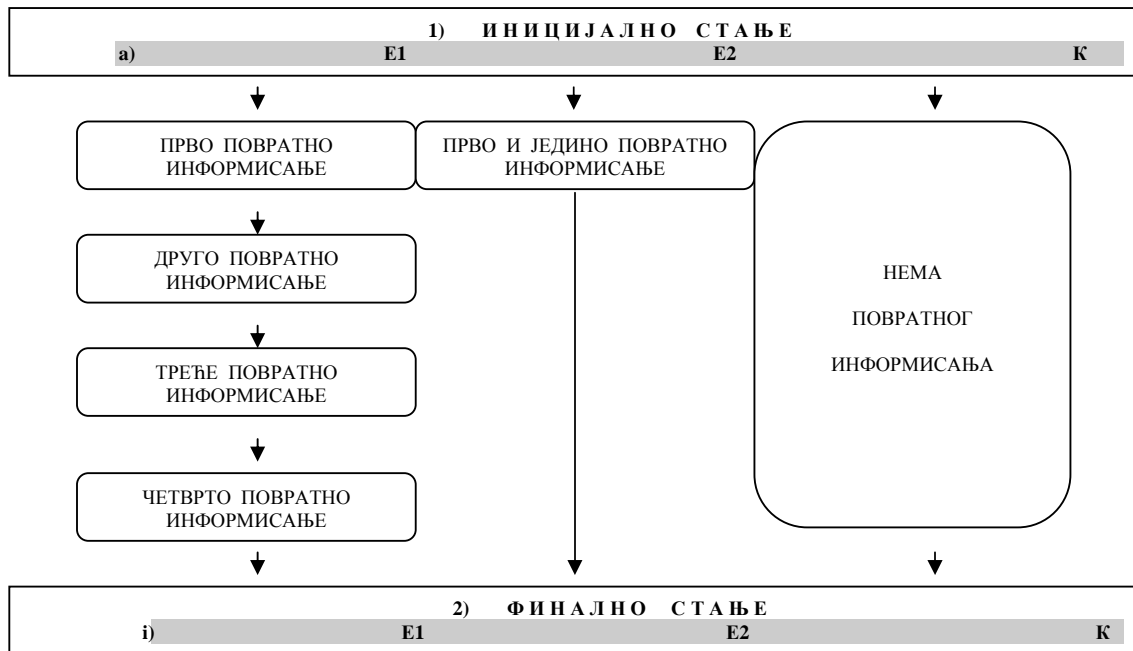
- 1) теоријска анализа,
- 2) *сервеј* истраживачки метод,
- 3) компаративна метода и
- 4) експеримент са паралелним групама.

Примјеном *методе теоријске анализе* разматрали смо најважнија и најдоступнија схватања као и тангентност појединих емпиријских истраживања у контексту вредновања рада наставника, повратног информисања и (ауто)корекције педагошког дјеловања наставника. Дефинисањем комплексности кључних појмова и анализирањем теоретских схватања и резултата емпиријских истраживања о феноменима вредновања, повратног информисања и (ауто)корективног рада указали смо на значај и потребу нашег емпиријског истраживања као и на изграђивање систематичнијег, комплекснијег, рационалнијег и организованијег вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника у нашој савременој школској пракси.

Користили смо *сервеј истраживачки метод* приликом прикупљања најрелевантнијих података о наставницима и ученицима, те приликом утврђивања мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника.

Значајност примјене *компаративне методе* огледала се у поређењу (компарацији) теоријских схватања и бројних резултата тангентних емпиријских истраживања. Посебно треба нагласити значај компаративног приступа приликом разматрања свих наведених варијабли у нашем иницијалном, интермедијалним и финалном истраживању.

Оно што највише истиче наше емпиријско истраживање је примјена *експеримента са паралелним групама*. Претходно смо нагласили да нам је експериментални фактор повратна информација, односно прецизније експлициран континуитет повратног информисања. Циљ нашег експеримента је утврђивање ефикасности континуитета повратног информисања наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника, односно колико утиче повратна информација на аутокорекцију педагошког дјеловања наставника. Наводимо шематски приказ проведеног експеримента:



Из приложене шеме видимо да је прва експериментална група са чешћим повратним информисањем у односу на другу, док у контролној групи нема повратног информисања, што је одлика традиционалне организације васпитно-образовног рада.

ИСТРАЖИВАЧКЕ ТЕХНИКЕ

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

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

За потребе теоријског проучавања *анализирали* смо *садржаје* педагошке, дидактичко-методичке, докимолошке, андрагошке, кибернетичке и аксиолошке литературе и остале тангентне директне и индиректне писане изворе. За јединицу анализе садржаја имали смо аспекте вредновања рада наставника, повратног информисања и (ауто)корективности педагошког дјеловања наставника. Многобројни извори (монографије, часописи, internet-публикације, научни и стручни радови, расправе, рјечници, енциклопедије, лексикони, уџбеници и слично) послужили су нам за интердисциплинарно и мултидисциплинарно расвјетљавање значаја вредновања рада наставника, повратног информисања и (ауто)корективног дјеловања.

Неопходност *рада на педагошкој документацији* условљена је неизоставним прикупљањем кључних података о наставницима и ученицима. Примјеном ове технике прикупљали смо основне податке о одјељењима ученика (идентификација одјељењског старјешинства, бројно стање ученика, средње оцјене одјељења по наставним предметима, као и генералне оцјене на

нивоу одјељења) као и контрола података о најрелевантнијим обиљежјима наставника (радни стаж, пол, предмет који предаје, одјељењско старјешинство).

Специфичност овог истраживања је што вредновање, односно *процјењивање* квалитета педагошког дјеловања наставника врше њихови ученици, и то искључиво само ученици деветог разреда (процјењивачи-ученици били су претходно обучавани за процјењивање, а и надгледани су од стране, такође претходно обучених, њихових дотичних школских педагога). Процјењивањем се утврђује иницијално, интермедијална (прва експериментална група) и финално стање репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника (мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика). Након сваког процјењивања врши се "брза обрада података" ради извођења оцјена које се сваком наставнику из експерименталних група дају као повратне информације. Оцјене се дају за сваку репрезентативну категорију педагошког дјеловања наставника, а исто тако се даје и генерална оцјена педагошког дјеловања (Види у прилогу рада: Извјештај за повратно информисање сваког наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника). Генерална оцјена се изводи заокруживањем аритметичке средине свих пет оцјена за наведене репрезентативне категорије.

Техника *анкетирања* примјењивана је ради прикупљања основних података о мишљењима наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Анкетирање је примјењивано два пута, и то, ради снимања иницијалног стања и ради снимања финалног стања.

ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

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

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

Сви наведени инструменти ове батерије (СПУ-МУ, СПУ-НМК, СПУ-СВ, СПУ-НК и СПУ-ОНИИОУ) представљају петостепене скале процјене Терстоновог облика. Све скале процјене имају по 20 тврдњи које су семантички и афирмативне и неафирмативне. Батерија инструмената је намјењена за мјерење интензитета и идентификовање усмјерености свих репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника, и то: мотивисања ученика, наставно-методичке креативности, стила вођења, наставне комуникације и

објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика. Батерија скала процјена се у пилот истраживању примјењивала на узорку од 128 ученика – процјенитеља деветог разреда основне школе. У првобитној прелиминарној верзији састојала се од 5 скала процјена, и то свака са по 25 тврдњи. Батерију чине сљедећи инструменти:

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

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

I фактор

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

II фактор

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

III фактор

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

IV фактор

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

V фактор

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

VI фактор

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

Објективност скале процјене нам указује да ли процјењивање наставника у зависности од наведених тврдњи зависи од субјективних процјена ученика. Објективност је обезбијеђена прецизно дефинисаним начином бодовања,

односно процјењивања, и то: одговор "увијек" бодован је са 5, "често" са 4, "не могу да процијеним" са 3, "ријетко" са 2 и "никако" са 1 (минималан број бодова у цијелом инструменту је 20, максималан је 100, док је гранична вриједност која инструмент дијели на афирмативни и неафирмативни дио 60 бодова). Код неафирмативних тврдњи обрнут је смјер бодовања (обртање бодова је вршено приликом обраде података – 1 на 5, 2 на 4, 3 на 3, 4 на 2 и 5 на 1). На овај начин обезбијеђено је да коначни већи скор има позитивније процјењивање мотивисања ученика за сваког наставника посебно.

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

И ова скала процјене намјењена је мјерењу интензитета и усмјерености, али наставно-методичке креативности на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе дидактичко-методичке традиционалности и (презентско-футуролошке) иновативности. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – процјенитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,84$ (Кронбахов алфа коефицијент: Види у прилогу рада!). Коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 3, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 16 и 17, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем – тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у целокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (Види у прилогу рада!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (Види у прилогу рада!). Варимакс ротацијом екстраховали смо 6 главних фактора који објашњавају 68,5 % варијансе варијабле наставно-методичка креативност, и то:

I фактор

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

II фактор

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

III фактор

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

IV фактор

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

V фактор

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

VI фактор

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

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

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

Ова скала процјене намјењена је мјерењу интензитета и усмјерености стила вођења ученика на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе аутократског и демократског стила вођења наставника. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – процјенитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,83$ (Кронбахов алфа коефицијент: Види у прилогу рада!). Коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 15 и 18, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем – тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у цјелокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (Види у прилогу рада!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (Види у прилогу рада!). Варимакс ротацијом екстраховали смо 7 главних фактора који објашњавају 74,5 % варијансе варијабле стил вођења, и то:

I фактор

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

II фактор

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

III фактор

Репресивност управљања, објашњава 8,7 % варијансе варијабле.

IV фактор

Егоцентричност дјеловања, објашњава 8,1 % варијансе варијабле.

V фактор

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

VI фактор

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

VII фактор

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

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

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

Ова скала процјене намјењена је мјерењу интензитета и усмјерености наставне комуникације на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе и вербалне и невербалне комуникације. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – проценитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,84$ (Кронбахов алфа коефицијент: Види у прилогу рада!). Коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 3, 4, 6, 8, 12, 14, 16 и 17, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем – тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у cjелокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (Види у прилогу рада!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (Види у прилогу рада!). Варимакс ротацијом екстраховали смо 7 главних фактора који објашњавају 61,5 % варијансе варијабле наставна комуникација, и то:

I фактор

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

II фактор

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

III фактор

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

IV фактор

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

V фактор

Сусретљивост споразумијевања, објашњава 7,6 % варијансе варијабле.

VI фактор

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

VII фактор

Илустративна експлицитност, објашњава 5,3 % варијансе варијабле.

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

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

Наведена скала процјене намјењена је мјерењу интензитета и усмјерења објективности испитивања и оцјењивања ученика на часовима предметних основношколских наставника. Скала садржи елементе субјективности и објективности оцјењивања. У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 128 ученика – процјенитеља. Утврђена је поузданост од $r = 0,81$ (Кронбахов алфа коефицијент: Види у прилогу рада!). Коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 17, 18 и 19, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података). Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем – тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у цјелокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност (Види у прилогу рада!). Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (Види у прилогу рада!). Варимакс ротацијом екстраховали смо 7 главних фактора који објашњавају 68,5 % варијансе варијабле објективност испитивања и оцјењивања ученика, и то:

I фактор

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

II фактор

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

III фактор

Евалуативна подстицајност, објашњава 9,2 % варијансе варијабле.

IV фактор

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

V фактор

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

VI фактор

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

VII фактор

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

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

Поред батерије скала процјене у сврху анкетирања користили смо **упитник за наставнике**, и то:

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

Овај упитник садржи питања о општим подацима наставника (наставни предмет који предаје, године радног стажа и пол) као и 11 питања намјењених за испитивање мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника (Све инструменте види у прилогу овог рада).

(j) ПОСТУПЦИ ЗА СТАТИСТИЧКУ (k) ОБРАДУ ПОДАТАКА

У прелиминарном испитивању (ради баждарења, односно одређивања метријских карактеристика инструмената) и у провјеравању хипотеза нашег истраживања, приликом обраде података примјењивали смо сљедеће *статистичке поступке*:

- 1) факторску анализу,
- 2) анализу варијансе (F – омјер),
- 3) ајтем тотал корелацију,
- 4) Пирсонов коефицијент корелације,
- 5) t – омјер,
- 6) χ^2 - тест,
- 7) мјере централне тенденције (аритметичка средина),
- 8) мјере стандардног одступања (стандардна девијација) и
- 9) процентуалне износе.

(I) ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК (m) ИСПИТАНИКА

Узорак нашег истраживања изабран је из популације ученика и наставника градских школа Бања Луке. Ученици су изабрани као евалуатори, а наставници, односно њихово педагошко дјеловање као предмет евалуације.

Као полазну основу за истраживање узорак је изабран по принципу *узорка скупина*, те у оквир избора не улазе јединице основног скупа (наставници, ученици – процјенитељи), него скупине тих јединица (основне школе и одјељења ученика). Основни разлог за избор узорка скупина је велика економичност при прикупљању података и повратном информисању наставника. Узорак скупина не умањује репрезентативност узорка, јер су све скупине по својим карактеристикама градских већих школа сличне карактеристикама свих већих градских школа основног скупа. У наредној табели дајемо преглед скупина узорка процјењиваних наставника.

Табела 1: Скупине узорка процјењиваних наставника

| ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Е 1 | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Е 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
|---|---|--|
| О.Ш. "Георги С. Раковски" (број наставника) 15 | О.Ш. "Иван Г. Ковачић" (број наставника) 15 | О.Ш. "Петар П. Његош" (број наставника) 15 |
| О.Ш. "Алекса Шантић" (број наставника) 15 | О.Ш. "Доситеј Обрадовић" (број наставника) 15 | О.Ш. "Бранко Радичевић" (број наставника) 15 |
| УКУПНО Е 1: 30 | УКУПНО Е 2: 30 | УКУПНО К: 30 |
| Section 1.02 Section 1.03 УКУПНО НАСТАВНИКА: 90 | | |

Узимајући у обзир експериментални захтјев за апроксимативним уједначавањем свих група наставника према релевантним обиљежјима од значаја за генерализацију ефикасности експеримента можемо примјетити да су у претходној табели наставници уједначени према броју у групи (све групе имају једнак број наставника, па је непотребно статистичко доказивање значајности разлика између група).

У наредној табели приказујемо *полну структуру* скупине узорка процјењиваних наставника.

Табела 2: Полна структура скупине узорка процјењиваних наставника

| ПОЛ НАСТАВНИКА | ГРУПЕ НАСТАВНИКА | | |
|----------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
| ЖЕНЕ | 22 | 19 | 20 |
| МУШКАРЦИ | 8 | 11 | 10 |
| УКУПНО | 30 | 30 | 30 |

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

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

Сљедећом табелом представљамо структуру скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на *радни стаж* наставника.

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

| РАДНИ СТАЖ НАСТАВНИКА | ГРУПЕ НАСТАВНИКА | | |
|-----------------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
| 0 – 10 ГОДИНА | 5 | 8 | 8 |
| 11 – 25 ГОДИНА | 10 | 4 | 6 |
| ПРЕКО 25 ГОДИНА | 15 | 18 | 16 |
| УКУПНО | 30 | 30 | 30 |

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

И у овој табели примјећујемо да су групе процјењиваних наставника приближно уједначене према радном стажу наставника. Разлика између група наставника није статистички значајна, а иста је тестирана хи-квадрат поступком ($\chi^2 = 3,94$ уз значајност од $p = 0,4138$).

Узимајући у обзир, а и методолошки уважавајући оправданост подједнаке заступљености свих наставних предмета (15 предмета за IX разред основне школе), све групе наставника су потпуно уједначене, односно у свакој групи наставника имамо по 2 наставника за сваки наставни предмет (15 x 2 = 30 за сваку групу). Такву структуру узорка представљамо у сљедећој табели.

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

| НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ | ГРУПЕ НАСТАВНИКА | | |
|-------------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
| српски језик | 2 | 2 | 2 |
| енглески језик | 2 | 2 | 2 |
| њемачки језик | 2 | 2 | 2 |
| историја | 2 | 2 | 2 |
| географија | 2 | 2 | 2 |
| музичка култура | 2 | 2 | 2 |
| ликовна култура | 2 | 2 | 2 |
| вјеронаука | 2 | 2 | 2 |
| математика | 2 | 2 | 2 |
| физика | 2 | 2 | 2 |
| биологија | 2 | 2 | 2 |
| хемија | 2 | 2 | 2 |
| техничко образ. | 2 | 2 | 2 |
| основи информ. | 2 | 2 | 2 |
| физичко васпит. | 2 | 2 | 2 |
| УКУПНО | 30 | 30 | 30 |

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

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

| ОЦЈЕНЕ МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА | ГРУПЕ НАСТАВНИКА | | |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
| 2 - „ријетко“ | 0 | 0 | 2 |
| 3 – „ни често ни ријетко“ | 18 | 21 | 21 |
| 4 – „често“ | 12 | 9 | 6 |
| 5 – „увијек“ | 0 | 0 | 1 |
| УКУПНО | 30 | 30 | 30 |

($\chi^2 = 8,3$; $df = 6$; $p = 0,217$)

На оба нивоа значајности (0,05 и 0,01) групе наставника су приближно уједначене, и то у односу на мотивисање ученика од стране наставника, односно не постоји статистички значајна разлика мотивисања ученика од стране процјењиваних наставника ($\chi^2 = 8,3$ за $df = 6$, на оба нивоа значајности).

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

| ОЦЈЕНЕ НАСТ.-МЕТОД. КРЕАТИВНОСТИ | ГРУПЕ НАСТАВНИКА | | |
|--|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
| 3 – „ни често ни ријетко“ | 25 | 28 | 27 |
| 4 – „често“ | 5 | 2 | 3 |
| УКУПНО | 30 | 30 | 30 |

($\chi^2 = 1,575$; $df = 2$; $p = 0,455$)

На оба нивоа значајности (0,05 и 0,01) групе наставника су приближно уједначене, и то у односу на наставно-методичку креативност, односно не постоји статистички значајна разлика наставно-методичке креативности процјењиваних наставника ($\chi^2 = 1,575$ за $df = 2$, на оба нивоа значајности).

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

| ОЦЈЕНЕ СТИЛА ВОЂЕЊА | ГРУПЕ НАСТАВНИКА | | |
|---------------------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
| 2 - „ријетко“ | 0 | 1 | 0 |
| 3 – „ни често ни ријетко“ | 20 | 26 | 22 |
| 4 – „често“ | 10 | 3 | 8 |
| УКУПНО | 30 | 30 | 30 |

($\chi^2 = 6,538$; $df = 4$; $p = 0,162$)

Узимајући у обзир оба нивоа значајности (0,05 и 0,01) групе наставника су приближно уједначене, и то у односу на стил вођења наставника, тако да не постоји статистички значајна разлика стила вођења процјењиваних наставника ($\chi^2 = 6,538$ за $df = 4$, на оба нивоа значајности).

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

| ОЦЈЕНЕ НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ | ГРУПЕ НАСТАВНИКА | | |
|------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
| 2 - „ријетко“ | 1 | 1 | 0 |
| 3 – „ни често ни ријетко“ | 18 | 20 | 28 |
| 4 – „често“ | 11 | 9 | 2 |
| УКУПНО | 30 | 30 | 30 |

($\chi^2 = 9,64$; $df = 4$; $p = 0,047$)

Узимајући у обзир ниво значајности од 0,01 групе наставника су приближно уједначене с обзиром на израженост наставне комуникације, односно не постоји статистички значајна разлика наставне комуникације процјењиваних наставника ($\chi^2 = 9,64$ за $df = 4$, али уз ниво поузданости од 0,01).

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

| ОЦЈЕНЕ ОБЈЕКТ. НАСТ. ИСПИТ. И ОЦЈЕЊ. УЧЕНИКА | ГРУПЕ НАСТАВНИКА | | |
|---|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | КОНТРОЛНА ГРУПА |
| 3 – „ни често ни ријетко“ | 11 | 11 | 20 |
| 4 – „често“ | 19 | 19 | 10 |
| УКУПНО | 30 | 30 | 30 |

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

С обзиром на ниво значајности од 0,01 групе наставника су приближно уједначене, и то у односу на објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, те не постоји статистички значајна разлика наведене објективности ($\chi^2 = 7,23$ за $df = 2$, уз ниво поузданости од 0,01).

Анализирајући све статистичке индикаторе можемо констатовати да су све групе наставника у иницијалном испитивању, тј. прије експеримента приближно уједначене с обзиром на најрелевантније факторе неопходне за адекватну примјену експеримента као и за генерализацију добијених резултата.

У наредној табели приказујемо обиљежја групе узорка ученика – процјенитеља.

Табела 10: Групе узорка ученика – процјенитеља

| ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Е 1 | | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Е 2 | | КОНТРОЛНА ГРУПА | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| О.Ш. "Георги С. Раковски" | | О.Ш. "Иван Г. Ковачић" | | О.Ш. "Петар П. Његош" | |
| одјељење IX 1 (број учен.) 25 | одјељење IX 2 (број учен.) 27 | одјељење IX 1 (број учен.) 25 | одјељење IX 2 (број учен.) 27 | одјељење IX 1 (број учен.) 23 | одјељење IX 2 (број учен.) 22 |
| УКУПНО О.Ш. "Г.С.Р.": 52 | | УКУПНО О.Ш. "И.Г.К.": 52 | | УКУПНО О.Ш. "П.П.Њ.": 45 | |
| О.Ш. "Алекса Шантић" | | О.Ш. "Доситеј Обрадовић" | | О.Ш. "Бранко Радичевић" | |
| одјељење IX 3 (број учен.) 26 | одјељење IX 4 (број учен.) 26 | одјељење IX 2 (број учен.) 24 | одјељење IX 4 (број учен.) 28 | одјељење IX 2 (број учен.) 20 | одјељење IX 3 (број учен.) 24 |
| УКУПНО О.Ш. "А.Ш.": 52 | | УКУПНО О.Ш. "Д.О.": 52 | | УКУПНО О.Ш. "Б.Р.": 44 | |
| УКУПНО Е 1: 104 | | УКУПНО Е 2: 104 | | УКУПНО К: 99 | |
| Section 1.04 | | | | | |
| Section 1.05 | | УКУПНО УЧЕНИКА – ПРОЦЈЕНИТЕЉА: 307 | | | |

Из приложених табеларних прегледа уочавамо да имамо 6 школа, 12 одјељења ученика, 307 ученика - процјенитеља и 90 наставника. Свака група има приближно око 100 ученика – процјенитеља (104, 104 и 99) и тачно по 30 наставника. Приближно је око 50 ученика процјењивало 15 наставника у својој школи. Избор јединица у узорку је *намјеран*. Разлог за овај избор је због ограниченог броја наставних предмета којих према наставном плану за IX разред има 15, тако да избор ученика и наставника за сваку групу укључује по 2 основне школе, или, укупно 6 школа, а из сваке школе по 2 одјељења ученика. Намјерно су бирана она 2 одјељења у којима наставу изводе исти наставници тако да би ученици из та 2 одјељења вредновали исте наставнике. Такође, треба нагласити, да су евалуатори (ученици) из IX разреда, јер се сматрају најкомпетентнијим за евалуацију. Они вреднују своје предметне наставнике. Након снимања иницијалног стања вршило се уједначавање наставника, тако да је такође извршен и према критеријима уједначавања прилагођен избор школа (по 2 школе) за прву експерименталну, другу експерименталну и контролну групу испитаника.

На репрезентативност узорка знатно утиче и величина узорка. Узорак од 90 наставника чини 12,3 % од свих радно ангажованих предметних наставника основних школа града Бања Луке, односно 2,03 % у односу на исте у цијелој

Републици Српској. Узорак од 307 ученика – процјенитеља чини 14 % од свих ученика IX разреда основних школа града Бања Луке, односно 2,06 % у односу на исте у цијелој Републици Српској. Узимајући у обзир комплексност и изналажење економичности истраживања, начин избора и минималност стопе избора (величине) узорка можемо наш узорак сматрати репрезентативним, те ће омогућити да се добијени резултати генерализују на основни скуп, и то искључиво на све веће градске школе.

(i) ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК (ii) ИСТРАЖИВАЊА

Овакво комплексно истраживање изводило се према захтјевима експерименталног метода. Прије експерименталног програма морало се прво извести пилот истраживање ради баждарења инструмената, односно одређивања метријских карактеристика.

Иницијално истраживање (ради снимања стања и уједначавања група) се извело на почетку другог полугодишта школске 2003/2004. године. Приликом иницијалног истраживања снимили смо тренутно стање педагошког дјеловања предметних основношколских наставника, које је укључивало мотивисање ученика, наставно-методичку креативност, стил вођења, наставну комуникацију и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, као и општи школски успјех ученика на крају првог полугодишта и мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника.

Одмах након иницијалног истраживања (након избора школа за прву експерименталну, другу експерименталну и контролну групу) наставници су се у обе експерименталне групе (након брзе обраде података) *повратно информисали* (добили "извјештаје") о резултатима оцјењивања њиховог педагошког дјеловања. Прва експериментална група се повратно информисала сваких мјесец дана, односно почетком фебруара, почетком марта, почетком априла и почетком маја школске 2003/2004. године. Ова група је имала статус у више (2) интермедијалних истраживања. Друга експериментална група је имала само једном повратно информисање, и то само почетком фебруара исте школске године. У контролној групи није било уопште повратног информисања.

Финално истраживање се извело у задњој седмици другог полугодишта (седмица завршетка школовања ученика IX разреда) 2004. године. Након снимања финалног стања приступило се обради података ради анализе и рекапитулације ефеката експерименталног програма.

**РЕЗУЛТАТИ
ЕМПИРИЈСКОГ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ
ИСТРАЖИВАЊА**

Најбитније резултате релевантне за проблематику нашег емпиријског експерименталног истраживања као и њихов интерпретацијски осврт дајемо у оквиру сљедећих поглавља:

- Усмјереност и интензитет репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника прије експеримента,
- Мишљење наставника о стратегији и оправданости вредновања,
- Однос школског успјеха ученика и одјељењског старјешинства према интензитету вредновања рада наставника и
- Утицај повратне информације о (ученичком) вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања.

Све добијене резултате уз интерпретацијски осврт приказујемо комбиновањем текстуалне, табеларне и графиконске форме како бисмо имали што очигледнији увид у значај овог истраживања.

УСМЈЕРЕНОСТ И ИНТЕНЗИТЕТ РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ КАТЕГОРИЈА ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА ПРИЈЕ ЕКСПЕРИМЕНТА

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

- ◆ **МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА,**
- ◆ **НАСТАВНО-МЕТОДИЧКА КРЕАТИВНОСТ,**
- ◆ **СТИЛ ВОЂЕЊА,**
- ◆ **НАСТАВНА КОМУНИКАЦИЈА И**
- ◆ **ОБЈЕКТИВНОСТ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА.**

Напомињемо да се сви резултати који слиједе, а везани су за ову групу резултата односе на све узорковане наставнике искључујући њихову каснију подјелу на три групе испитаника. Дакле, резултати и интерпретацијски осврт се односе на свих 90 наставника. На овај начин добијамо општу слику усмјерености и интензификације репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника искључујући утицај експерименталног програма који је касније слиједио у нашем истраживању.

УСМЈЕРЕНОСТ И ИНТЕНЗИТЕТ МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА

Ученици се, данас, у вријеме убрзане мултимедијалне експанзије и упражњавања виртуелне културе налазе у ситуацијама разноврсних и различитих циљних оријентација. Постоји читав сплет вањских стимуланса, а исто тако и различитих унутрашњих извора побуђивања ученика на одређене активности. У наставни процес ученици "уносе" различита емоционална, когнитивна и конативна стања и очекивања. Круцијална функција наставника је бити "скретничар" у мноштву различитих интересовања и потреба како би се усмјеравале активности ученика у складу са законитостима наставног плана и програма. Дакле, да би наставник успио да "покрене" ученике на континуиран рад и учење мора вјешто да балансира између вањских и унутрашњих покретача активности ученика. Низ активности као што су: повезивање наставних и ученичких циљева, индивидуализација учења и поучавања, стварање ситуација изазова, организовање наставе са честим доживљавањем успјеха, организовање педагошко-дидактичких радионица, забавних игара, хумористичних игроказа, толерисање грешака ученика, често и одмјерено похваљивање ученика, и слично, само су дјелић активности којима се данас у наставним и ваннаставним ситуацијама могу мотивисати ученици.

У овом поглављу приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставниковог мотивисања ученика. Број бодова који раздваја на свакој скали процјене неуспјешног од успјешног мотивисања ученика је 60 (скала процјене

има 20 ајтема са 5-степеним процјењивањем, гдје је симетрални степен процјене представљен са вриједношћу 3; $20 \times 3 = 60$). Дакле, просјечна вриједност процјене која дијели резултате на неуспјешно и успјешно мотивисање ученика је 3.

Интензитет мотивисања ученика можемо приказати у домену бодова или просјечне вриједности процјене. Распон варијације бодова креће се од 20 (минимум) до 100 бодова (максимум), или ако гледамо у односу на просјечне вриједности процјене од 1 (минимум) до 5 (максимум). Просјечну вриједност процјене добијемо када број бодова једног испитаника подијелимо са бројем тврдњи (са 20). У нашем истраживању користили смо за интерпретацију "заокружене" просјечне вриједности процјене како бисмо вредновање све више "приближили" школским оцјенама какве су код ученика ($1 - 1,49 = 1$; $1,50 - 2,49 = 2$; $2,50 - 3,49 = 3$; $3,50 - 4,49 = 4$ и $4,50 - 5 = 5$). Тако су нам се коначне процјене за сваког наставника кретале у домену од 1 до 5.

Наведене резултате усмјерености и интензитета мотивисања ученика приказујемо у општој интегралној форми (за свих 90 наставника из цијелог узорка, те ће исти број наставника вриједити и за наредна поглавља), на основу пола, радног стажа и наставних предмета које предају наставници.

У наредној табели представљамо резултате усмјерености и интензитета мотивисања ученика, и то за **све наставнике** у узорку.

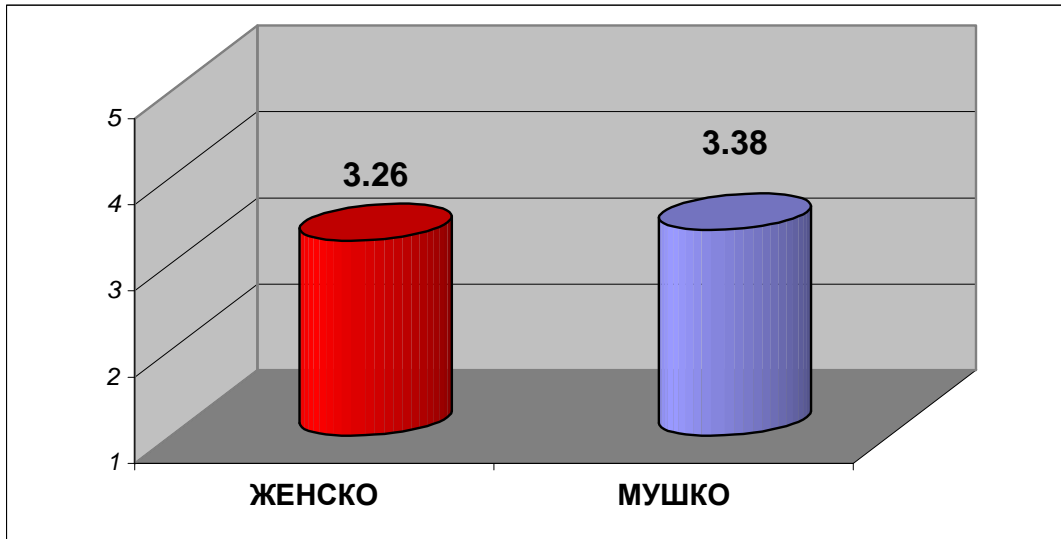
Табела 11: Усмјереност и интензитет мотивисања ученика на иницијалном испитивању

| а. УСМЈЕРЕНОСТ МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА | | | | |
|-----------------------------------|----------|------|------|----|
| i. (ПОЗИТИВНА УСМЈЕРЕНОСТ) | | | | |
| ii. ИНТЕНЗИТЕТ МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА | | | | |
| \bar{X} | σ | min. | max. | N |
| 3,30 | 0,53 | 2 | 5 | 90 |

Табеларна вриједност аритметичке средине ($\bar{X} = 3,30$), а узимајући да је већа од граничне (3), указује нам да је мотивисање ученика од стране наставника позитивно усмјерено. Интензитет мотивисања ученика је у домену скалне категорије "ни често ни ријетко". Овакав резултат, ипак, намеће потребу да се данас у наставној пракси више пажње посвети "чешћем" мотивисању ученика, јер ученике не треба само "покренути" на активности, већ активности такође треба да се одржавају, а у одређеним ситуацијама чак и понављају.

У сљедећем графикону представљамо резултате усмјерености и интензитета мотивисања ученика с обзиром на **пол** наставника.

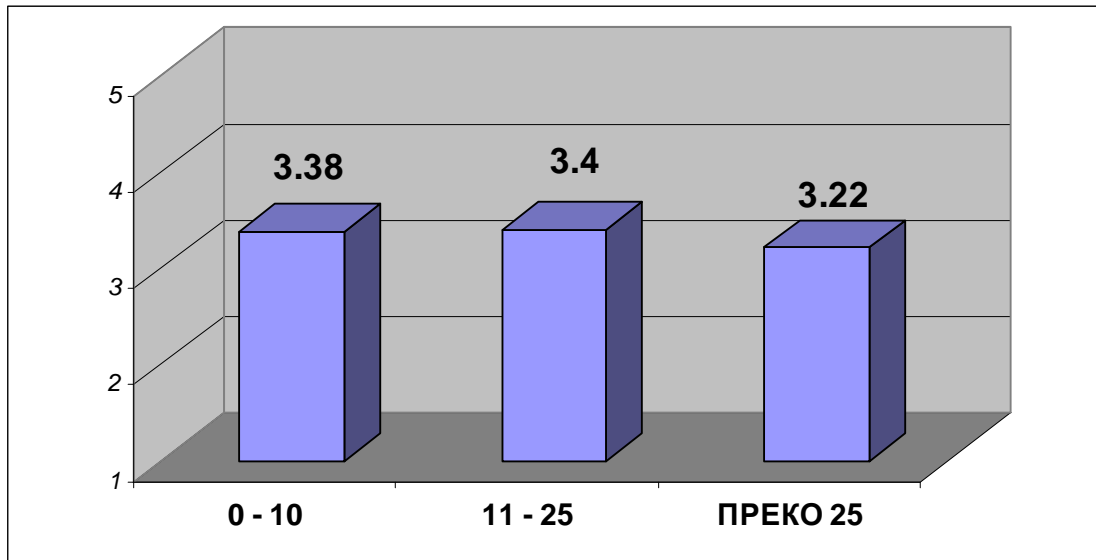
Графикон 1: Пол наставника – усмјереност и интензитет мотивисања ученика



На представљеном графикону уочавамо позитивну усмјереност мотивисања ученика (вриједности су веће од граничне вриједности 3). Наставници-мушкарци (3,38) нешто више мотивишу ученике од наставника-жена (3,26). Међутим, разлика у интензивирању мотивисања ученика с обзиром на пол наставника није статистички значајна, што је и потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 3,46$ за $df = 3$). Можемо констатовати да и жене и мушкарци имају приближно једнак утицај у погледу мотивисања њихових ученика.

У сљедећем графикону представљени су резултати усмјерености и интензитета мотивисања ученика у односу на **радни стаж** наставника. Радни стаж наставника смо категорисали у 3 категорије, и то: 0 – 10, 11 – 25 и преко 25 година радног стажа. На овај начин имамо категорије млађих наставника (0 – 10), наставника средњих година (11 – 25) и старије наставнике (преко 25 година радног стажа).

Графикон 2: Радни стаж наставника – усмјереност и интензитет мотивисања ученика

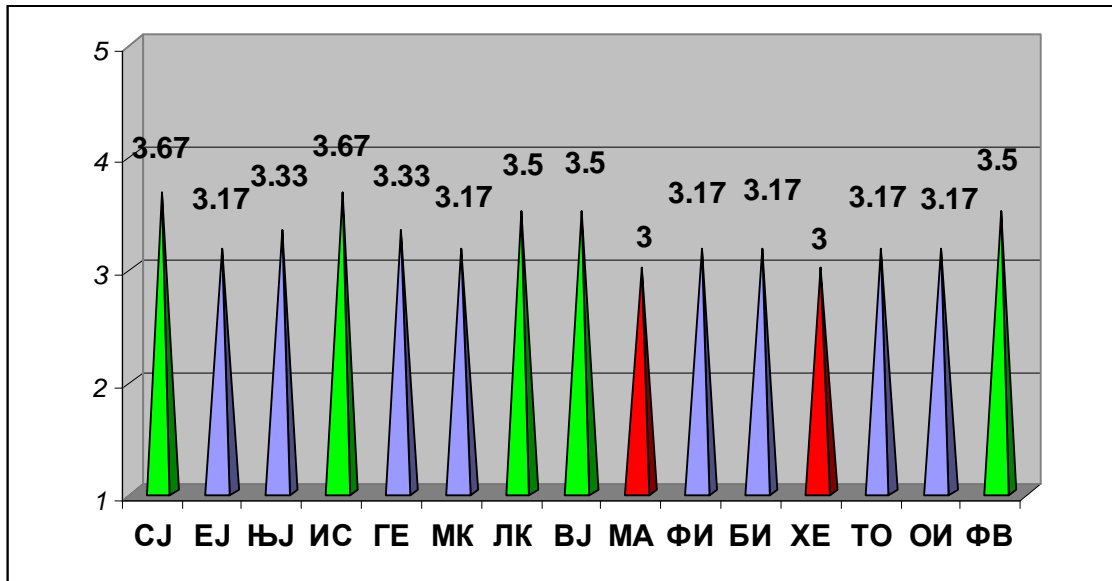


Значење скраћеница: 0 – 10 година радног стажа
11 – 25 година радног стажа
преко 25 година радног стажа

У приказаном графикону примјећујемо позитивну усмјереност мотивисања ученика од стране наставника, и то с обзиром на радни стаж истих (све вриједности су веће од граничне вриједности 3). Наставници у старосним категоријама од 0 до 10 и од 11 до 25 година радног стажа нешто интензивније мотивишу ученике, али, међутим, разлика између свих категорија радног стажа, ипак, није статистички значајна, а то смо потврдили хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 6,02$ за $df = 6$). Дакле, не постоји битна повезаност између година радног стажа или старосне доби наставника и интензитета мотивисања ученика, па можемо констатовати да се године радног стажа наставника не одражавају значајно на усмјереност и интензитет мотивисања ученика.

Наредним графиконом дајемо приказ резултата усмјерености и интензитета мотивисања ученика с обзиром на **наставне предмете**. У обзир смо узели свих 15 предмета у предметној настави основне школе.

Графикон 3: Наставни предмети – усмјереност и интензитет мотивисања ученика



Значење скраћеница: СЈ – српски језик, ЕЈ – енглески језик, ЊЈ – њемачки језик, ИС – историја, ГЕ – географија, МК – музичка култура, ЛК – ликовна култура, ВЈ – вјеронаука, МА – математика, ФИ – физика, БИ – биологија, ХЕ – хемија, ТО – техничко образовање, ОИ – основи информатике и ФВ – физичко васпитање.

У представљеном графикону примјећујемо да је код 13 наставних предмета позитивна усмјереност мотивисања ученика, док је у настави математике (3) и хемије (3) усмјереност на граници између позитивног и негативног усмјерења. Мотивисање ученика је највише интензивирано у настави српског језика (3,67), историје (3,67), ликовне културе (3,5), вјеронауке (3,5) и физичког васпитања (3,5). Ипак, разлика у интензитету мотивисања ученика с обзиром на све наставне предмете није статистички значајна, што је потврђено непараметријском процјеном ($\chi^2 = 44,83$ за $df = 42$). Дакле, сви наставници, без обзира на наставни предмет који предају, данас имају приближно једнако изражену усмјереност и интензитет мотивисања њихових ученика, односно није примјетна никаква дискриминативност утицаја с обзиром на научно подручје, односно наставни предмет.

УСМЈЕРЕНОСТ И ИНТЕНЗИТЕТ НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ

У сваком наставном предмету наставници имају различите могућности за организацију и структуру наставних часова. Традиционални концепт фронталне (претежно слушалачке и монометодске) наставе све више "изумире". Данашња цивилизација захтјева креативне грађане који су комуникативни, ненасилни, кооперативни, спремни за сарадњу и слично. Веома важни кораци за развијање креативних грађана постижу се у школским институцијама. Пут до креативног ученика постиже се искључиво преко креативних наставника. Креативни наставници не желе да задрже традиционалне моделе наставе у којој су се већина њих школовали. Наставно-методичка креативност се огледа у извођењу наставних модела који одговарају потребама савременог друштва, односно у организовању наставе кроз активности као што су: преношење акције са наставника на ученика, демократизација одлучивања о раду, примјена и рационална смјена већег броја наставних облика, метода и средстава (како у једном часу тако и у низу часова), активирање вишесмјерне и разноврсне комуникације, имплементација активног и интерактивног учења и поучавања, примјена већег броја наставних система и слично.

У овом поглављу представљамо резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности наставника. Усмјереност и интензитет представљамо с обзиром на граничне вриједности и домен резултата као и у претходном поглављу (гранична вриједност између негативног и позитивног усмјерења је 3, док се домен "заокружених" просјечних вриједности наставно-методичке креативности креће од 1 до 5).

Резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности приказујемо и интерпретирамо у *општој интегралној форми* (сви наставници из узорка), на основу *пола, радног стажа и наставних предмета* које предају наставници.

Табела која слиједи представља приказ резултата усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности за **све наставнике** у узорку.

Табела 12: Усмјереност и интензитет наставно-методичке креативности на иницијалном испитивању

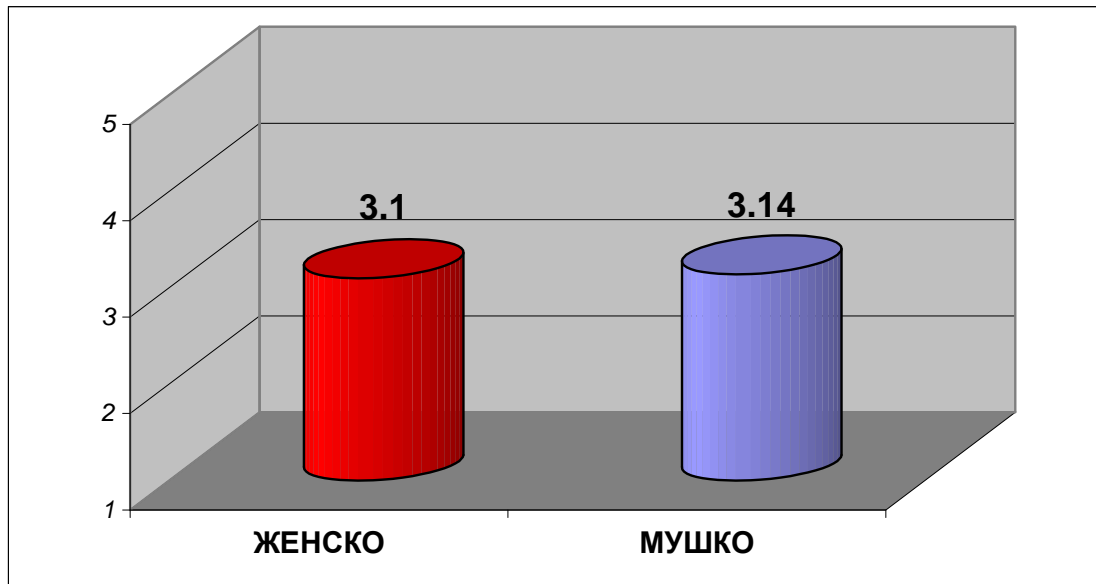
| б. УСМЈЕРЕНОСТ НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ | | | | |
|--|----------|------|------|----|
| i. (ПОЗИТИВНА УСМЈЕРЕНОСТ) | | | | |
| ii. ИНТЕНЗИТЕТ НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ | | | | |
| \bar{X} | σ | min. | max. | N |
| 3,11 | 0,32 | 3 | 4 | 90 |

Пошто је аритметичка средина $\bar{X} = 3,11$ већа од 3 можемо констатовати да се наставно-методичка креативност позитивно усмјерава. Међутим,

вриједност аритметичке средине указује да је, ипак, наставно-методичка креативност ниска (налази се у домену тешко процјењиве скалне категорије "ни често ни ријетко"). Овај резултат повлачи за собом констатацију да би данашњи наставници, ипак, требали нешто више пажње да посвете креативнијем организовању и структурирању наставних часова.

Графикон који слиједи представља резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности с обзиром на **пол** наставника.

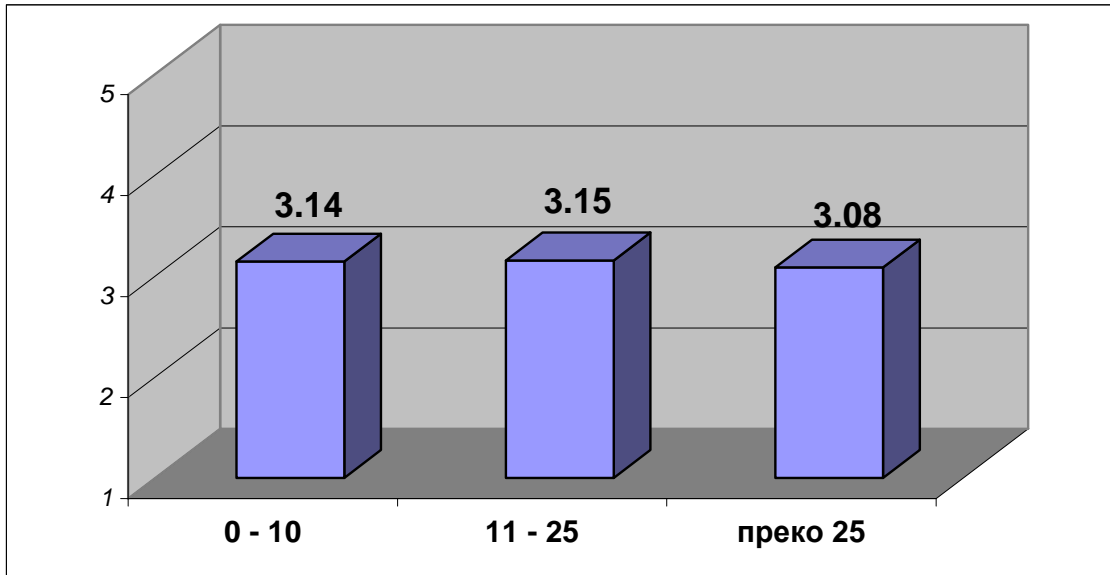
Графикон 4: Пол наставника – усмјереност и интензитет наставно-методичке креативности



На приказаном графикону уочавамо једва примјетну позитивну усмјереност наставно-методичке креативности жена и мушкараца (вриједности су ипак веће од граничне вриједности 3). Разлика наставно-методичке креативности између жена-наставника и мушкараца-наставника није статистички значајна, што смо потврдили хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 0,31$ за $df = 1$). Дакле, и жене (3,1) и мушкарци (3,14) имају приближно једнаку наставно-методичку креативност.

У сљедећем графикону приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности у односу на **радни стаж** наставника, а који је категорисан као у претходном поглављу.

Графикон 5: Радни стаж наставника – усмјереност и интензитет наставно-методичке креативности

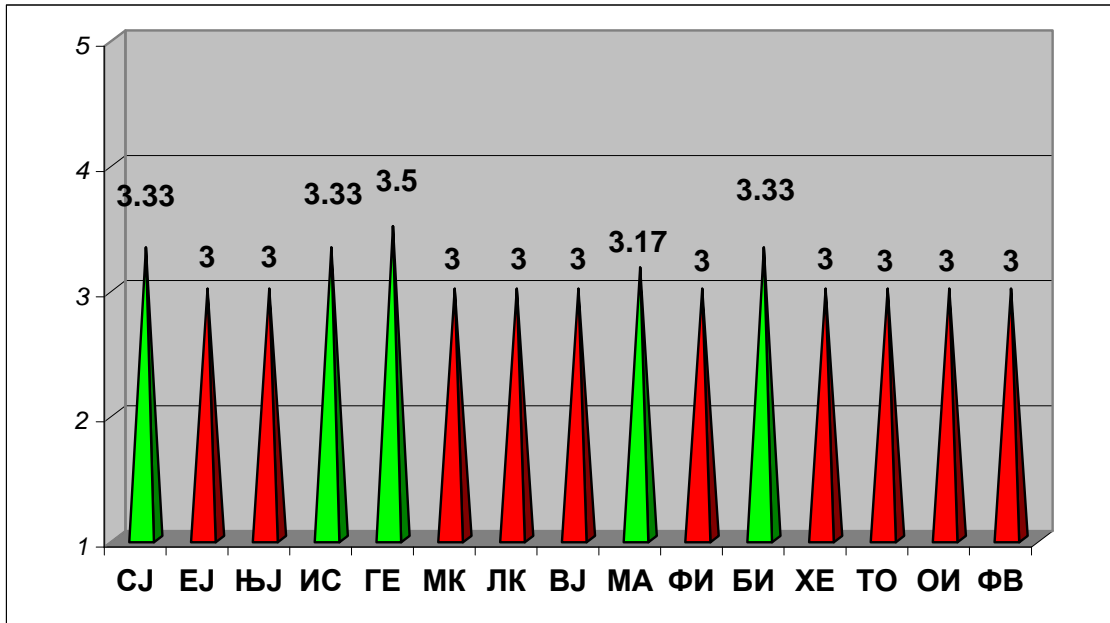


Значење скраћеница: 0 – 10 година радног стажа
11 – 25 година радног стажа
преко 25 година радног стажа

У приказаном графикону уочавамо позитивну усмјереност наставно-методичке креативности за све 3 старосне категорије наставника. Разлика наставно-методичке креативности с обзиром на радни стаж није статистички значајна ($\chi^2 = 0,95$ за $df = 2$). Можемо констатовати да године радног стажа наставника нису битно повезане са наставно-методичком креативношћу.

У наредном графикону приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности с обзиром на **наставне предмете** које предају наставници.

Графикон 6: Наставни предмети – усмјереност и интензитет наставно-методичке креативности



Значење скраћеница: СЈ – српски језик, ЕЈ – енглески језик, ЊЈ – њемачки језик, ИС – историја, ГЕ – географија, МК – музичка култура, ЛК – ликовна култура, ВЈ – вјеронаука, МА – математика, ФИ – физика, БИ – биологија, ХЕ – хемија, ТО – техничко образовање, ОИ – основи информатике и ФВ – физичко васпитање.

Можемо примјетити да се у 10 наставних предмета наставно-методичка креативност налази на граници негативне и позитивне усмјерености ($\bar{X} = 3$, колика је и гранична вриједност усмјерености). У настави српског језика (3,33), историје (3,33), географије (3,5), математике (3,17) и биологије (3,33) позитивна је усмјереност наставно-методичке креативности. Интензитет наставно-методичке креативности највише је изражен у настави географије, историје, српског језика и биологије. Интересантан је и податак да су средње оцјене у овим наставним предметима у већем броју школа у вишим ранг-позицијама свих наставних предмета предметне наставе основне школе. Међутим, разлика наставно-методичке креативности с обзиром на наставне предмете, ипак, није статистички значајна, што смо потврдили хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 25,88$ за $df = 14$; ниво значајности од 0,01). Научно подручје, односно врста наставног градива битно не дискриминира наставнике у погледу креативнијег рада у настави.

УСМЈЕРЕНОСТ И ИНТЕНЗИТЕТ СТИЛА ВОЂЕЊА

Савремена дидактичка, па чак и практична стремљења посматрају данас наставника више као "водитеља", а све мање као "шефа" организације васпитно-образовних активности. Понашање наставника у ситуацијама организације наставног рада, у поступцима одлучивања, у извршилачким радњама, у вредновању..., креће се од понашања доминантно усмјереног од стране наставника до понашања наставника на приближно сличном манифестном нивоу понашања ученика. Наиме, стил вођења наставника креће се од аутократског (егоцентрично-наредбодавачког) до демократског (кооперативно-респонбилног). Процес данашње хипертенденциозне демократизације односа у цивилном друштву прве кораке треба да зачне још у породици, у предшколском васпитању, а са посебним нагласком касније у школском интенционалном васпитању. Демократски оријентисани ученици о демократском вођењу најбоље могу да уче само од наставника код којих доминира демократски стил вођења.

У овом поглављу представљамо резултате усмјерености и интензитета наставних стилова вођења. Усмјереност и интензитет презентујемо с обзиром на исте граничне вриједности и домене резултата као у претходна 2 поглавља (гранична вриједност између негативног (аутократског) и позитивног (демократског) усмјерења је 3, а домен "заокружених" просјечних вриједности стила вођења креће се од 1 до 5).

Сви резултати усмјерености и интензитета стила вођења представљамо у општој интегралној форми (сви наставници без обзира на одређене карактеристике цијелог узорка), на основу пола, радног стажа и наставних предмета предметне наставе у основној школи.

У сљедећој табели приказујемо резултате усмјерености и интензитета стила вођења за **све наставнике** у узорку.

Табела 13: Усмјереност и интензитет стила вођења на иницијалном испитивању

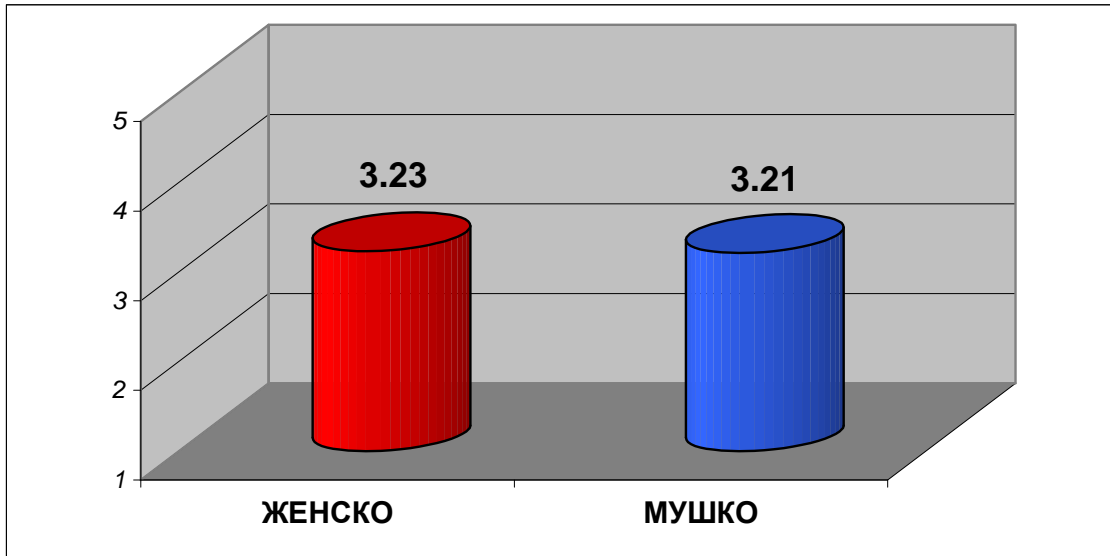
| с. УСМЈЕРЕНОСТ СТИЛА ВОЂЕЊА | | | | |
|--|----------|------|------|----|
| i. (ПОЗИТИВНА УСМЈЕРЕНОСТ – УСМЈЕРЕНОСТ ПРЕМА ДЕМОКРАТСКОМ СТИЛУ ВОЂЕЊА) | | | | |
| ii. ИНТЕНЗИТЕТ СТИЛА ВОЂЕЊА | | | | |
| \bar{X} | σ | min. | max. | N |
| 3,22 | 0,44 | 2 | 4 | 90 |

Вриједност аритметичке средине у табели (3,22) нам указује да је стил вођења позитивно усмјерен, односно да се усмјерава ка демократском стилу (вриједност је већа од граничне вриједности 3). Ипак, интензитет стила вођења

можемо сматрати ниским, јер је у домену скалне категорије "ни често ни ријетко" (у интервалу 2,5 – 3,49). С обзиром на значај убрзане демократизације односа у друштву, а узимајући у обзир овај резултат, наставници би требали бити нешто више тенденциознији у демократском вођењу ученика у настави.

У наредном графикону приказујемо резултате усмјерености и интензитета стила вођења с обзиром на **пол** наставника.

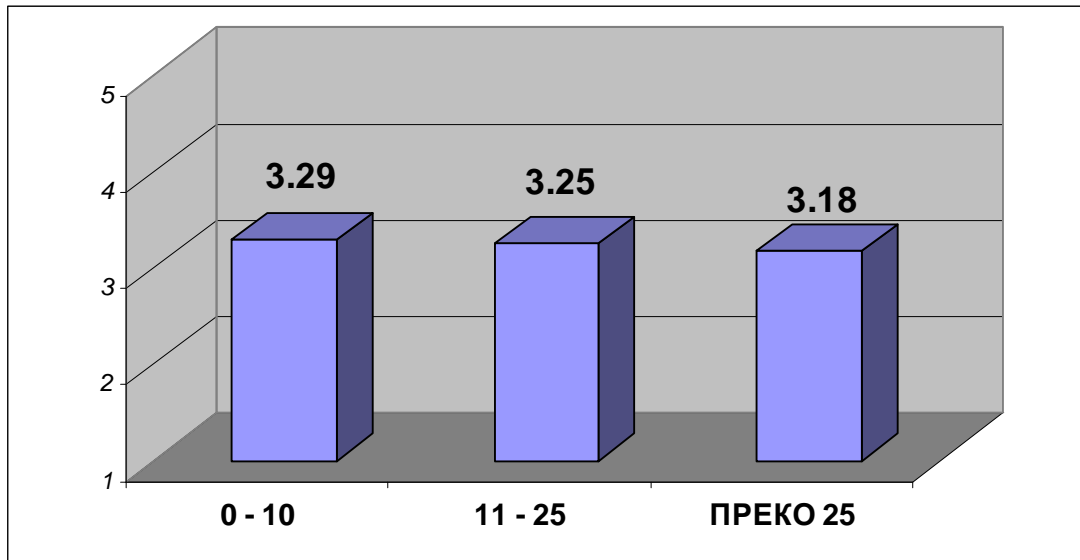
Графикон 7: Пол наставника – усмјереност и интензитет стила вођења



Наведени графикон јасно презентује позитивну усмјереност стила вођења, односно усмјереност ка демократском стилу вођења с обзиром на пол наставника (вриједности су веће од граничне вриједности 3). Ни жене-наставници (3,23), ни мушкарци-наставници (3,21) се међусобно статистички значајно не разликују у погледу интензитета присутног демократског стила вођења. Ову констатацију смо потврдили хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 2,17$ за $df = 2$). Жене и мушкарци имају приближно једнако изражен демократски стил вођења.

Наредни графикон представља приказ резултата усмјерености и интензитета стила вођења с обзиром на **радни стаж** наставника, који је исто категорисан као у претходна 2 поглавља.

Графикон 8: Радни стаж наставника – усмјереност и интензитет стила вођења

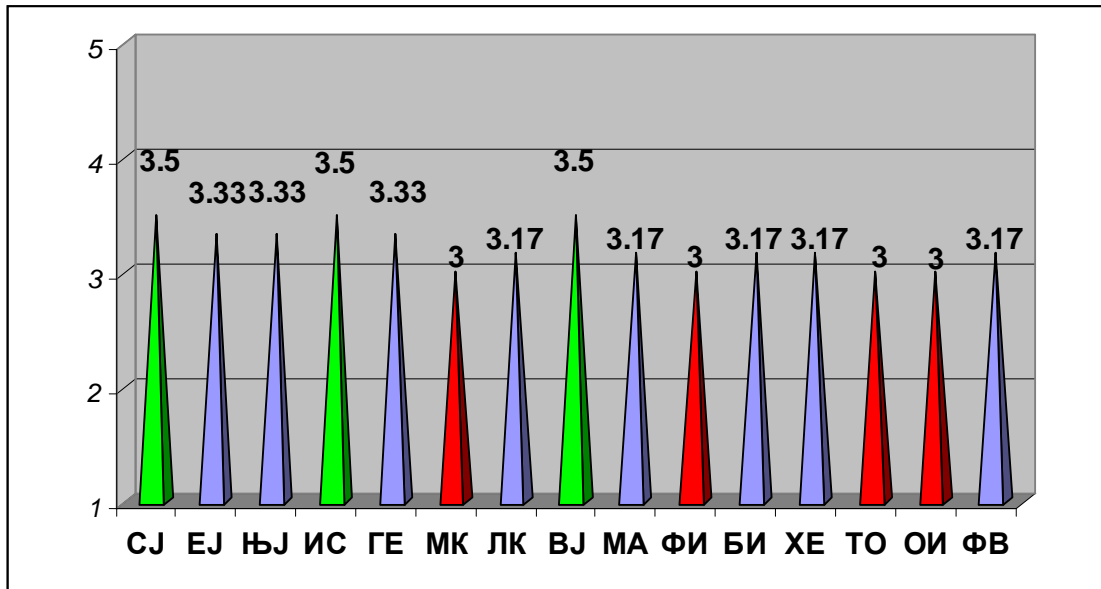


Значење скраћеница: 0 – 10 година радног стажа
11 – 25 година радног стажа
преко 25 година радног стажа

Представљени графикон детерминише позитивну усмјереност стила вођења, односно усмјереност ка демократском стилу (све вриједности с обзиром на радни стаж наставника су веће од граничне вриједности 3). Примјетна је тенденција смањења интензитета демократског стила вођења у односу на повећање година радног стажа, али разлика у овим вриједностима, ипак, није статистички значајна, што је и потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 1,36$ за $df = 4$). Дакле, старосна доб наставника није значајно повезана са интензитетом демократског стила вођења, па не можемо вршити генерализацију да млађи или старији наставници имају мање или више изражен демократски стил вођења.

Сљедећи графикон представља приказ резултата усмјерености и интензитета стила вођења с обзиром на **наставне предмете** које предају наставници.

Графикон 9: Наставни предмети – усмјереност и интензитет стила вођења



Значење скраћеница: СЈ – српски језик, ЕЈ – енглески језик, ЊЈ – њемачки језик, ИС – историја, ГЕ – географија, МК – музичка култура, ЛК – ликовна култура, ВЈ – вјеронаука, МА – математика, ФИ – физика, БИ – биологија, ХЕ – хемија, ТО – техничко образовање, ОИ – основи информатике и ФВ – физичко васпитање.

Из графиконског приказа резултата уочавамо да је у 11 наставних предмета позитивно усмјерен стил вођења (демократски стил), док је код 4 наставна предмета (музичка култура, физика, техничко образовање и основи информатике) усмјереност на граници између негативног и позитивног усмјерења стила вођења. Демократски стил је највише интензиван у настави српског језика (3,5), историје (3,5) и вјеронауке (3,5). Међутим, разлика у интензитету стила вођења с обзиром на све наставне предмете није статистички значајна, што је и потврђено хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 30,92$ за $df = 28$). Можемо констатовати да научно подручје, односно врста наставног градива није значајно повезана са интензитетом стила вођења.

УСМЈЕРЕНОСТ И ИНТЕНЗИТЕТ НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Комуникација у процесу наставног рада представља кључни феномен за размјену информација између ученика и наставника. Сваки застој и одсуство комуникације отежава процес информисања, како ученика, тако и њихових наставника. Способност комуницирања се учи, тако да је наставницима постављен задатак да кроз масовну и вишесмјерну комуникацију поучавају ученике како би их оспособили да се кроз наставни процес уче правилном комуницирању.

У овом поглављу приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставне комуникације на цијелом узорку наставника (њих 90 као и у претходним поглављима). Када говоримо о усмјерености наставне комуникације тада мислимо на биполарну основу комуникације, односно на кретање од негативне ка позитивној наставној комуникацији.

Све резултате приказујемо у односу на граничне вриједности и домене резултата као и у претходним поглављима (гранична вриједност између негативне и позитивне наставне комуникације је 3, а домен "заокружених" просјечних скалних вриједности наставне комуникације креће се од 1 до 5).

Резултате усмјерености и интензитета наставне комуникације приказујемо и интерпретирамо у *општој интегралној форми* (сви узорковани наставници), у односу на *пол*, на *радни стаж* и на *наставне предмете* наставника у предметној настави основне школе.

У наредној табели можемо видјети усмјереност и интензитет наставне комуникације у односу на **све наставнике** у узорку.

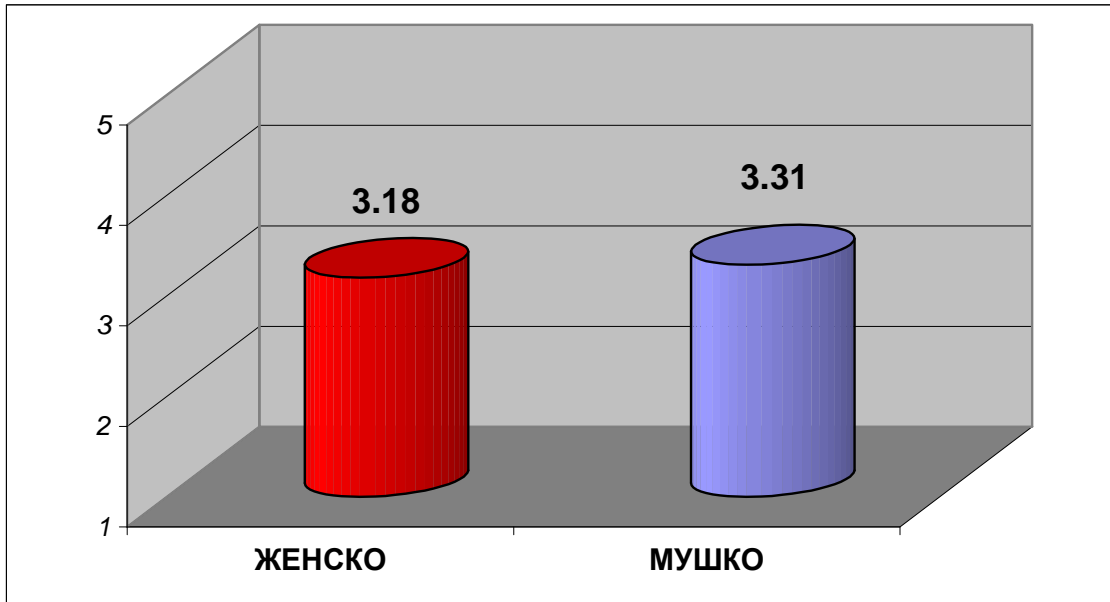
Табела 14: Усмјереност и интензитет наставне комуникације на иницијалном испитивању

| d. УСМЈЕРЕНОСТ НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ | | | | |
|--------------------------------------|----------|------|------|----|
| i. (ПОЗИТИВНА УСМЈЕРЕНОСТ) | | | | |
| ii. ИНТЕНЗИТЕТ НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ | | | | |
| \bar{X} | σ | min. | max. | N |
| 3,22 | 0,47 | 2 | 4 | 90 |

У табели је уочљиво (на основу вриједности аритметичке средине од $\bar{X} = 3,22$; већа је од 3) да код наставника доминира позитивно усмјерена наставна комуникација. Међутим, вриједност аритметичке средине (3,22) указује на потребу изграђивања интензивније наставне комуникације. Дакле, у настави би требало нешто више иницирати дијалог и дискусију међу ученицима, те дати шансу за постављањем већег броја питања, као и одговора на мноштво питања, како од стране наставника, тако и од стране ученика.

У графикону који слиједи приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставне комуникације с обзиром на **пол** наставника.

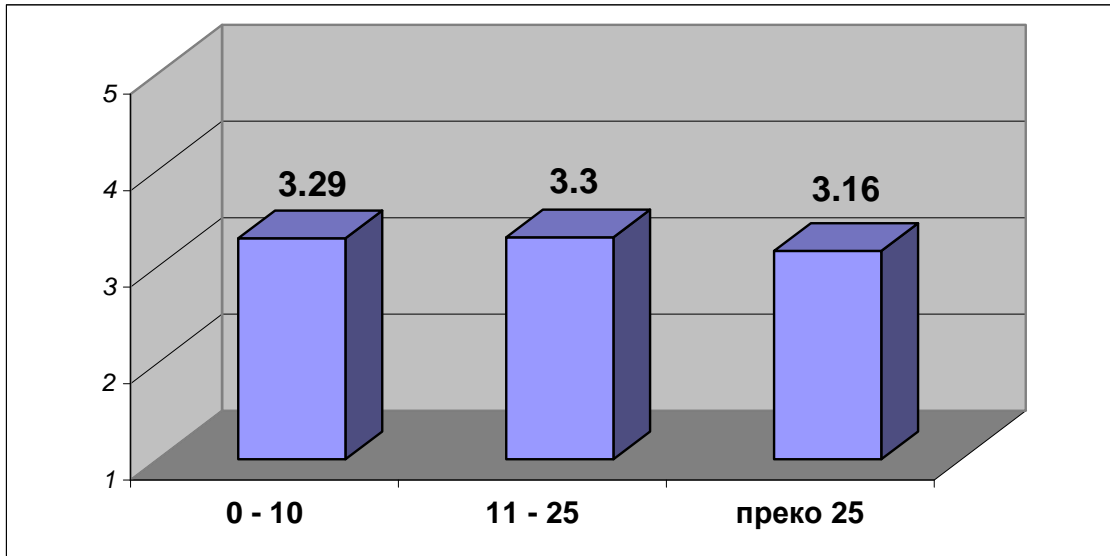
Графикон 10: Пол наставника – усмјереност и интензитет наставне комуникације



У приказаном графикону уочавамо да жене и мушкарци имају позитивно усмјерену наставну комуникацију (већа је од 3). Мушкарци имају нешто интензивнију наставну комуникацију (3,31) у односу на жене (3,18). Међутим, хи-квадрат тестом установили смо да се наставна комуникација статистички значајно не разликује обзиром на пол наставника, односно не постоји статистички значајна разлика између жена и мушкараца у усмјерености и интензитету наставне комуникације ($\chi^2 = 1,82$ за $df = 2$). Ови резултати указују на једнакост утицаја жена и мушкараца у погледу наставне комуникације.

У сљедећем графикону слиједи резултати усмјерености и интензитета наставне комуникације у односу на **радни стаж** наставника.

Графикон 11: Радни стаж наставника – усмјереност и интензитет наставне комуникације

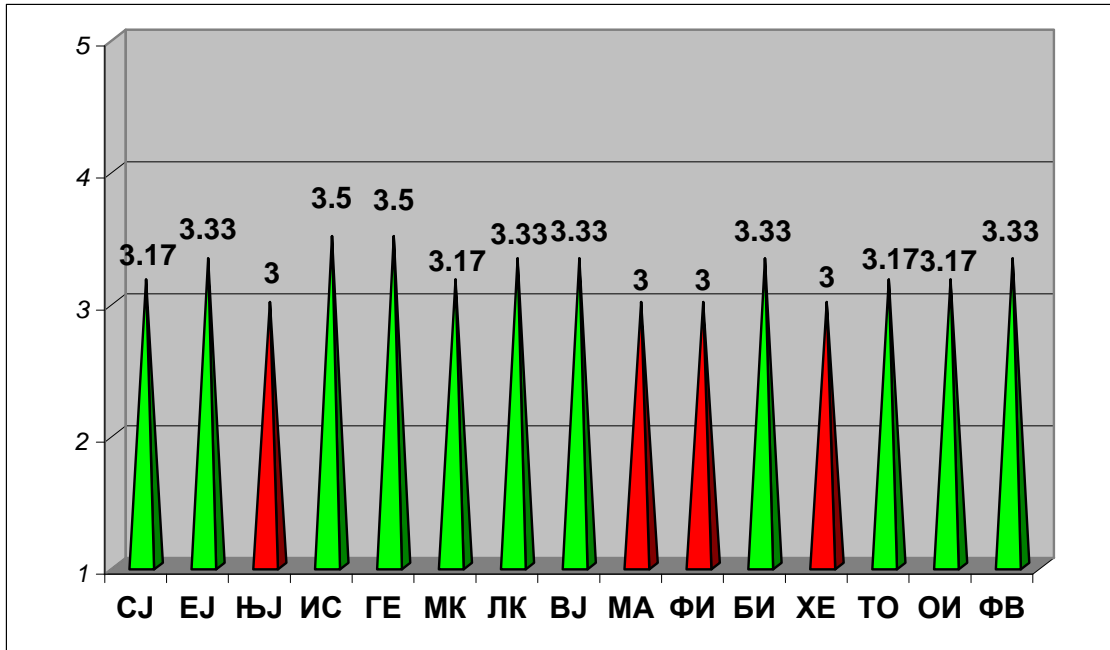


Значење скраћеница: 0 – 10 година радног стажа
11 – 25 година радног стажа
преко 25 година радног стажа

Приказани графикон јасно представља позитивно усмјерење наставне комуникације (све аритметичке средине су веће од 3) обзиром на радни стаж наставника. Старост наставника, односно године радног стажа не дискриминирају наставнике обзиром на интензитет наставне комуникације, односно старосна доб наставника није повезана са интензитетом наставне комуникације. Хи-квадрат тестом утврђено је да не постоји статистички значајна разлика наставне комуникације с обзиром на радни стаж наставника ($\chi^2 = 2,47$ за $df = 2$). Графиконски показатељи и статистичко испитивање значајности разлика дистрибуција указују да старосна доб или радни стаж наставника нису пресудни за усмјереност и интензитет наставне комуникације. Можемо констатовати да старење наставника није повезано са опуштеношћу у погледу иницирања позитивне педагошке наставне комуникације.

У наредном графикону приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставне комуникације с обзиром на **наставне предмете** које предају наставници.

Графикон 12: Наставни предмети – усмјереност и интензитет наставне комуникације



Значење скраћеница: СЈ – српски језик, ЕЈ – енглески језик, ЊЈ – њемачки језик, ИС – историја, ГЕ – географија, МК – музичка култура, ЛК – ликовна култура, ВЈ – вјеронаука, МА – математика, ФИ – физика, БИ – биологија, ХЕ – хемија, ТО – техничко образовање, ОИ – основи информатике и ФВ – физичко васпитање.

У наведеном графикону уочавамо да је у 11 наставних предмета позитивно усмјерена наставна комуникација, док је у 4 наставна предмета (њемачки језик, математика, физика и хемија) наставна комуникација на граници између негативног и позитивног усмјерења. Ова 4 наставна предмета се у школској пракси у ранг-позицијама наставних предмета често воде и као најтежи предмети (са најнижим средњим оцјенама). Овакав ниво наставне комуникације у овим предметима би могао бити и један од могућих узрочника ниских образовних постигнућа код ученика. Осталих 11 наставних предмета међусобно се мало разликују с обзиром на интензитет наставне комуникације. Разлика интензитета свих предмета није статистички значајна, а потврдили смо је хи-квадрат тестом ($\chi^2 = 25,91$ за $df = 28$). Дакле, научно подручје, односно врста наставног градива није пресудан фактор за усмјерење и интензитет наставне комуникације. У сваком наставном предмету широке су могућности за имплементацију комуникацијских вјештина.

УСМЈЕРЕНОСТ И ИНТЕНЗИТЕТ ОБЈЕКТИВНОСТИ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА

Веома осјетљиво подручје педагошког дјеловања наставника представљају ситуације наставног испитивања и оцјењивања ученика. Та осјетљивост првенствено се огледа кроз рефлексију испитивања и оцјењивања на феномене опште оријентисаности према вредновању, систематизацији и организованости процеса учења код ученика, социјалне компактности одјељењског колектива, мотивације за учењем и слично. Оцјена, као производ испитивања и оцјењивања, код ученика изазива ситуације задовољства или незадовољства, мотивације или демотивације, позитивну или негативну оријентисаност према вредновању, а има случајева и да изазива конфликтне ситуације на релацијама наставник – ученик, ученик – ученик, ученик – одјељење, родитељи – школа и слично. Наставници, данас, треба да теже што организованијем, систематичнијем и објективнијем испитивању и оцјењивању ученика како би се утицај наставника одразио и на ученике, и то у контексту развијања метријско-евалуативних оријентација код ученика, изграђивања "здравих" међуученичких односа, као и позитивног подстицања за учењем.

У поглављу презентујемо резултате усмјерености и интензитета објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика. Због идентичности свих скала процјене у батерији инструмената усмјереност и интензитет презентујемо на основу граничних вриједности и домена резултата као и у свим претходним поглављима (гранична вриједност усмјерења је 3, док се домен "заокружених" просјечних вриједности креће од 1 до 5).

Приказ резултата и интерпретацију усмјерености и интензитета објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика вршимо у *општој интегралној форми* (сви узорковани наставници), с обзиром на *пол*, на *радни стаж* и на *наставне предмете* које предају наставници.

У табели која слиједи приказујемо усмјереност и интензитет објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика у односу на **све наставнике** у узорку.

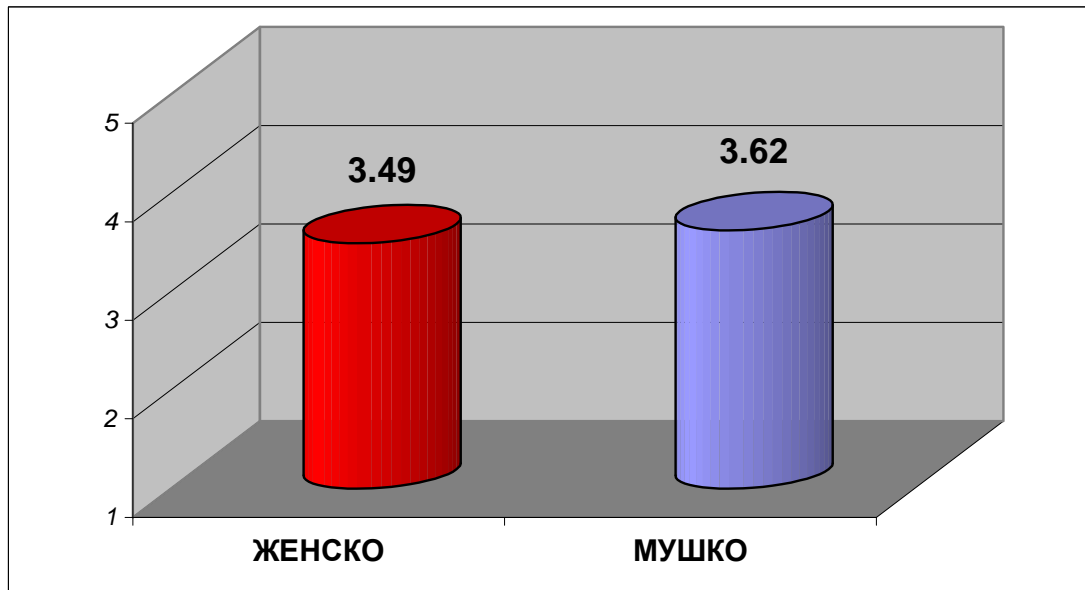
Табела 15: Усмјереност и интензитет објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика на иницијалном испитивању

| е. УСМЈЕРЕНОСТ ОБЈЕКТИВНОСТИ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА | | | | |
|---|----------|------|------|----|
| i. (ПОЗИТИВНА УСМЈЕРЕНОСТ) | | | | |
| ii. ИНТЕНЗИТЕТ ОБЈЕКТИВНОСТИ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА | | | | |
| \bar{X} | σ | min. | max. | N |
| 3,53 | 0,5 | 3 | 4 | 90 |

Препознајемо у табели позитивну усмјереност објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика ($\bar{X} = 3,53$). Вриједност аритметичке средине од $\bar{X} = 3,53$ указује да се доста високо испољава објективност наставног испитивања и оцјењивања (аритметичка средина је већа од 3,49 тако да ова категорија педагошког дјеловања припада категорији "честе" објективности. Овакав резултат упућује нас на констатацију да данас наставници поступцима испитивања и оцјењивања прилазе одговорно, организовано, објективно и систематично.

У наредном графикону приказујемо резултате усмјерености и интензитета објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика с обзиром на **пол** наставника.

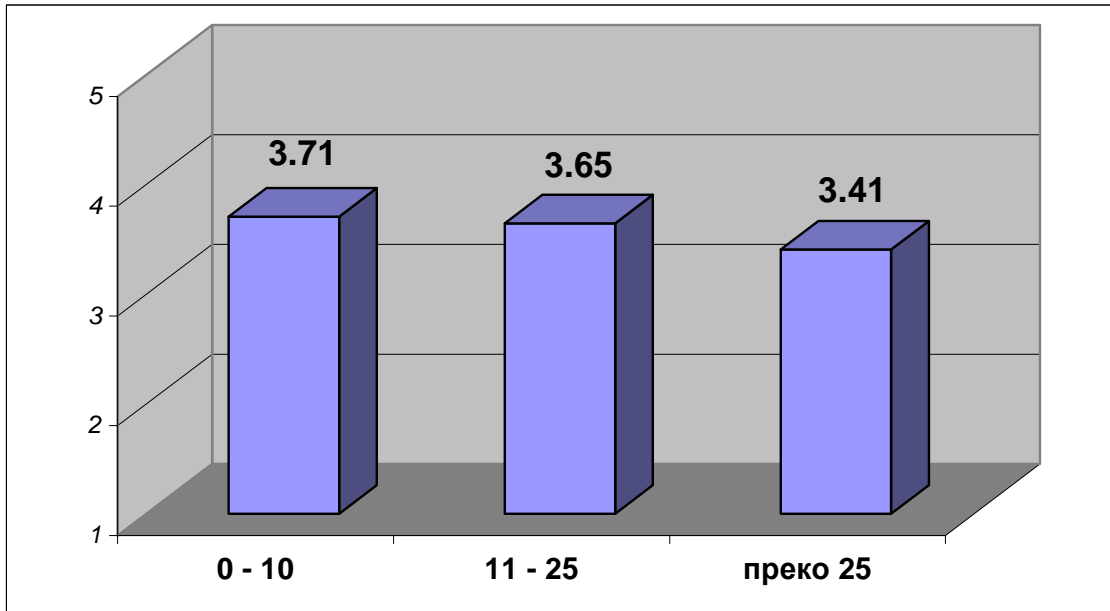
Графикон 13: Пол наставника – усмјереност и интензитет објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика



У представљеном графикону видимо и да жене и мушкарци имају позитивно усмјерену објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика (већа је од граничне вриједности 3). Мушкарци имају већу вриједност објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика (3,62) у односу на жене (3,49), али та разлика није статистички значајна ($\chi^2 = 1,31$ за $df = 1$). Овакви резултати представљају показатеље једнакости правца објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика од стране наставника-жена и наставника-мушкараца.

У наредном графикону слиједи резултати усмјерености и интензитета објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика у односу на **радни стаж** наставника. Радни стаж је категорисан као и у свим претходним поглављима.

Графикон 14: Радни стаж наставника – усмјереност и интензитет објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика

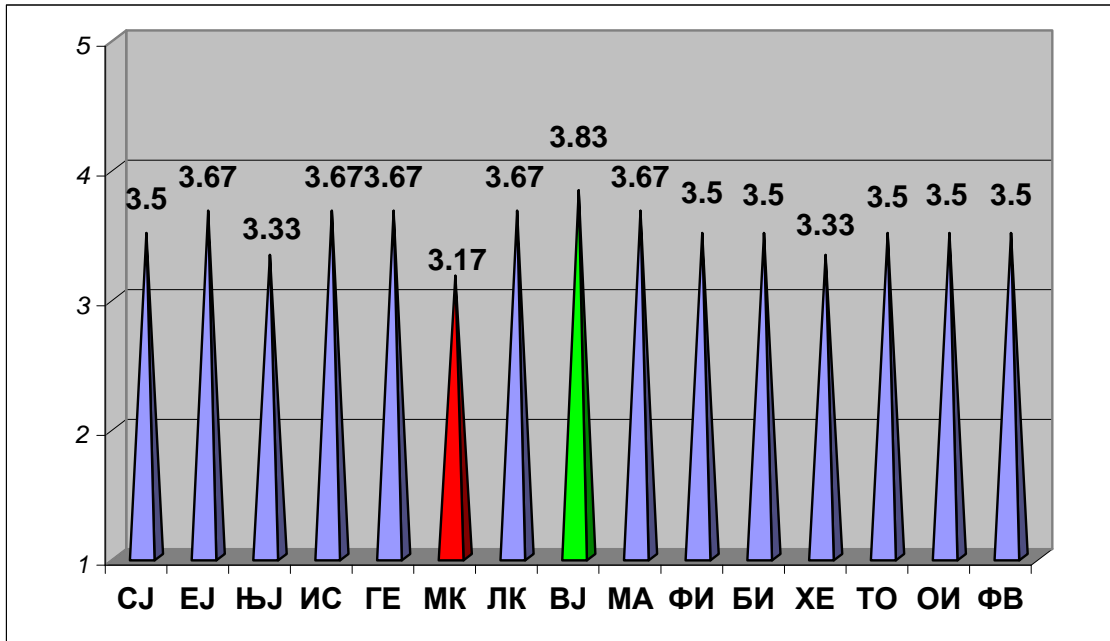


Значење скраћеница: 0 – 10 година радног стажа
11 – 25 година радног стажа
преко 25 година радног стажа

Представљени графикон указује на позитивну усмјереност објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика (све вриједности су веће од 3). Уочавамо да што је дужи радни стаж наставника да тада имамо мањи интензитет наведене објективности. Међутим, хи – квадрат тестом смо утврдили да ипак та разлика у интензитету није статистички значајна ($\chi^2 = 6,94$ за $df = 2$; ниво значајности од 0,01). Дакле, можемо констатовати да старосна доб наставника није битно повезана са смањењем или порастом објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика.

Сљедећи графикон представља приказ резултата усмјерености и интензитета објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика с обзиром на **наставне предмете** које предају наставници.

Графикон 15: Наставни предмети – усмјереност и интензитет објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика



Значење скраћеница: СЈ – српски језик, ЕЈ – енглески језик, ЊЈ – њемачки језик, ИС – историја, ГЕ – географија, МК – музичка култура, ЛК – ликовна култура, ВЈ – вјеронаука, МА – математика, ФИ – физика, БИ – биологија, ХЕ – хемија, ТО – техничко образовање, ОИ – основи информатике и ФВ – физичко васпитање.

Приказани графикон јасно указује да је у свим наставним предметима позитивно усмјерена објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика (све вриједности су веће од 3). У настави вјеронауке је највише интензивирана објективност ($\bar{X} = 3,83$), док је најмање изражена у настави музичке културе ($\bar{X} = 3,17$). Међутим, разлика објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика за све предмете није статистички значајна ($\chi^2 = 9,64$ за $df = 14$), па можемо констатовати да врста наставног градива, односно ужестручна детерминисаност наставника није повезана са усмјереношћу и интензитетом објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика.

МИШЉЕЊЕ НАСТАВНИКА О СТРАТЕГИЈИ И ОПРАВДАНОСТИ ВРЕДНОВАЊА

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

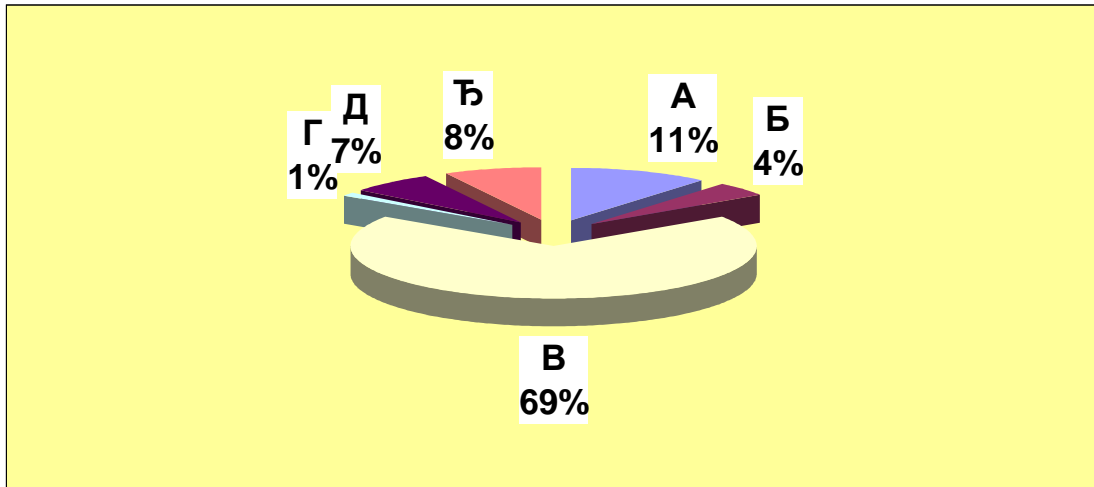
Током школске године наставници су на различите начине упознати (или не) о поступцима, континуитету, оправданости и стратегијама вредновања квалитета њиховог педагошког дјеловања, као и о томе ко све врши вредновање наставника.

Проблемска питања као што су: основна сврха вредновања рада наставника, временска димензија и континуитет вредновања, стратегија повратног информисања, објективност и тачност резултата вредновања, евалуативна транспарентност, евалуативна компетентност, значајност вредновања одређених категорија педагошког дјеловања, као и оптимизам и увјереност у ефекте вредновања и повратног информисања, и још многа слична питања, полазна су основа за изграђивање вриједносних оријентација наставника према стратегији и оправданости вредновања. Само систематски организовано, планирано, континуирано, објективно, непристрасно вредновање, као и тачно и транспарентно повратно информисање може имати великог одјека на изграђивање високо позитивног мишљења наставника о стратегији и оправданости вредновања њиховог рада.

У овом поглављу приказујемо резултате испитивања мишљења свих узоркованих наставника, који, у ствари, представљају њихове вриједносне оријентације према стратегији и оправданости вредновања, и то, у савременој пракси основних школа.

Једно од кључних питања у педагошкој евалуацији је: Која је основна сврха вредновања, односно да ли сви поступци вредновања рада наставника имају смисла? Неизоставна су мишљења наставника о овом питању, јер су управо они ти који су вредновани. У наредном графикону приказујемо резултате мишљења наставника о овом кључном питању.

Графикон 16: Мишљења наставника о основној сврхи вредновања рада наставника



Значење словних ознака:

А – контрола рада наставника

Б – упознавање колектива са квалитетом рада наставника

В – уочавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање учених позитивних активности и то све у сврху унапређивања рада наставника

Г – упознавање управе школе о томе "ко је какав радник"

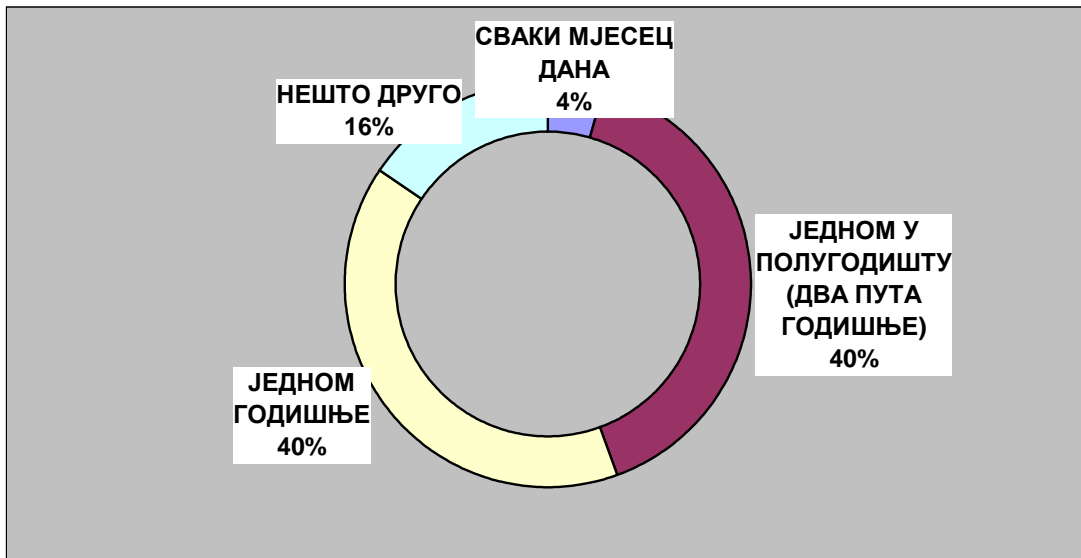
Д – одржавање реда, рада и дисциплине наставника

Ђ – нешто друго

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

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

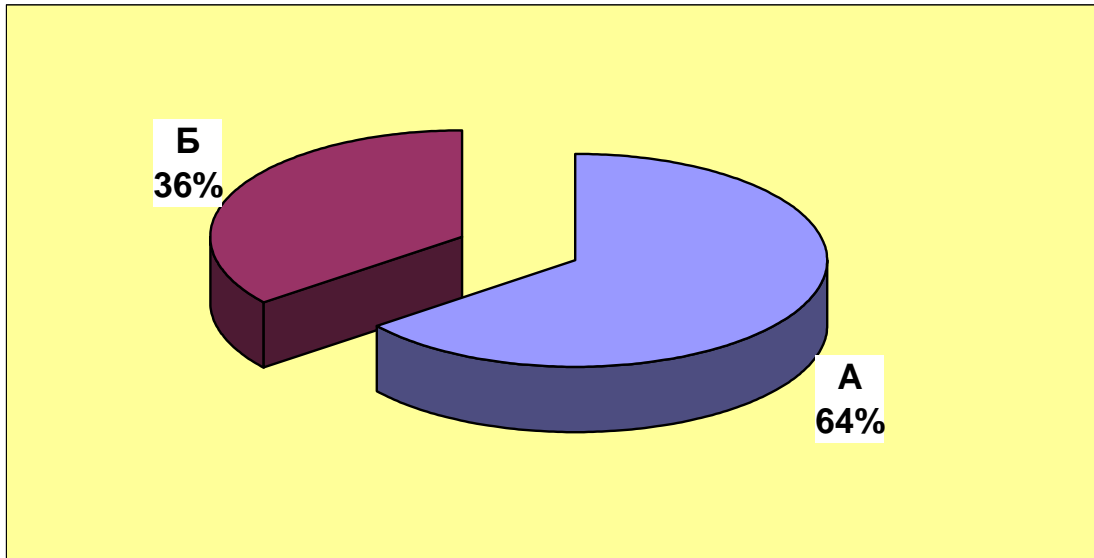
Графикон 17: Мишљења наставника о учесталости вредновања рада наставника



У приказаном графикону уочавамо да наставници имају уједначена мишљења у погледу одговора "једном у полугодишту или два пута годишње" (40 %) и одговора "једном годишње" (40 %). Можемо констатовати да су наставници оријентисани ка мање учесталом вредновању њиховог рада. Овакви подаци вјероватно произилазе из схватања да наставници не преферирају чешће вредновање њиховог рада, а очекивати је и да наставници сматрају да се у краћим временским периодима (какав је, на примјер, период од сваких мјесец дана) не могу дешавати неке озбиљније и примјетне грешке и/или позитивни помаци у њиховом раду, да би се исти могли прецизно идентификовати.

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

Графикон 18: Повратно информисање наставника о квалитету њиховог рада у настави



Значење словних ознака:

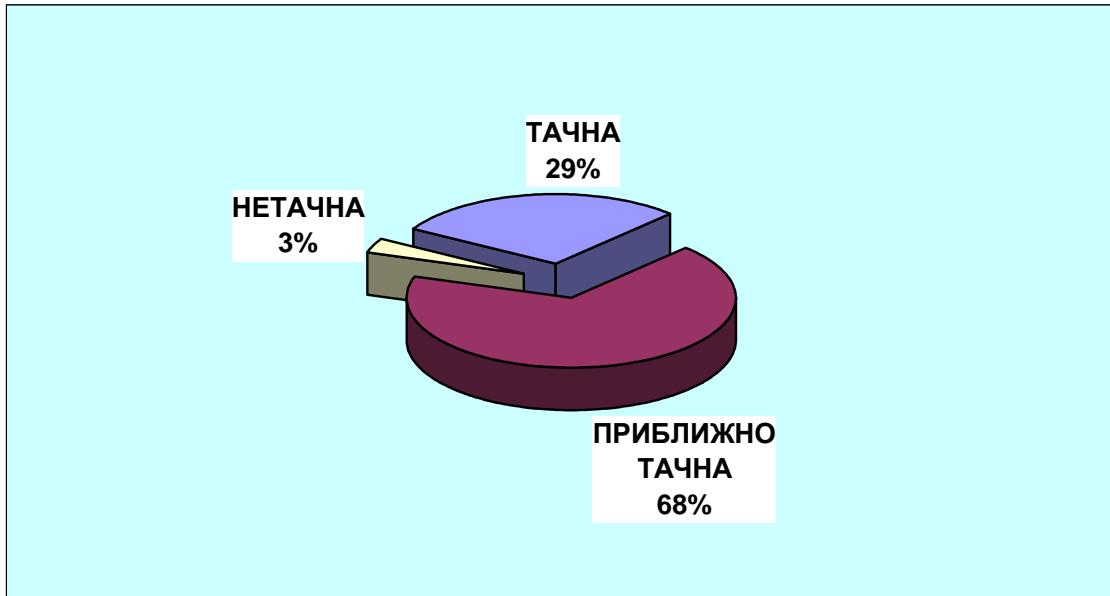
A – наставници добијају повратну информацију

B – наставници не добијају повратну информацију

У представљеном графикону можемо уочити да, ипак, висок проценат наставника (36 %) не добија повратну информацију. Овакав податак говори о инертности евалуативних поступака према одређеном броју наставника, односно о запостављању одређеног броја наставника од стране евалуатора у смислу да се њихов рад у евентуалним случајевима коригује, а исто тако и да се позитивно стимулише и унапређује. Овакво стање не иде у прилог транспарентности свих могућих поступака вредновања, јер вредновање и није вредновање ако нема повратног информисања.

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

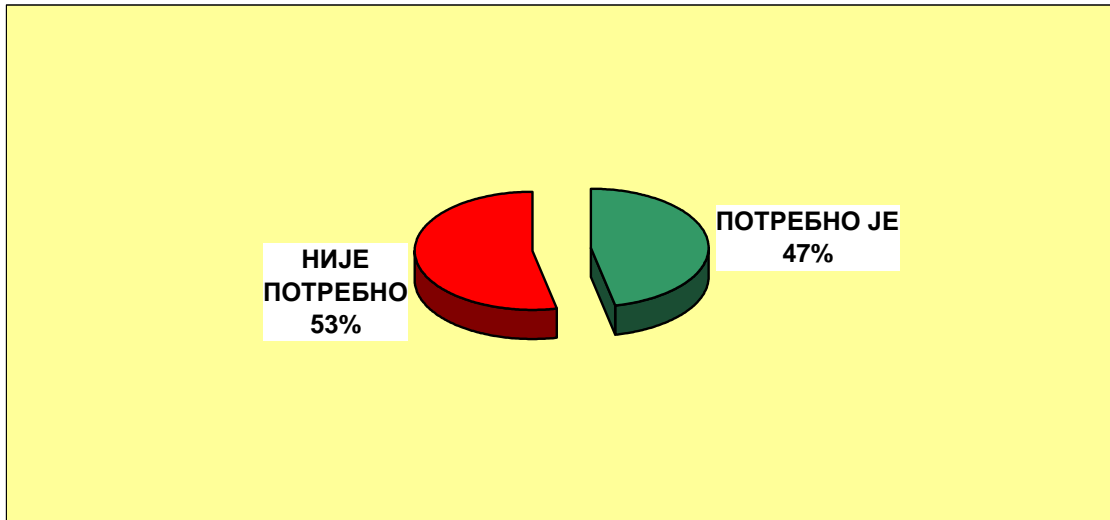
Графикон 19: Мишљења наставника о тачности повратне информације о квалитету рада наставника



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

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

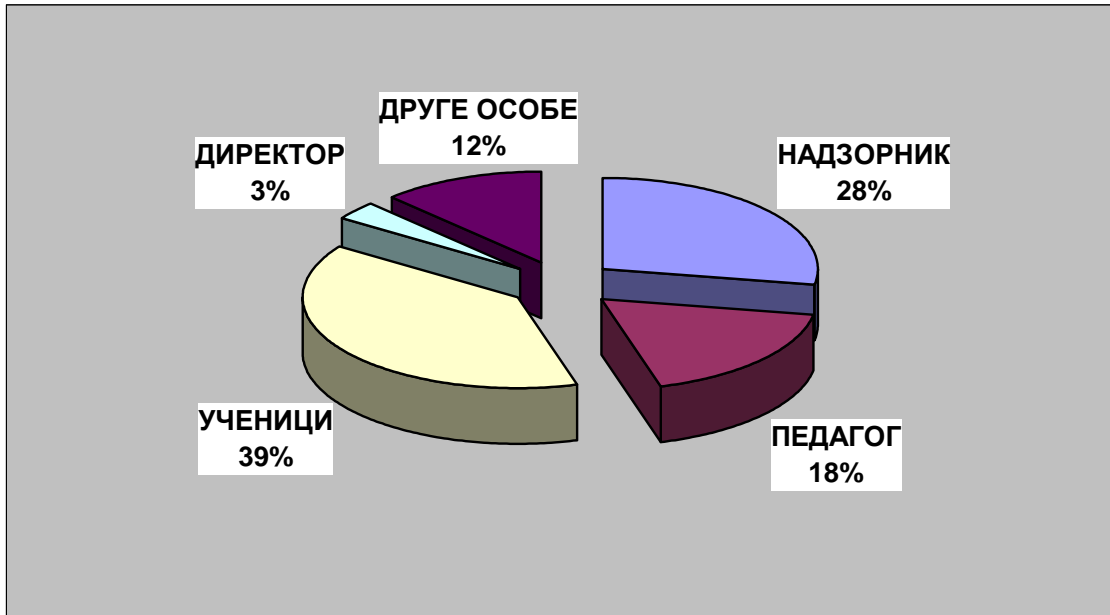
Графикон 20: Мишљења наставника о потреби нумеричког вредновања наставника



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

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

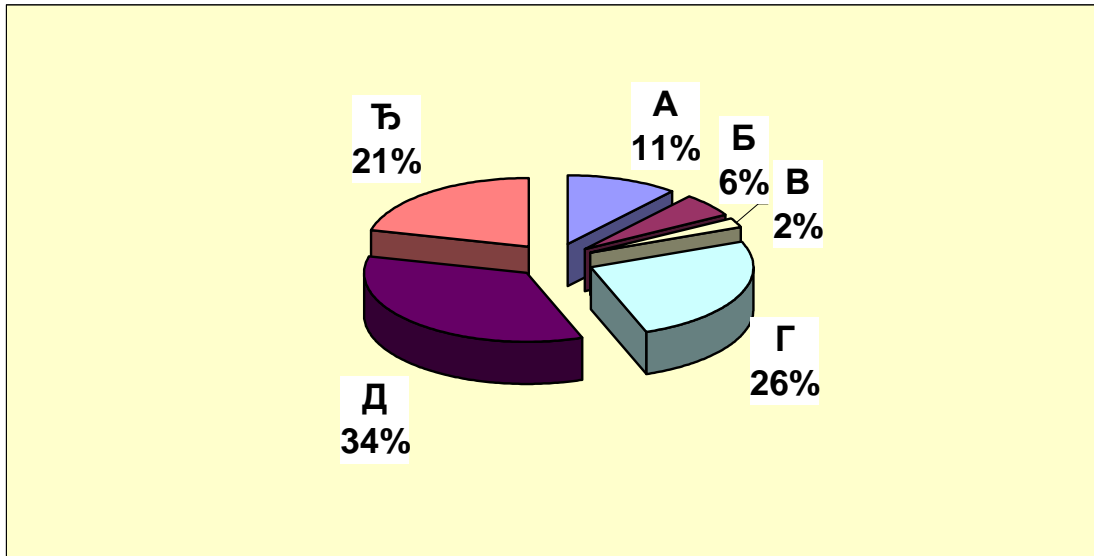
Графикон 21: Поузданост наставника у оцјене квалитета њиховог рада добијене од стране различитих евалуатора



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

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

Графикон 22: Мишљења наставника о најрелевантнијим извориштима оцјене квалитета њиховог рада



Значење словних ознака:

А – висина средње оцјене свих ученика у наставниковом предмету

Б – међуученичко изјављивање – "Прича се да тај наставник квалитетно ради"

В – међунаставничко изјављивање – "Прича се да тај наставник квалитетно ради"

Г – стручни извјештај надзорника

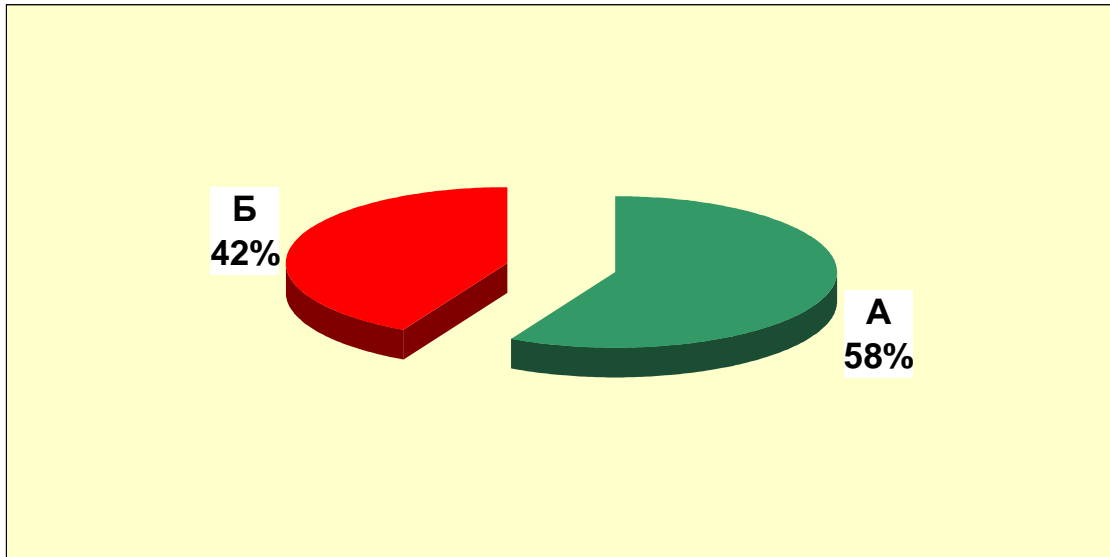
Д – стручни извјештај педагога или директора

Ђ – нешто друго

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

Могу ли ученици виших разреда (анкетирањем) бити реални и објективни евалуатори квалитета рада наставника у једној школској години? Ово је веома дискутабилно питање које би у блиској будућности требало да задовољи интенцију двосмјерног евалуирања. Наредни графикон управо приказује мишљења предметних наставника о томе да ли ученици виших разреда основне школе могу реално и објективно да оцјењују квалитет рада наставника.

Графикон 23: Мишљења наставника о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика виших разреда



Значење словних ознака:

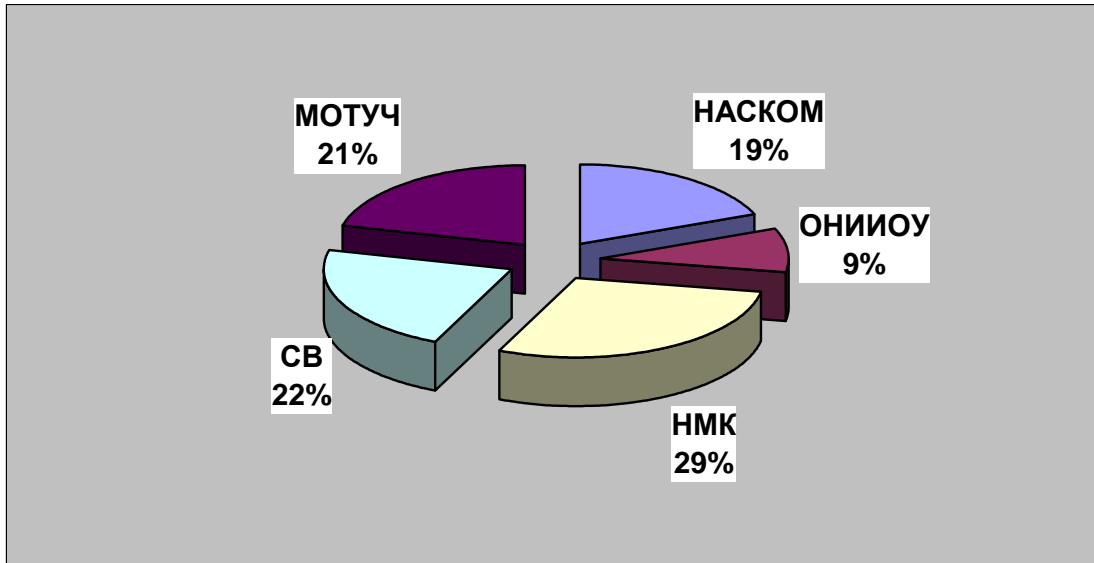
А – ученици МОГУ реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника

Б – ученици НЕ МОГУ реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника

Велики проценат наставника (58 %) сматра да су ученици реални и објективни евалуатори. Међутим, исто тако је велик и проценат оних (42 %) који сматрају да ученици нису реални и објективни процјенитељи. Ова група наставника вјероватно сматра да ученици процјењивање квалитета рада наставника повезују са њиховим доживљавањем оцјењивања и дисциплиновања од стране наставника. Могуће је да исто тако ученике сматрају доста пристрасним с обзиром на афективно везивање за одређене наставнике у одређеним моментима. Наставници су данас, још увијек, веома мало методолошки образовани, те вјероватно не могу имати увид у могућности посматрања и процјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика, односно још увијек, вјероватно, нису свјесни да се категорије педагошког дјеловања као што су наставна комуникација, објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења и мотивисање ученика могу методолошки "спустити" на ниво разумијевања 15 – годишњег дјетета које може да буде одличан "свједок" како који наставник успјешно ради.

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

Графикон 24: Мишљења наставника о приоритетности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника



Значење скраћеница:

НАСКОМ – наставна комуникација

ОНИИОУ – објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика

НМК – наставно-методичка креативност

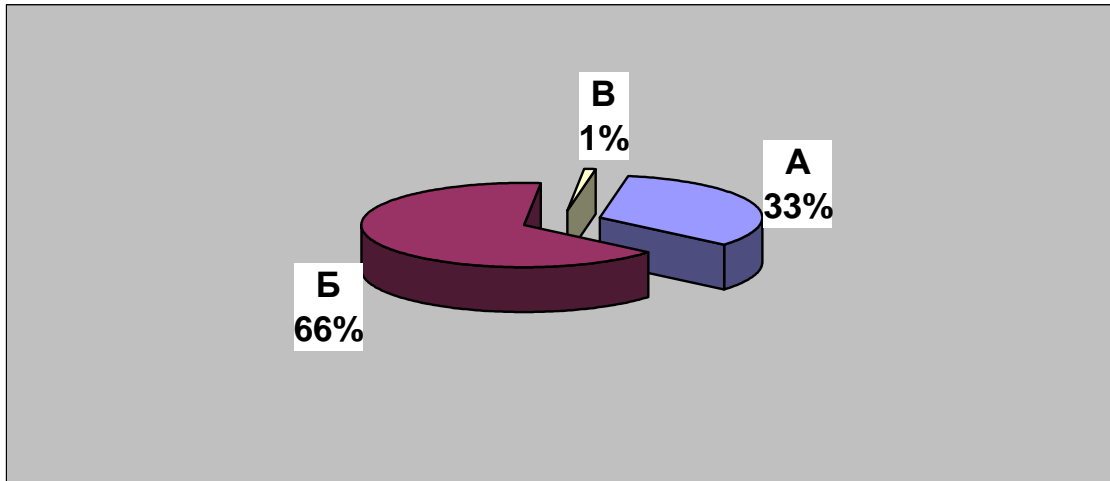
СВ – стил вођења

МОТУЧ – мотивисање ученика

Можемо уочити приближну уједначеност одговора наставника о важности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања. Једино је категорија објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика најмање процентуална (9 %). Низак проценат преферисања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика можемо довести у везу са високим резултатом идентификованог усмјерења и интензификације објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика код свих наставника ($\bar{X} = 3,53$). Вјероватно због "честе" објективности у оцјењивању наставници ову категорију на неки начин занемарују као важну за вредновање, те су више фокусирани на остале категорије које су идентификоване са сличном, али мањом усмјереношћу и интензификацијом. На основу приближно сличних процената осталих 4 категорија педагошког дјеловања наставника можемо констатовати да су те категорије једнако важне приликом вредновања рада наставника, те не можемо рећи којој би се дао приоритет у вредновању.

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

Графикон 25: Мишљења наставника о утицају повратног информисања на побољшање квалитета рада наставника



Значење словних ознака:

- А** – може се побољшати сасвим мало
- Б** – може се побољшати доста примјетно
- В** – не може се нимало побољшати

Представљени графикон нам јасно указује на изузетно оптимистична мишљења наставника о функционалности повратног информисања у поступцима вредновања рада наставника. Њих, чак 66 % сматра да може доћи до доста примјетних промјена у квалитету рада наставника након повратног информисања о резултатима вредновања истих. Сваки 3. наставник (33 %) мисли да може доћи до сасвим малих промјена, док њих само 1 % има песимистично мишљење у моћ повратног информисања. Ови резултати, у сваком случају, још више увеличавају значај систематски организованог вредновања, и то у функцији унапређивања рада наставника.

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

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

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

ОДНОС ШКОЛСКОГ УСПЈЕХА УЧЕНИКА И ОДЈЕЉЕЊСКОГ СТАРЈЕШИНСТВА ПРЕМА ИНТЕНЗИТЕТУ ВРЕДНОВАЊА РАДА НАСТАВНИКА

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

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

У наредној табели, случајним избором ученика, и њихових наставника, приказујемо корелације школског успјеха ученика и оцјена вреднованих репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника, као и са уопштеним (генералним) ученичким оцјенама квалитета рада наставника.

Табела 16: Корелације школског успјеха ученика и оцјена вреднованог квалитета педагошког дјеловања наставника

| Школски успјех и категорије педагошког дјеловања | Наставници - наставни предмети | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| | СЈ | ЕЈ | ЊЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| (b) (c) (d) (e) (f) (g) (h) ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА | Section 1.06 МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0.19 | -0.05 | -0.18 | -0.36 | -0.36 | -0.16 | -0.08 | 0.18 | -0.14 | 0.05 | 0.01 | 0.39 | -0.13 | 0.15 | 0.13 |
| | Section 1.07 НАСТАВНО-МЕТОДИЧКА КРЕАТИВНОСТ | | | | | | | | | | | | | | |
| | -0.13 | -0.12 | -0.24 | -0.28 | -0.28 | -0.12 | -0.03 | 0.07 | -0.15 | 0.06 | -0.08 | 0.09 | 0.07 | 0.01 | -0.19 |
| | Section 1.08 СТИЛ ВОЂЕЊА | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0.32 | 0.26 | 0.17 | -0.11 | -0.11 | -0.21 | -0.26 | 0.29 | 0.02 | 0.05 | 0.59 | 0.18 | 0.25 | 0.17 | -0.02 |
| | Section 1.09 НАСТАВНА КОМУНИКАЦИЈА | | | | | | | | | | | | | | |
| | -0.25 | 0.37 | -0.18 | -0.1 | -0.1 | -0.25 | -0.21 | -0.09 | 0.14 | -0.28 | 0.27 | -0.01 | -0.26 | 0.16 | 0.23 |
| | ОБЈЕКТИВНОСТ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА | | | | | | | | | | | | | | |
| | -0.38 | -0.06 | -0.22 | 0.11 | 0.11 | -0.32 | -0.33 | 0.01 | -0.06 | -0.04 | 0.09 | -0.2 | -0.13 | 0.05 | 0.1 |
| УОПШТЕНА (ГЕНЕРАЛНА) УЧЕНИЧКА ОЦЈЕНА КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0.1 | 0.25 | 0.18 | 0.52 | 0.62 | -0.01 | 0.16 | 0.24 | 0.42 | 0.23 | 0.22 | 0.44 | 0.11 | 0.44 | 0.33 | |

Значење скраћеница наставних предмета: СЈ – српски језик, ЕЈ – енглески језик, ЊЈ – њемачки језик, ИС – историја, ГЕ – географија, МК – музичка култура, ЛК – ликовна култура, ВЈ – вјеронаука, МА – математика, ФИ – физика, БИ – биологија, ХЕ – хемија, ТО – техничко образовање, ОИ – основи информатике и ФВ – физичко васпитање.

Сва осјенчена индикативна корелациона поља у приказаној табели представљају поља са статистички значајним корелацијама. Ако анализирамо корелационе односе школског успјеха ученика и репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника (мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика), и то у односу на све наставне предмете можемо уочити да су од 75 приказаних корелација само 4 статистички значајне, од чега су 3 чак на граници статистичке значајности. Дакле, можемо констатовати да су ученици у великој и значајној мјери објективни и реални евалуатори. Број корелација (4 од 75) који је запажен као значајан говори да се ради о занемарљивој пристрасности приликом вредновања рада наставника. Овако висока објективност и реалност евалуирања вјероватно је условљена

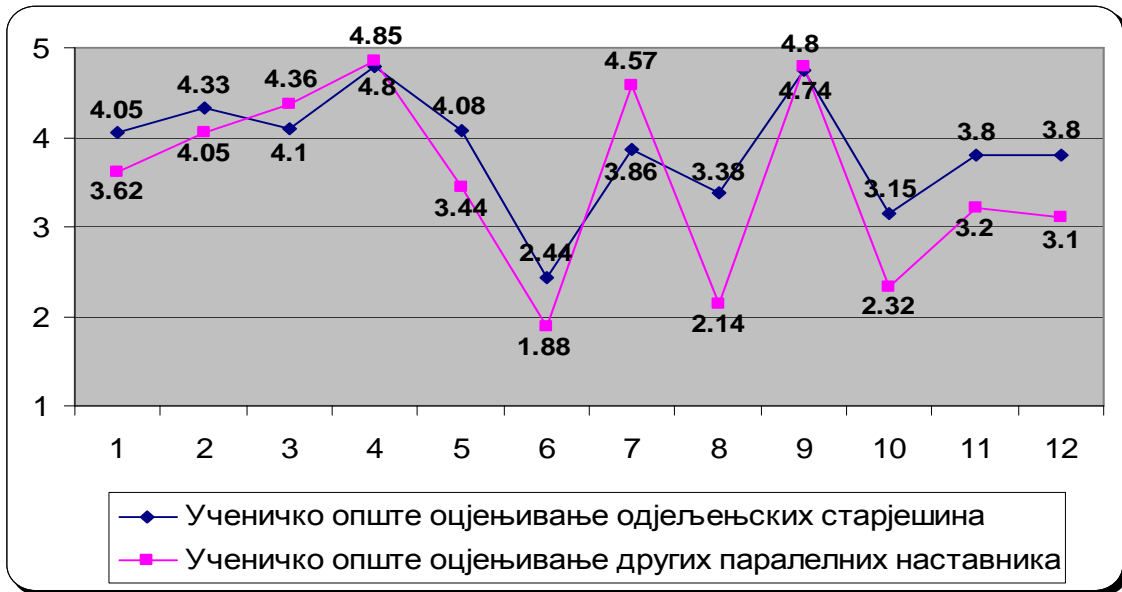
обимношћу и разноврсном садржајношћу комплетне батерије скала процјене (читава батерија садржи 100 тврдњи – 5 x 20 које представљају илустрацију великог броја наставних ситуација), тако да се ученици ипак ретроспективно фокусирају на сваког наставника у складу са сваком прецизном и конкретизованом тврдњом (ситуацијом).

Насупрот наведеним категоријама педагошког дјеловања наставника ученици су имали прилику и да уопштено или генерално оцјене све своје наставнике оцјенама од 1 до 5 (задња тврдња у батерији). Оцјењивали су генерално квалитет рада њихових наставника. Ако анализирамо корелационе односе школског успјеха ученика и уопштених "грубих" оцјена квалитета рада наставника примјећујемо да је у табели 33 % (5 од 15) корелација статистички значајно. На основу оваког податка можемо констатовати да су ученици ипак у одређеној мјери пристрасни евалуатори, али само у случају када је у питању "груба" или уопштена процјена квалитета наставничког рада. То је и разумљиво, јер у овом случају не постоје прецизно дефинисани параметри на основу којих ученици могу вршити евалуацију, тако да је уопштена евалуација бесмислена. Сви претходно интерпретирани резултати имплицирају тенденцију ка процјењивању већег броја репрезентативних категорија приликом евалуације педагошког дјеловања наставника. Узимајући у обзир генералну анализу свих корелационих односа школског успјеха ученика и репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника, као и нашу мултипараметралну батеријску евалуацију можемо констатовати да ипак постоји реална могућност да у скорој будућности и ученици буду евалуатори квалитета рада наставника.

Осим (не)повезаности школских оцјена и оцјена квалитета педагошког дјеловања наставника као могућег извора пристрасности у поступцима вредновања, могућа странпутица која може да умањује објективност и реалност вредновања свакако је и приврженост ученика према своме одјељењском старјешини. Врло лако је могуће да ученици свог одјељењског старјешину "високо" вреднују без обзира да ли то он/она реално заслужује или не. Иначе је опште познато да се одјељењске старјешине "посебно" залажу за своје ученике тако да су исти у очима својих ученика најбољи и најкоректнији наставници. Сљедећим графиконом приказујемо односе просјечних општих или генералних оцјена квалитета рада наставника - одјељењских старјешина и других паралелних наставника, и то у свих 6 школа (12 одјељењских старјешина и 12 других паралелних наставника) из нашег узорка.

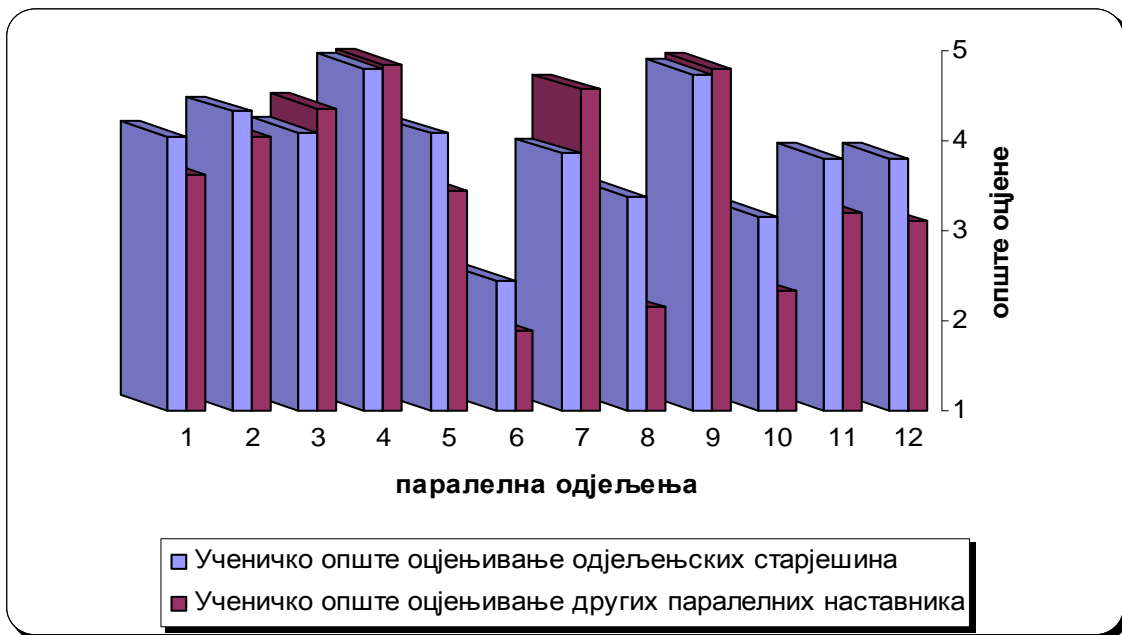
Графикон 26: Односи општих оцјена квалитета рада наставника

од стране одјелјења ученика према одјелјењским старјешинама и према другим – паралелним наставницима



Да би нам било још јасније тумачење наведеног графикона у сљедећем сличном графикону (вертикални 3D ступци) приказујемо упоредни однос општих оцјена квалитета рада одјелјењских старјешина и других – паралелних наставника.

Графикон 27: Однос оцјењивања одјелјењских старјешина и наставника који нису одјелјењске старјешине



Ако посматрамо оба графикона (не узимајући у обзир стварне могуће разлике у квалитету педагошког дјеловања два паралелна наставника једне

школе) детаљном анализом можемо уочити тенденцију пристрасности ученика према одјељењском старјешини. У већини случајева ученици више вреднују своје одјељењске старјешине него што их вреднују ученици којима ти наставници нису одјељењске старјешине. Наиме, ови резултати вриједу за општу (монопараметралну), односно генералну процјену квалитета рада наставника. Ипак, узимајући у обзир овакве резултате ученичке пристрасности према одјељењском старјешини, за очекивати је да у поступцима ученичког вредновања квалитета рада наставника приликом сумирања свих резултата вредновања треба искључивати процјене које се односе на одјељењске старјешине. На овај начин ће се избјећи "увеличавање" резултата и добијати реалнија и објективнија слика квалитета рада наставника, али само у случајевима опште (монопараметралне) процјене. Међутим, ради сигурности и поузданости вредновања неизоставно је и искључивање оваквих процјена (према одјељењском старјешини) и у мултипараметралној процјени.

УТИЦАЈ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ О (УЧЕНИЧКОМ) ВРЕДНОВАЊУ РАДА НАСТАВНИКА НА (АУТО)КОРЕКЦИЈУ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА

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

У наредним поглављима представљамо и интерпретирамо кључне резултате везане за основну проблематику нашег емпиријског експерименталног истраживања. Дакле, у поглављима се фокусирамо на утицај повратне информације о (ученичком) вредновању рада наставника на (ауто)корекцију педагошког дјеловања, односно конкретније на (ауто)корекције:

- ➔ мотивисања ученика,
- ➔ наставно-методичке креативности,
- ➔ стила вођења,
- ➔ наставне комуникације и
- ➔ објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика.

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

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

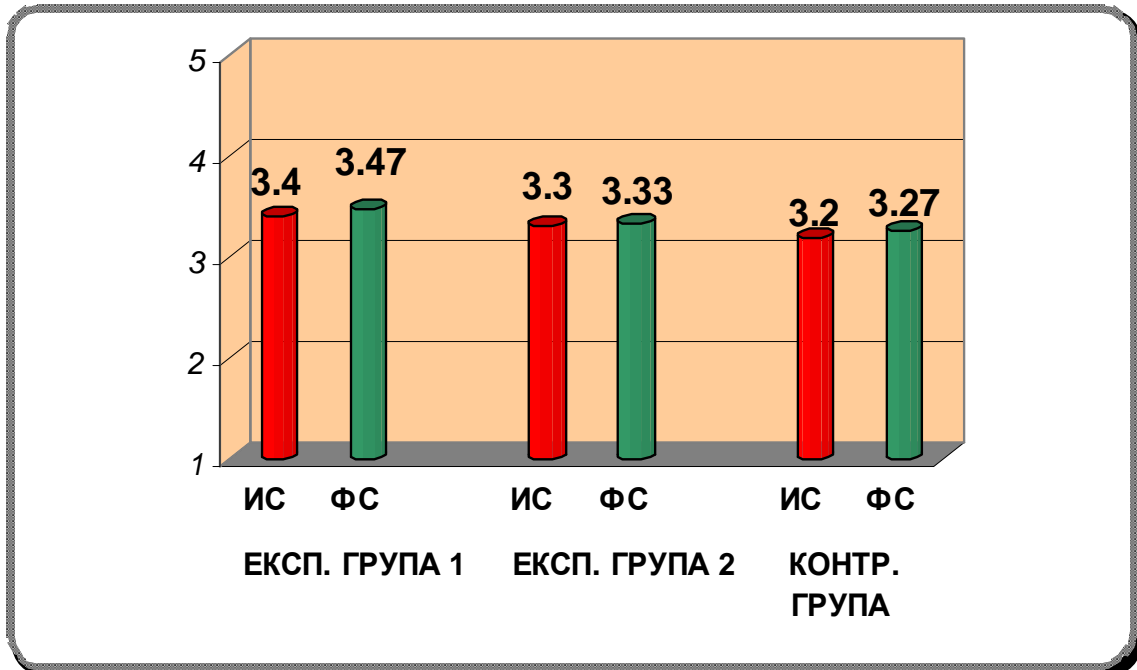
Сва наредна поглавља, у ствари, представљају интерпретацију резултата у односу на три групе наставника, и то: експериментална група 1 (са континуираним повратним информисањем), експериментална група 2 (са само једним повратним информисањем) и контролна група (без повратног информисања).

АУТОКОРЕКЦИЈЕ МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА

Сваки ученик у наставном процесу има више или мање изражену визију своје будућности. Настава као комплексан интеракцијски процес може много да учини да све активности у њој буду подстицајне за ученике, односно да кроз однос наставника према ученицима ту ближу или даљу визију будућности приближи и учини реалном за остварење. Циљне оријентације ученика и оне које "зацртава" експлицитна ("институционална") педагогија налазе се под утицајем различитих мотива који долазе од стране ученика као и од стране "диригентске палице наставника" који могу, а дешава се и да не морају подстицати ученике на активности учења ради остварења наведених циљних оријентација. Дакле, велику одговорност за континуирану активизацију ученика, а у сврху реализације личних и друштвених наставних циљева и задатака данас има личност наставника. Колико ће ученик да заволи школу, породицу, другове, самог себе, науку, умјетност, наставнике, рад, учење, истраживање, у великој мјери зависи од односа наставника према ученицима, односно од наставничког залагања на подручју мотивисања ученика. Наиме, наставници на различите начине мотивишу ученике, али битан императив је да ипак то морају чинити. Пад активизације ученика за остварењем личних и школских циљева је показатељ недовољног ангажовања наставника у смислу мотивисања ученика. Мотивисање ученика је категорија педагошког дјеловања наставника која се вреднује. Вредновање ове категорије педагошког дјеловања наставника од стране ученика представља могуће инспиративно рјешење за побољшање мотивације у васпитно-образовном раду са ученицима. Отвара се могућност да наставници коригују свој досадашњи однос према мотивисању ученика, као и могућност унапређивања постојећег квалитета мотивисања ученика од стране наставника. Повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика незаобилазан је дио вредновања квалитета мотивисања ученика, те као такав може извршити одређен утицај на аутокорекцију мотивисања ученика од стране наставника. Наиме, дискутабилно је питање да ли је чешће (континуирано – сваких мјесец дана) повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика ефикасније од рјеђе (једном у полугодишту), односно од ситуација без повратног информисања.

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

Графикон 28: Иницијална и финална стања наставничког мотивисања ученика



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

Уочавамо да је у представљеном графикону у свим групама наставника идентификован пораст (Е1: 3,40 → 3,47; Е2: 3,30 → 3,33; К: 3,20 → 3,27) наставничког мотивисања ученика. Дакле, у првој експерименталној, другој експерименталној као и у контролној групи наставника, а узимајући у обзир континуитет повратног (не)информисања, мотивисање ученика од стране наставника има тенденцију благог напредовања. Међутим, да бисмо утврдили статистичку значајност сваког пораста, односно разлика иницијалних и финалних стања наставничког мотивисања ученика наредном табелом представљамо кључне статистичке индикаторе значајности наведених разлика.

Табела 17: Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставничког мотивисања ученика

| ГРУПА | СТАЊЕ | N | \bar{X} | σ | t - ОМЈЕР | ЗНАЧАЈНОСТ (p) |
|-------|------------|----|-----------|----------|-----------|----------------|
| Е 1 | иницијално | 30 | 3,40 | 0,50 | - 0,63 | 0,536 |
| | финално | 30 | 3,47 | 0,51 | | |
| Е 2 | иницијално | 30 | 3,30 | 0,47 | - 0,44 | 0,662 |
| | финално | 30 | 3,33 | 0,48 | | |
| К | иницијално | 30 | 3,20 | 0,61 | - 0,63 | 0,536 |
| | финално | 30 | 3,27 | 0,45 | | |

Иако је идентификован у просјеку пораст наставничког мотивисања ученика у свим групама наставника, тај пораст је занемарљив. Тестирањем значајности разлика аритметичких средина иницијалних и финалних стања наставничког мотивисања ученика установљено је да ове разлике нису статистички значајне (E1: $t = -0,63$, $p = 0,536$; E2: $t = -0,44$, $p = 0,662$; K: $t = -0,63$, $p = 0,536$). Највећа вриједност оваквих резултата је што се наставничко мотивисање ученика као категорије педагошког дјеловања прогресивно мијења – према вишим афирмативним вриједностима. Значајан податак је што се с' временом побољшава наставников однос према ученицима у смислу мотивисања ученика. Овај податак је и очекивајући, јер не смијемо заборавити чињеницу о константном наставничком подстицању ученика на рад и учење. Једноставно, наставницима је стало да њихови ученици остварују висока васпитно-образовна постигнућа, те константно врше утицаје на своје ученике. У овом случају, повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика није дало хипотетичке ефекте, односно ситуације са чешћим или рјеђим повратним информисањем као и ситуације без повратног информисања о резултатима ученичког вредновања наставника нису значајне за унапређивање наставничког мотивисања ученика. Напредак мотивисања се јавља сам по себи, те је као такав опште прихватљив не узимајући у обзир споредне, односно паразитарне утицаје који могу условљавати тај напредак. Помак мотивисаности је и разумљив из разлога "примицања краја школској години" тако да су наставници у том контексту више ангажованији на мотивисању својих ученика ради стварања ситуација побољшања општег школског успјеха ученика.

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

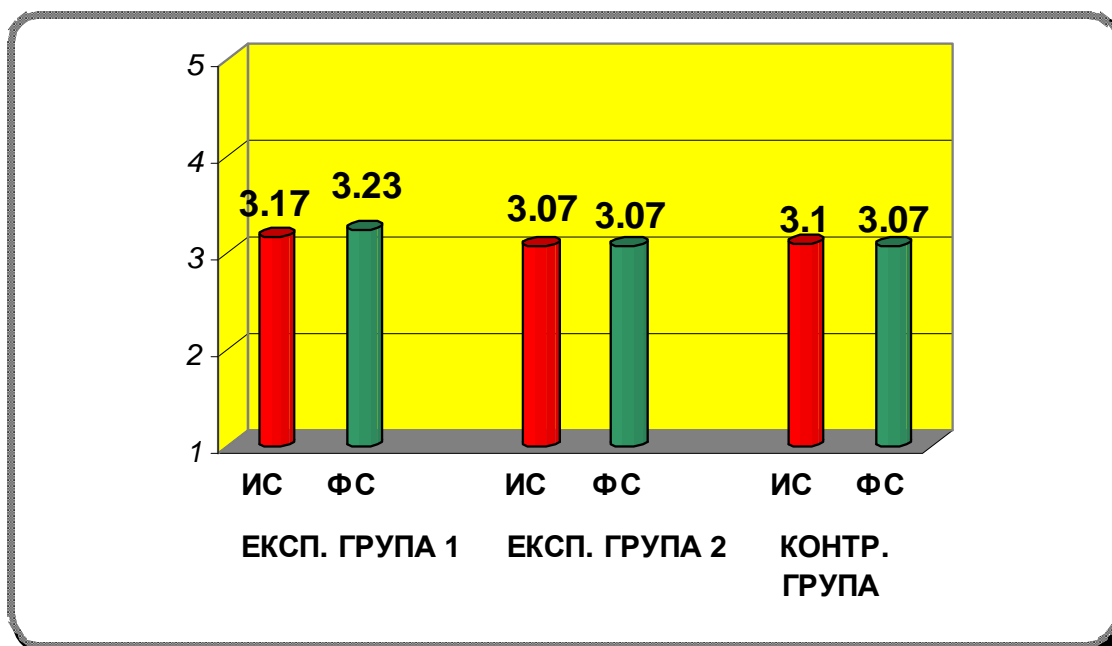
АУТОКОРЕКЦИЈЕ НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ

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

Исходишни проблем вредновања наставника од стране ученика је утицај континуитета повратног информисања наставника о резултатима вредновања наставно-методичке креативности, односно да ли је ефикасније мјесечно (континуирано) повратно информисање од информисања у једном наврату (једном у поугодишту), те исто тако и од ситуација гдје уопште не постоји повратно информисање. Кључни проблем је да ли ће доћи до већег пораста наставно-методичке креативности уколико је и чешће повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања креативности на њиховим часовима.

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

Графикон 29: Иницијална и финална стања наставно-методичке креативности



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

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

Табела 18: Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставно-методичке креативности

| ГРУПА | СТАЊЕ | N | \bar{X} | σ | t - ОМЈЕР | ЗНАЧАЈНОСТ (p) |
|-------|------------|----|-----------|----------|-----------|----------------|
| E 1 | иницијално | 30 | 3,17 | 0,38 | - 1,00 | 0,326 |
| | финално | 30 | 3,23 | 0,43 | | |
| E 2 | иницијално | 30 | 3,07 | 0,25 | 0,00 | 1,000 |
| | финално | 30 | 3,07 | 0,25 | | |
| K | иницијално | 30 | 3,1 | 0,31 | 0,57 | 0,573 |
| | финално | 30 | 3,07 | 0,25 | | |

Ако анализирамо приказану табелу можемо уочити да ниједан t – омјер није статистички значајан, што практично значи да ниједна група (E1, E2 и K) није значајно напредовала у погледу наставно-методичке креативности. Не требамо заборавити ни констатацију да је наставно-методичка креативност уопштено (код свих 90 наставника) најслабије изражена ($\bar{X} = 3,11$) у односу на све остале категорије педагошког дјеловања наставника. На основу оваквог резултата можемо прослиједити и сљедеће проблемско питање: "Који су узроци ниског степена интензитета изражености наставно-методичке креативности у настави предметних основношколских наставника, те зашто је слаб напредак исте?"

Међутим, дескриптивном анализом, ипак, уочавамо благи напредак експерименталне групе 1 ($3,17 \rightarrow 3,23$) што значи да постоји одређена (незначајна) ефикасност утицаја мјесечних (континуираних) повратних информисања наставника о резултатима ученичког вредновања наставно-методичке креативности. Показало се да је мјесечно (континуирано) повратно информисање ефикасније од повратног информисања у једном наврату (једном у полугодишту) као и у односу на ситуације гдје нема повратног информисања о наставно-методичкој креативности наставника.

На основу цјелокупне анализе можемо констатовати да је наша друга помоћна хипотеза "дјелимично" потврђена, односно да је мјесечно континуирано повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставно-методичке креативности ефикасније, али статистички незначајно, у односу на наставнике који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховој наставно-методичкој креативности.

Као што можемо примјетити, у данашњој наставној пракси имамо у просјеку релативно ниско изражену наставно-методичку креативност. Могуће је да постоји већи број узрочника таквог стања, као што су на примјер: предрасуде наставника о оправданости иновирања наставног процеса, неупућеност наставника о значају креативно моделоване наставе, недовољна мотивисаност наставника, лош социо-економски статус наставника, недовољна и лоша материјално-техничка опремљеност појединих школа, неусловност за иновирање наставног рада, необјективно, па чак и непостојеће стимулисање наставника за креативан рад, неадекватан и нерелевантан програм стручног усавршавања наставника с обзиром на данашње иновативне дидактичко-методичке интенције, и слично. Вјероватно се сви ови наведени инхибитори одражавају и на могућност прогресивног аутокорективног дјеловања у погледу наставно-методичке креативности. Дакле, предстоје нам велики подухвати да би се ублажио, па чак и елиминисао утицај ових могућих узрочника ниске наставно-методичке креативности.

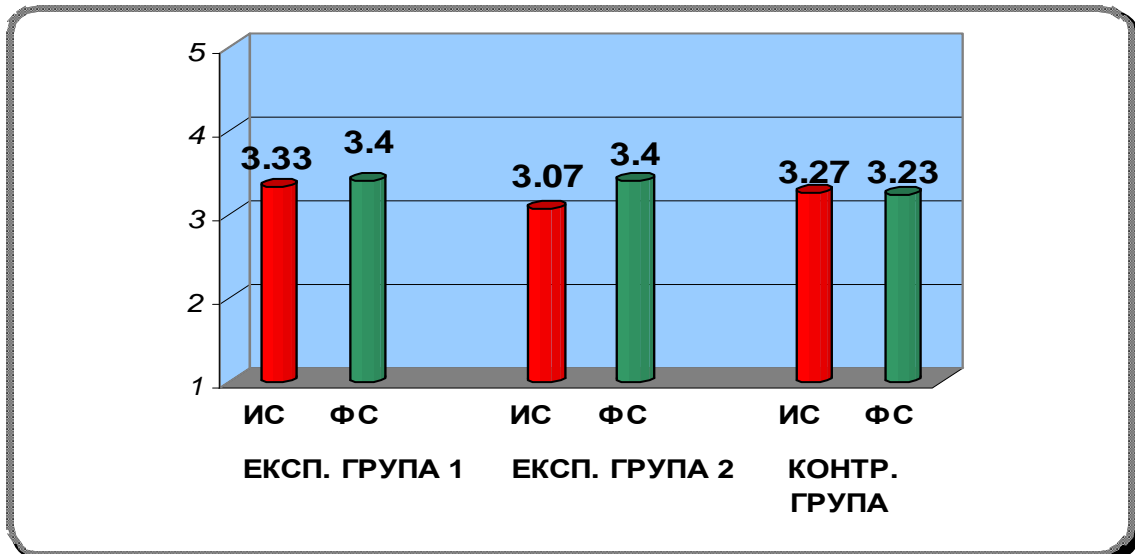
АУТОКОРЕКЦИЈЕ СТИЛА ВОЂЕЊА УЧЕНИКА

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

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

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

Графикон 30: Иницијална и финална стања стила вођења



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

Можемо примјетити да је у приказаном графикању у свим групама наставника идентификован демократски стил вођења, али са различитим степенима интензитета као и са различитим промјенама интензитета стила вођења под утицајем (или не) повратних информација о резултатима ученичког вредновања стила вођења код предметних основношколских наставника. Наиме, пораст стила вођења уочавамо у експерименталној групи 1 (3,33 → 3,40) и у експерименталној групи 2 (3,07 → 3,40), док је у контролној групи идентификован пад интензитета демократског стила вођења (3,27 → 3,23). Ради утврђивања статистичке значајности разлика иницијалних и финалних стања идентификованих интензитета стила вођења под утицајем (у контролној групи без утицаја) повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања стила вођења у сљедећој табели приказујемо основне статистичке показатеље те значајности.

Табела 19: Значајност разлика иницијалних и финалних стања стила вођења

| ГРУПА | СТАЊЕ | N | \bar{X} | σ | t - ОМЈЕР | ЗНАЧАЈНОСТ (p) |
|-------|------------|----|-----------|----------|-----------|----------------|
| Е 1 | иницијално | 30 | 3,33 | 0,48 | - 0,63 | 0,536 |
| | финално | 30 | 3,40 | 0,50 | | |
| Е 2 | иницијално | 30 | 3,07 | 0,37 | - 3,01** | 0,005 |
| | финално | 30 | 3,40 | 0,50 | | |
| К | иницијално | 30 | 3,27 | 0,45 | 0,37 | 0,712 |
| | финално | 30 | 3,23 | 0,43 | | |

**p < 0,01

У табели 19 уочавамо да је напредовање демократског стила вођења остварено у обе експерименталне групе, а назадовање истог у контролној групи. Пад интензитета стила вођења у контролној групи, ипак, није статистички значајан ($t = 0,37$; $p = 0,712$). Но, оптимистичан је податак што се повратно информисање наставника, било да се ради о мјесечном (континуираном) или информисању у само једном наврату (једном у полугодишту) показало ефикасним за обе експерименталне групе. Утицај повратног информисања био је ефикаснији у другој експерименталној групи (3,07 → 3,40), а разлика аритметичких средина финалног и иницијалног стања стила вођења статистички је значајна ($t = - 3,01$; $p = 0,005$). У првој експерименталној групи, упркос томе што је идентификован благи напредак стила вођења разлика финалног и иницијалног стања није статистички значајна ($t = - 0,63$; $p = 0,536$).

Аутократско-демократске релације водитељства у наставном раду су такве да, ипак, захтјевају поклањање пажње поступцима вредновања ових релација. Неизоставно је и да је то све незамисливо без повратног информисања наставника о резултатима вредновања њиховог стила вођења у настави, па чак и ван ње. Наиме, занимљив је податак што је експериментална група 2 највише напредовала у унапређивању стила вођења. Била је ефикаснија од експерименталне групе 1 у којој је, знамо, било организовано континуирано (мјесечно) повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања стила вођења на њиховим часовима. Вјероватно се често повратно информисање наставника о њиховим стилима вођења показало "кобним" за унапређивање стила вођења у настави. То можемо

образложити и могућом констатацијом да наставници очекују, већ и након мјесец дана, одмах "нагле прогресивне промјене" у њиховим стиливима вођења. Једно од пролемских питања везаних за овај феномен је и реална могућност да "маса ученика" уочи након мјесец дана бар минималне промјене код наставника. Несклад између могућих "претјераних очекивања наставника" и стварних идентификованих стања интензитета стила вођења вјероватно доводе до одређеног степена демотивисаности наставника за аутокорективно дјеловање на њихове стилове вођења, тако да се то одражава на одржавање, или чак, на стагнацију стила вођења.

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

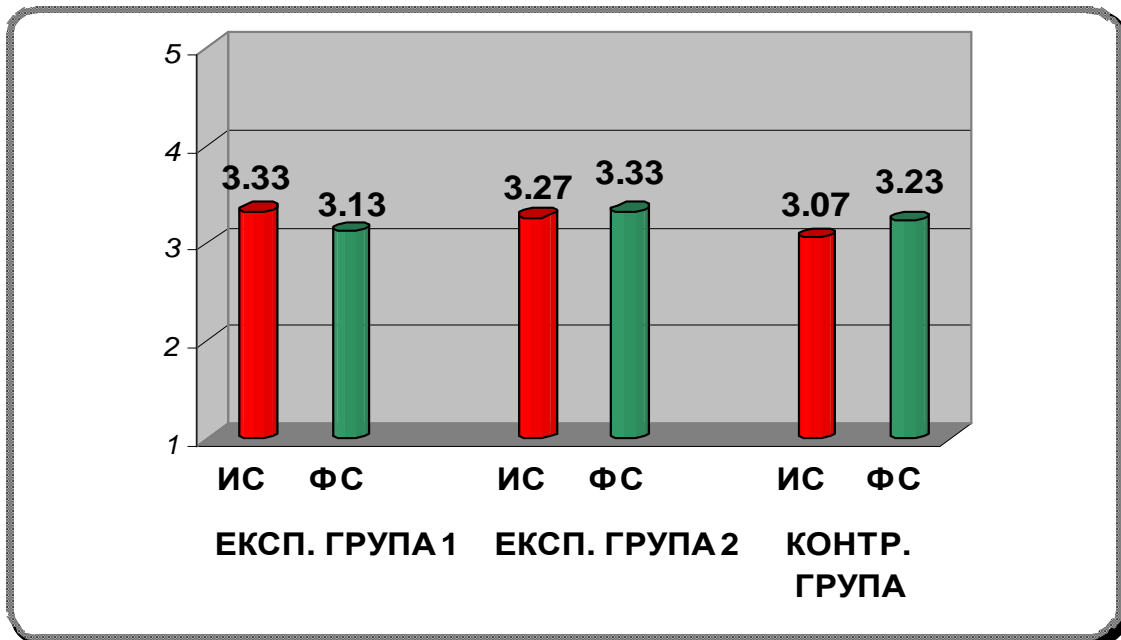
АУТОКОРЕКЦИЈЕ НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Наставна комуникација је категорија педагошког дјеловања наставника од које у великој мјери зависи ниво и интензитет информисаности ученика и наставника. Ситуације застоја и одсуства комуникације су неприхватљиве за школску праксу, док ситуације одржавања позитивне комуникације и "подизања" исте на виши ниво представљају дио унапређивања наставне комуникације у васпитно-образовном процесу. Наиме, о унапређивању наставне комуникације можемо једино говорити под условом вредновања исте у наставном процесу.

У овом поглављу желимо одговорити на питање: "Да ли је могуће да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању наставне комуникације постиже успјешнија наставна комуникација него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, те и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о наставној комуникацији на њиховим часовима?"

Наредним графиконом приказујемо аритметичке средине иницијалног и финалног стања *наставне комуникације* у нашем експерименту.

Графикон 31: Иницијална и финална стања наставне комуникације



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

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

Табела 20: Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставне комуникације

| ГРУПА | СТАЊЕ | N | \bar{X} | σ | t - ОМЈЕР | ЗНАЧАЈНОСТ (p) |
|-------|------------|----|-----------|----------|-----------|----------------|
| E 1 | иницијално | 30 | 3,33 | 0,55 | 2,26* | 0,031 |
| | финално | 30 | 3,13 | 0,35 | | |
| E 2 | иницијално | 30 | 3,27 | 0,52 | - 0,7 | 0,489 |
| | финално | 30 | 3,33 | 0,48 | | |
| K | иницијално | 30 | 3,07 | 0,25 | - 1,98 | 0,057 |
| | финално | 30 | 3,23 | 0,43 | | |

*p < 0,05

Анализирањем табеле 20 уочавамо да су наставници у експерименталној групи 1 (E 1) назадовали у погледу наставне комуникације, док је у експерименталној групи 2 (E 2) и контролној групи (K) идентификован напредак наставне комуникације. Дискутабилно питање у овим резултатима је:

"Зашто је експериментална група 1 имала негативне аутокорекције наставне комуникације, односно зашто је ова група статистички значајно назадовала ($t = 2,26$; $p = 0,031$)?" Наиме, пошто је у овој групи наставника вршено континуирано (мјесечно) повратно информисање о резултатима ученичког вредновања наставне комуникације, самим тим смо имали још 2 интермедијална мјерења (вредновања – повратна информисања). У овим мјерењима су идентификоване аритметичке средине наставне комуникације од $\bar{X}_2 = 3,37$ и $\bar{X}_3 = 3,40$ што, ипак, указује да су постојале "благе" прогресивне аутокорекције наставне комуникације. Међутим, ипак, у финалном стању примјећујемо "пад" наставне комуникације. За ову појаву можемо отворити 2 дискутабилна питања: "Да ли је овај пад стварни одраз опадања наставне комуникације на крају школске године?" и "Да ли је дошло до тренутног "замора" евалуатора – ученика, тако да је често вредновање наставника кулминирало резултатом да су, можда, ученици у завршном вредновању у великој мјери "механички - брзо" процјењивали своје наставнике. Не смијемо заборавити чињеницу о великој обимности батерије скала процјена, као и на могућност утицаја паразитарних варијабли које нисмо могли контролисати у експерименту (нпр. завршни исход оцјењивања ученика на крају школске године, тренутна афективна стања ученика на крају године, оптерећеност ученика и слично).

Нагласили смо да је у експерименталној групи 2 било само једно повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставне комуникације. У овој групи наставника, упркос само једном повратном информисању, идентификован је, ипак, напредак наставне комуникације у односу на иницијално стање. Овај напредак није статистички значајан ($t = -0,70$; $p = 0,489$), али, ипак, тренутни интензитет и пораст аритметичке средине говори да је наставна комуникација позитивна и одржива, те и у незначајној мјери напредујућа. Вјероватно су резултати у другој експерименталној групи бољи, управо из разлога, што су ученици само у једном наврату, и на почетку другог полугодишта концентрисано и "по први и једини пут" вредновали наставнике на овај начин, тако да су наставници читаво друго полугодиште имали времена за аутокорективно дјеловање. За очекивати је да је код наставника прве експерименталне групе била присутна и одређена доза песимизма у њихов напредак наставне комуникације. То можемо објаснити наставничким оптимистичким очекивањем наглог пораста оцјена наставне комуникације, а стварни резултати интермедијалних мјерења су, ипак, били у једва примјетном порасту ($3,33 \rightarrow 3,37 \rightarrow 3,40 \rightarrow \mathbf{3,13}$).

Занимљива карактеристика свих ових резултата је што је напредовала и контролна група у наставној комуникацији ($t = -1,98$; $p = 0,057$). Међутим, ни у овој групи напредак наставне комуникације није статистички значајан, али ипак можемо оптимистички говорити о позитивној наставној комуникацији и незначајном напредовању исте. У овој групи наставника, као и у другој експерименталној групи, вјероватно је до изражаја дошао могући утицај паразитарних варијабли које нисмо могли контролисати у току нашег експеримента (поред споменутих утицаја завршног оцјењивања, афективних стања и оптерећености ученика, могућ је и утицај различитих модела и концепција интерног индивидуалног и колективног стручног усавршавања наставника у школама, јер се могао у одређеној мјери одразити на исход резултата контролне групе).

Ипак, генерално гледано, идентификован је одређен (незначајан) напредак наставне комуникације (у два интермедијална стања прве експерименталне групе, те у финалним стањима друге експерименталне и контролне групе). Сви резултати упућују нас на констатацију одбацивања четврте помоћне хипотезе, односно можемо закључити да наставна комуникација није успјешнија код наставника који се континуирано (мјесечно) повратно информишу о резултатима ученичког вредновања наставне комуникације у односу на комуникацију наставника који се само једном повратно информишу, те исто тако и у односу на комуникацију оних наставника који уопште не добијају повратне информације о наставној комуникацији на њиховим часовима.

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

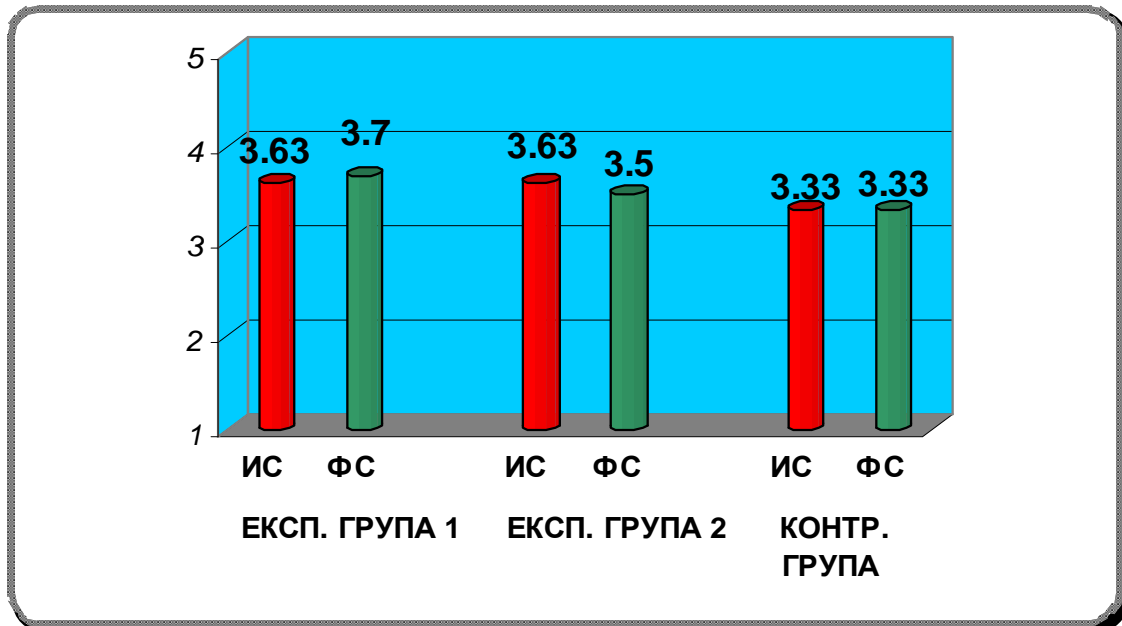
АУТОКОРЕКЦИЈЕ ОБЈЕКТИВНОСТИ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА

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

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

У сљедећем графикону представљамо аритметичке средине иницијалног и финалног стања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика у свим групама наставника из нашег експерименталног програма.

Графикон 32: Иницијална и финална стања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

Можемо примјетити да је у приказаном графикону у експерименталној групи 1 (Е 1) идентификован пораст објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика (3,63 → 3,70), у експерименталној групи 2 смањење исте (3,63 → 3,50), док је у контролној групи наставника стање остало неизмјењено (3,33 → 3,33). Ради експлицитније анализе ефикасности континуитета повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања објективности наставног испитивања и оцјењивања у наредној табели приказујемо значајност разлика аритметичких средина иницијалног и финалног стања наведене објективности, и то у свим групама наставника.

Табела 21: Значајност разлика иницијалних и финалних стања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика

| ГРУПА | СТАЊЕ | N | \bar{X} | σ | t - ОМЈЕР | ЗНАЧАЈНОСТ (p) |
|-------|------------|----|-----------|----------|-----------|----------------|
| E 1 | иницијално | 30 | 3,63 | 0,49 | - 0,7 | 0,489 |
| | финално | 30 | 3,70 | 0,47 | | |
| E 2 | иницијално | 30 | 3,63 | 0,49 | 1,44 | 0,161 |
| | финално | 30 | 3,50 | 0,51 | | |
| K | иницијално | 30 | 3,33 | 0,48 | 0,00 | 1,000 |
| | финално | 30 | 3,33 | 0,48 | | |

У табели 21 сви t – омјери за све групе наставника нису статистички значајни, што значи да ниједна група наставника није статистички значајно напредовала у погледу објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика. Ови резултати су донекле и оправдани, јер ако се присјетимо резултата из поглавља „Усмјереност и интензитет објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика“ видимо да су, иначе, резултати наведене објективности на високом нивоу позитивне усмјерености и интензитета. Вјероватно је и теже аутокорективно дјеловати када су већ резултати сами по себи високи.

Ипак, ако детаљно анализирамо приказану табелу уочавамо да је остварен одређен "минималан" напредак у експерименталној групи 1, односно да су резултати у финалном стању нешто бољи него на иницијалном (3,63 → 3,70). Дакле, можемо констатовати да је мјесечно континуирано повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика, ипак, ефикасније (али незначајно) у односу на наставнике који се једном повратно информишу, те и у односу на оне који уопште не добијају повратне информације. У експерименталној групи 2, чак је евидентирано и благо (али незначајно) назадовање објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика (3,63 → 3,50), док у контролној групи није дошло до никаквих промјена (3,33 → 3,33).

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

АУТОКОРЕКТИВНОСТ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА И ПРОГРЕС ШКОЛСКОГ УСПЈЕХА УЧЕНИКА

У свим претходним поглављима говорили смо о аутокорективности педагошког дјеловања наставника с обзиром на најрепрезентативније категорије педагошког дјеловања наставника, и то: *мотивисања ученика, наставно-методичке креативности, стила вођења, наставне комуникације и објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика*. Експлицирали смо утицај континуитета повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања квалитета наведених категорија на аутокорективност истих категорија педагошког дјеловања наставника. Дакле, у фокусу каузалних односа имали смо повратно информисање, с једне стране, и аутокорективност наставника, с друге стране.

Опште је познато да је настава плански и систематски организован процес у којем су све активности усмјерене на ученике. Сви циљеви и задаци наставног плана и програма првенствено су таксономијски детерминисани тако да су "крајњи реализатори" тих циљева и задатака, ипак, ученици, а не наставници. Од нивоа и интензитета ангажованости наставника у погледу имплементације наставних активности које доводе до остварења наведених циљева и задатака зависи у коликој ће мјери ученици усвајати одређене стандарде знања, вјештина и навика, као и како ће изграђивати ставове о многим феноменима са којима се сусрећу у васпитно-образовним активностима.

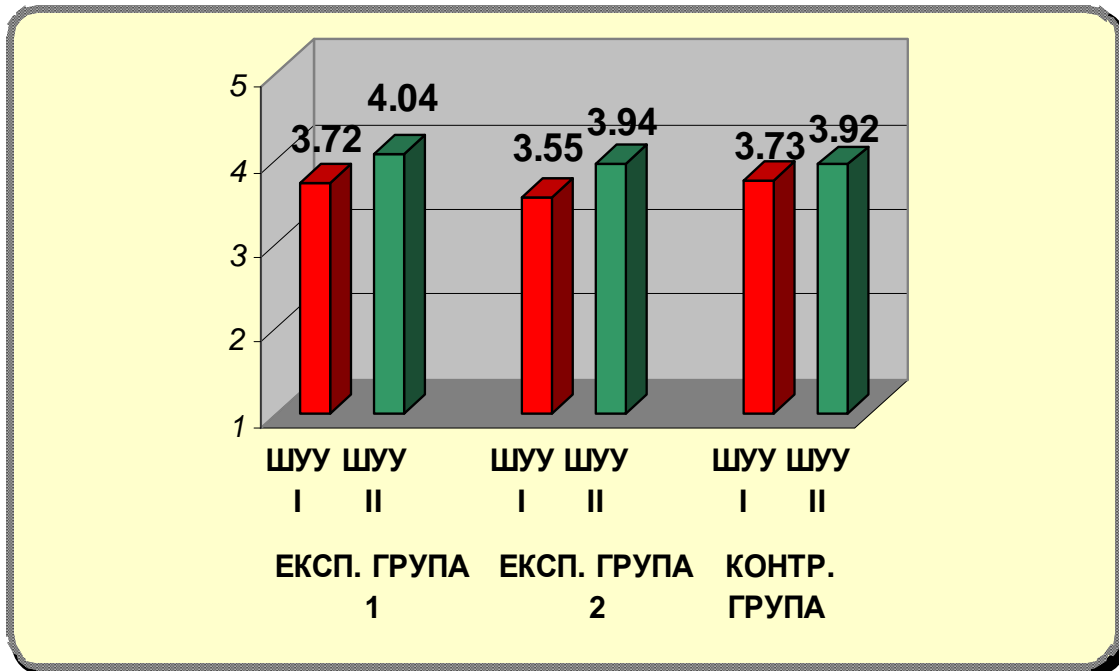
У нашем истраживању доминантно смо се усмјерили на аутокорективност наставника у погледу репрезентативних категорија педагошког дјеловања. Међутим, посебно подручје разматрања узрочно-посљедичних односа, свакако заузима и утицај аутокорективности наставника на прогрес школског успјеха ученика, у нашем случају ученика-евалуатора деветог разреда основне школе који су уједно и ученици свих наставника који су били изложени вредновању. Када говоримо о прогресу школског успјеха ученика, најчешће под тим подразумевамо напредовање ученика у образовним постигнућима, како у наставним предметима, тако и генерално, у општем (сумативном) напредовању. Кључно проблемско питање у овим односима је колико ће се квалитет педагошког дјеловања наставника, био он прогресивно аутокоригован или не, одразити на повећање мотивације и интензивирање учења код ученика, односно на просјечно повећање школског успјеха ученика. Не смијемо заборавити интенцију, да колико год унапређивали рад наставника, ни у ком случају то унапређивање не смије ићи на штету ученика, већ да се то исто унапређивање наставника одражава и на унапређивање крајњих постигнућа ученика. Дакле, напредак наставника и ученика не смије бити међусобно супротстављен, тако да иде на штету једне стране.

Просјечан прогрес школског успјеха ученика посматрали смо у контексту односа разликовања школског успјеха ученика деветог разреда основне школе на крају другог полугодишта и школског успјеха истих ученика на крају првог полугодишта. Прогрес школског успјеха смо, дакле, посматрали у другом полугодишту текуће школске године и то као посљедицу "могућег" утицаја

повратног информисања (или не) наставника о резултатима ученичког вредновања свих наведених категорија педагошког дјеловања наставника.

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

Графикон 33: Школски успјех ученика-евалуатора на крају првог и на крају другог полугодишта



Легенда:

ШУУ I - школски успјех ученика-евалуатора на крају I полугодишта

ШУУ II - школски успјех ученика-евалуатора на крају II полугодишта

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

Табела 22: Статистичка значајност варијабилности школског успјеха унутар и између група ученика-евалуатора

| ГРУПА | ПОЛУГОДИШТЕ | \bar{X} | σ | t ОМЈЕР | p (ЗНАЧ.) | F ОМЈЕР | p (ЗНАЧ.) |
|-------|-------------|-----------|----------|------------|--------------|------------|--------------|
| Е 1 | I | 3,72 | 0,66 | - 9,5 | 0,000** | 0,59 | 0,558 |
| | II | 4,04 | 0,57 | | | | |
| Е 2 | I | 3,55 | 0,67 | - 8,88 | 0,000** | | |
| | II | 3,94 | 0,62 | | | | |
| К | I | 3,73 | 0,78 | - 3,73 | 0,000** | | |
| | II | 3,92 | 0,67 | | | | |

**p<0,01

У табели 22 примјећујемо да наш F – омјер (0,59) није статистички значајан (p = 0,558), што практично значи да је, ипак, варијабилност *унутар* група ученика-евалуатора статистички значајно већа од варијабилности *између* истих група ученика. Варијабилност унутар група, односно разлике аритметичких средина школског успјеха ученика на крају другог полугодишта у односу на крај првог полугодишта рачунали смо преко t – омјера. Сви добијени t – омјери (Е 1: t = - 9,5 уз p = 0,000; Е 2: t = - 8,88 уз p = 0,000 и К: t = - 3,73 уз p = 0,000) статистички су значајни што значи да су све групе ученика (прва експериментална, друга експериментална и контролна) значајно напредовале у погледу школског успјеха. Све групе ученика-евалуатора су постигле статистички значајан прогрес школског успјеха, али према добијеном F – омјеру не можемо закључити која је група ученика остварила најуспјешнији прогрес школског успјеха.

На основу наведених резултата констатујемо да се наша шеста помоћна хипотеза одбацује, односно да након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника није већи прогрес школског успјеха ученика у другом полугодишту у односу на прво него код ученика чији су наставници једном у полугодишту повратно информисани, те и у односу на ученике чији наставници уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању. Међутим, оптимистичан је податак што су све групе ученика-евалуатора оствариле значајан прогрес школског успјеха. Ако, ипак, упоредимо разлике школских успјеха ученика на крају другог полугодишта у односу на крај првог полугодишта, као и њихове t – омјере, уочићемо да су, ипак, ученици-евалуатори у обе експерименталне групе више напредовали од ученика-евалуатора из контролне групе (Е 1: 3,72 → 4,04; Е 2: 3,55 → 3,94; К: 3,73 → 3,92;). Ови подаци нас наводе на, ипак примјетну, ефикасност повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања. Дакле, не можемо констатовати, а ни потпуно одбацити нашу помоћну хипотезу, да вредновање наставника и поступци повратног информисања истих нема одређеног утицаја и на школска постигнућа ученика, односно на унапређивање школског успјеха. Наиме, не смијемо заборавити ни чињеницу да су резултати школског успјеха на крају другог полугодишта увијек нешто бољи од резултата на крају првог

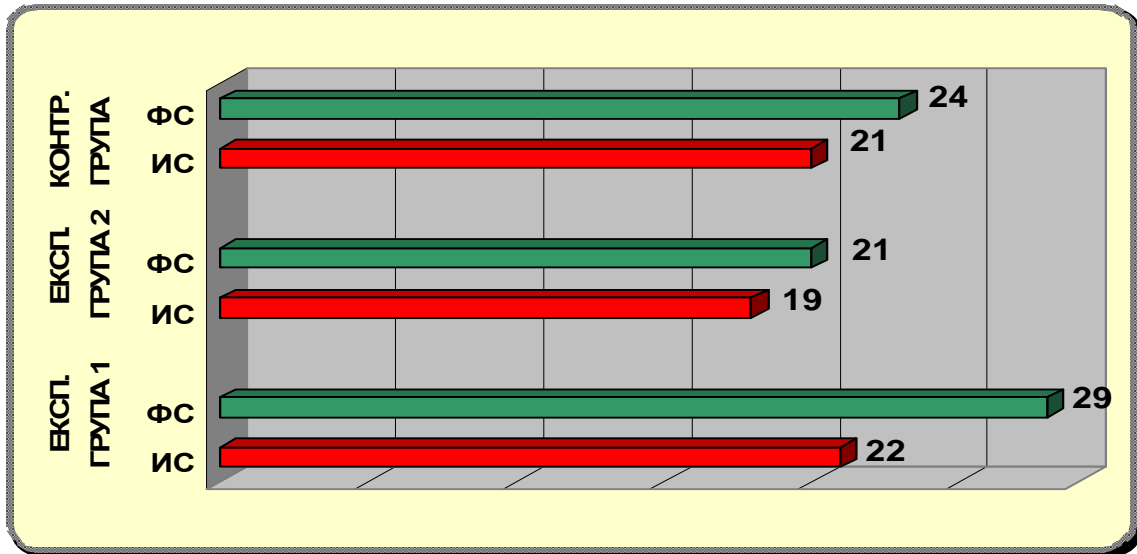
полугодишта (дугогодишња праћења ове тенденције константно потврђују бољи школски успјех у другом полугодишту у односу на прво). Можемо поставити и проблемско питање: "Да ли је прогрес школског успјеха, у нашем случају, условљен једним дијелом под утицајем повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника или чак једним дијелом тај прогрес можемо приписати и неким могућим 'споредним утицајима' као што су специфичне личне димензије оцјењивања на крају школске године од стране наставника, интенције ученика и попустљивост наставника с обзиром на завршетак основног школовања и политику уписа у средње школе, утицај слободног времена и родитеља на мотивацију ученика и слично?" Но, ипак, у нашем случају, примјећујемо да повратно информисање наставника као исход вредновања квалитета њиховог рада од стране ученика, те узимајући у обзир и могуће аутокорекције рада наставника, имају одређеног удјела у побољшању школског успјеха ученика.

МИШЉЕЊА НАСТАВНИКА О ПОСТУПЦИМА ВРЕДНОВАЊА

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

Највећи број наставника (69 %) сматра да је основна сврха вредновања рада наставника "уочавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање учених позитивних активности и то све у сврху унапређивања рада наставника". У наредном графикону приказујемо фреквенцијске разлике одговора међу наставницима у мишљењу о наведеној сврси вредновања.

Графикон 34: Иницијална и финална стања фреквентности најафирмативније сврхе вредновања рада наставника



Значење скраћеница:

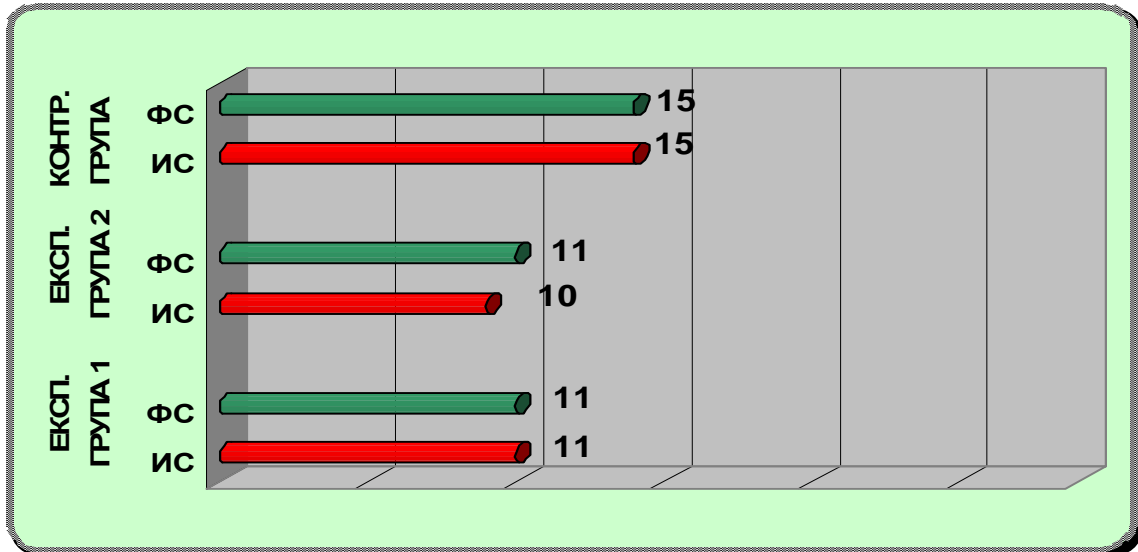
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

У представљеном графикону примјећујемо пораст фреквентности споменутог најафирмативнијег одговора ("учавање...") у свим групама наставника (Е 1: 22 → 29; Е 2: 19 → 21 и К: 21 → 24). Примјећујемо да је највећи прогрес најафирмативнијег мишљења о основној сврси вредновања рада наставника остварен у експерименталној групи 1. Међутим, све разлике у мишљењима у свим групама наставника нису статистички значајне (Е 1: $\chi^2 = 0,96$; Е 2: $\chi^2 = 0,1$ и К: $\chi^2 = 0,2$). Дакле, можемо закључити да је мишљење наставника о основној сврси вредновања рада наставника конзистентно, односно да је одрживо најафирмативније мишљење у свим групама наставника, било да су наставници повратно информисани или не о резултатима ученичког вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника. Посебну пажњу треба скренути на чињеницу да су наставници прве експерименталне групе услед честог (мјесечног) повратног информисања остварили највећи позитивни помак у мишљењу и то у односу на најафирмативнији одговор о основној сврси вредновања рада наставника. Наиме, услед честог повратног информисања наставника о резултатима вредновања њиховог рада, вјероватно и "расте" код наставника афирмативан увид о значају вредновања њиховог рада.

Мишљења наставника према временској динамици или континуитету вредновања рада наставника приближно су слична, односно њих 40 % сматра да наставнике треба једном годишње вредновати, те исто тако њих 40 % сматра да наставнике треба једном у полугодишту или два пута годишње вредновати. У слједећа 2 графикона приказујемо фреквенцијске разлике одговора међу наставницима у мишљењу о учесталости вредновања наставника.

Графикон 35: Иницијална и финална стања фреквентности одговора о учесталости вредновања рада наставника – једном у полугодишту (2 пута годишње)



Значење скраћеница:

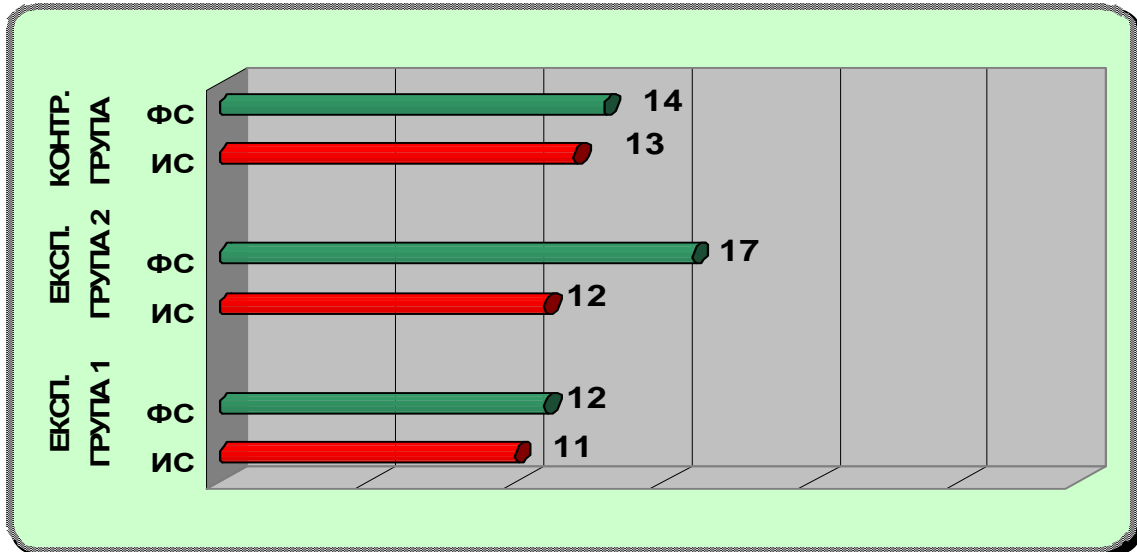
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

У приказаном графикону јасно уочавамо тенденцију непромјењивости мишљења наставника о учесталости вредновања истих, односно није дошло до значајних пројена у мишљењу да наставнике треба само једном у полугодишту (2 пута годишње) вредновати.

Наредним графиконом приказујемо разлике у мишљењима наставника који преферишу да је наставнике неопходно само једном годишње вредновати.

Графикон 36: Иницијална и финална стања фреквентности одговора о учесталости вредновања рада наставника – једном годишње



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

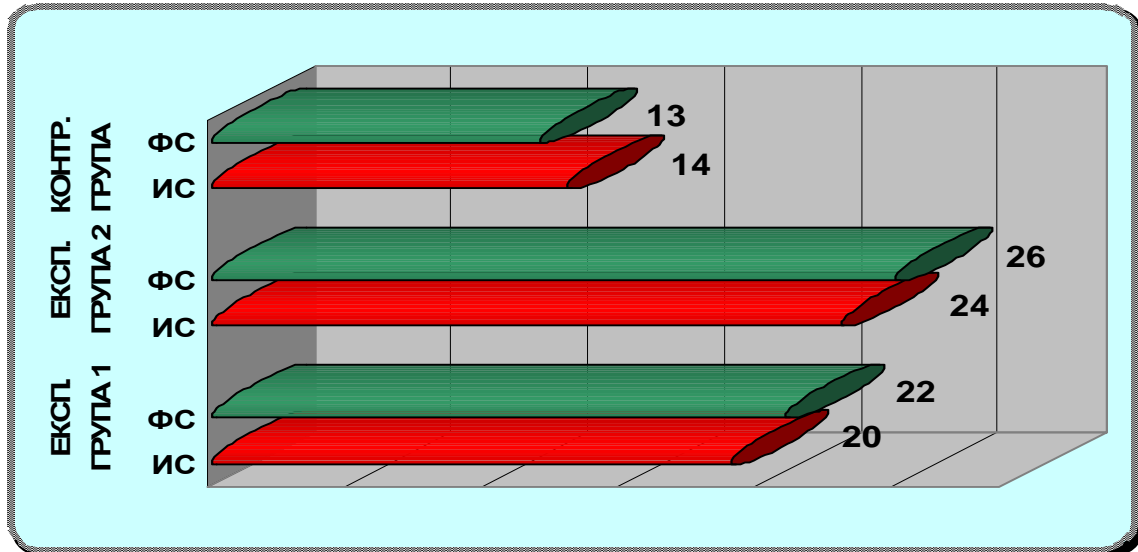
ФС – финално стање

И у овом графикону уочавамо непромјењивост мишљења наставника о учесталости вредновања истих (Е 1: $\chi^2 = 0,34$; Е 2: $\chi^2 = 0,86$ и К: $\chi^2 = 0,04$). Све разлике нису статистички значајне, што значи да није дошло до значајних промјена у мишљењу наставника да исте треба само једном у току школске године вредновати.

Наиме, ако анализирамо оба претходна графикона можемо констатовати да су конзистентна мишљења наставника о учесталости вредновања истих, односно приближно једнак број наставника остаје досљедан мишљењу да наставнике треба једном или два пута (у сваком полугодишту једном) вредновати.

Један од интересантних феномена вредновања квалитета рада наставника је повратно информисање о резултатима вредновања истих. Занимљив податак односи се на идентификацију повратне информације од стране наставника. Иначе, 64 % наставника из читавог нашег узорка сматра да добија повратну информацију о квалитету њиховог рада у настави. Наредним графиконом приказујемо разлике иницијалних и финалних стања у односу на постојање повратних информација о резултатима вредновања квалитета рада наставника.

Графикон 37: Иницијална и финална стања идентификације постојања повратног информисања наставника о резултатима вредновања истих



Значење скраћеница:

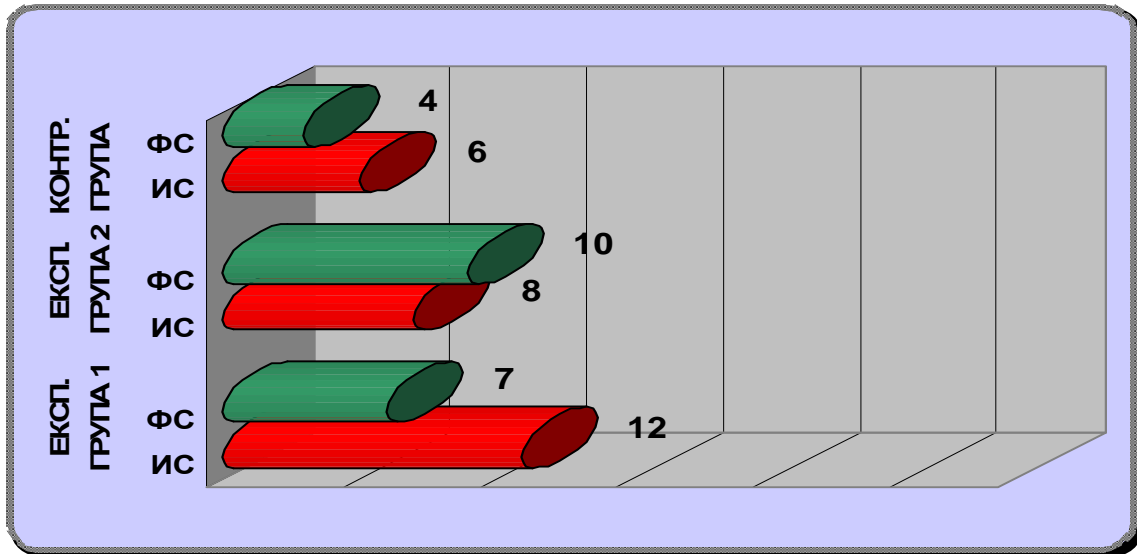
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

На основу приближно сличних резултата иницијалних и финалних стања у приказаном графикону можемо констатовати да су наставници, према њиховим проценама, константно слично повратно информисани о квалитету њиховог рада, односно да преовладава идентичан број наставника који констатују да добијају повратну информацију. Дискутабилан је податак "зашто се сви наставници прве и друге експерименталне групе (30 + 30) нису изјаснили да добијају повратне информације, а заиста су их добијали?!" Вјероватно, овај мањи број наставника (8 + 4) сматрао је ту повратну информацију као резултат вредновања у њиховој школи уопште, а не као резултат експерименталног утицаја. Но, ипак, значајан је податак што је више наставника који су повратно информисани, и што ти исти наставници кроз континуитет времена сматрају да и даље добијају повратне информације о квалитету њиховог рада.

Наставници имају различита мишљења о тачности повратне информације. Њих 29 % сматра повратне информације *тачним*, 68 % *приближно тачним*, док само занемарљивих 3 % наставника из нашег цијелог узорка повратне информације сматра *нетачним*. Наредна 2 графикона представљају фреквенцијске разлике мишљења наставника о тачности повратних информација.

Графикон 38: Иницијална и финална стања фреквентности одговора о тачности повратних информација – тачна П.И.



Значење скраћеница:

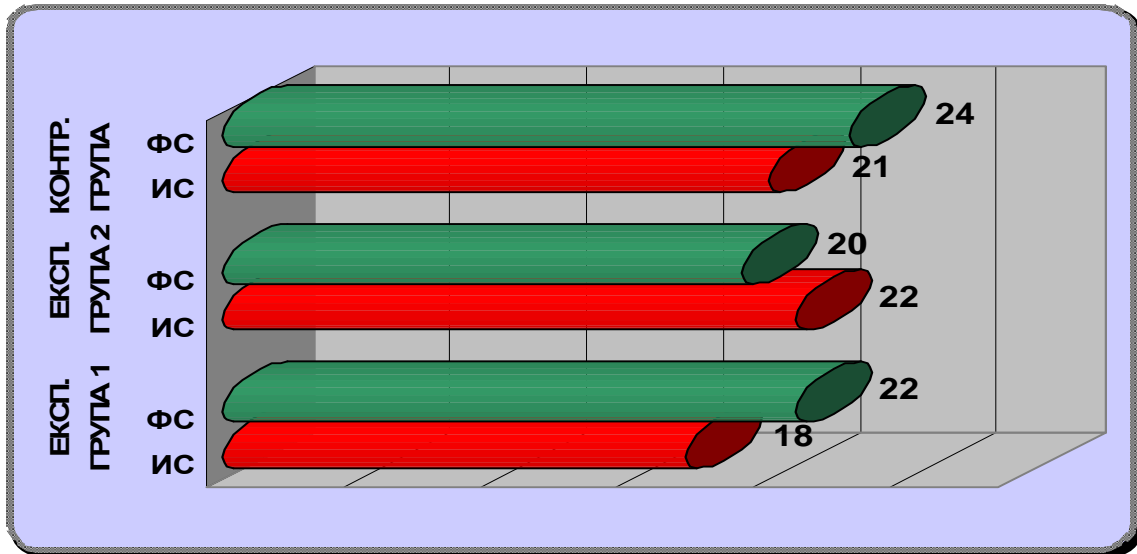
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

У представљеном графикону примјећујемо и пад и пораст афирмативних одговора о тачности повратних информација у поступцима вредновања рада наставника (Е 1: 12 → 7; Е 2: 8 → 10 и К: 6 → 4). Међутим, све разлике иницијалних и финалних стања нису статистички значајне (Е 1: $\chi^2 = 1,32$; Е 2: $\chi^2 = 0,22$ и К: $\chi^2 = 0,4$). Дакле, наставници не мијењају мишљење о тачности повратних информација, односно остаје приближно једнак број наставника који сматрају повратну информацију о вредновању рада наставника тачном.

Сљедећим графиконом представљамо фреквенцијске разлике мишљења наставника о приближној тачности повратних информација.

Графикон 39: Иницијална и финална стања фреквентности одговора о тачности повратних информација – приближно тачна П.И.



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

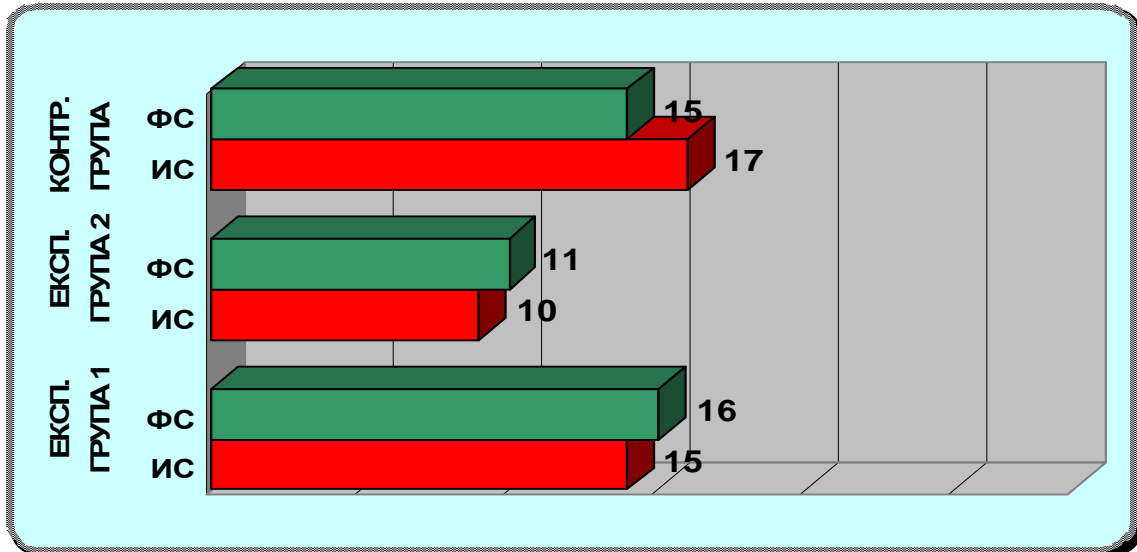
У овом графикону примјећујемо веома мала одступања иницијалних и финалних стања фреквентности одговора о приближној тачности повратних информација о вредновању рада наставника. Разлике су занемарљиве тако да можемо констатовати да наставници не мијењају мишљења о приближној тачности повратних информација, односно остао је приближно једнак број наставника који мисле да је повратна информација о вредновању рада наставника приближно тачна.

Компарацијом резултата у оба графикона можемо констатовати да наставници имају конзистентна (непромјењена) мишљења о поузданости (вјеродостојности) повратних информација о резултатима вредновања рада наставника. Оно чему треба посветити посебну пажњу је изналажење евалуационих рјешења да се значајно смањи број наставника који повратне информације сматрају приближно тачним, а повећа број оних који исте сматрају тачним. Но, у нашем случају, оптимистичан је податак што су стабилна афирмативна мишљења наставника о тачности повратних информација, односно што није дошло до значајних негативних промјена у мишљењу наставника.

Постоји уочљив несклад у мишљењу наставника о потреби нумеричког вредновања квалитета рада наставника, односно њих 47 % сматра да је потребно, а 53 % да није потребно нумеричко оцјењивање наставника.

У сљедећа 2 графикона приказујемо фреквенцијске разлике мишљења наставника о потреби нумеричког вредновања квалитета рада наставника.

Графикон 40: Иницијална и финална стања фреквентности одговора о потреби нумеричког оцјењивања наставника – за нумеричко оцјењивање



Значење скраћеница:

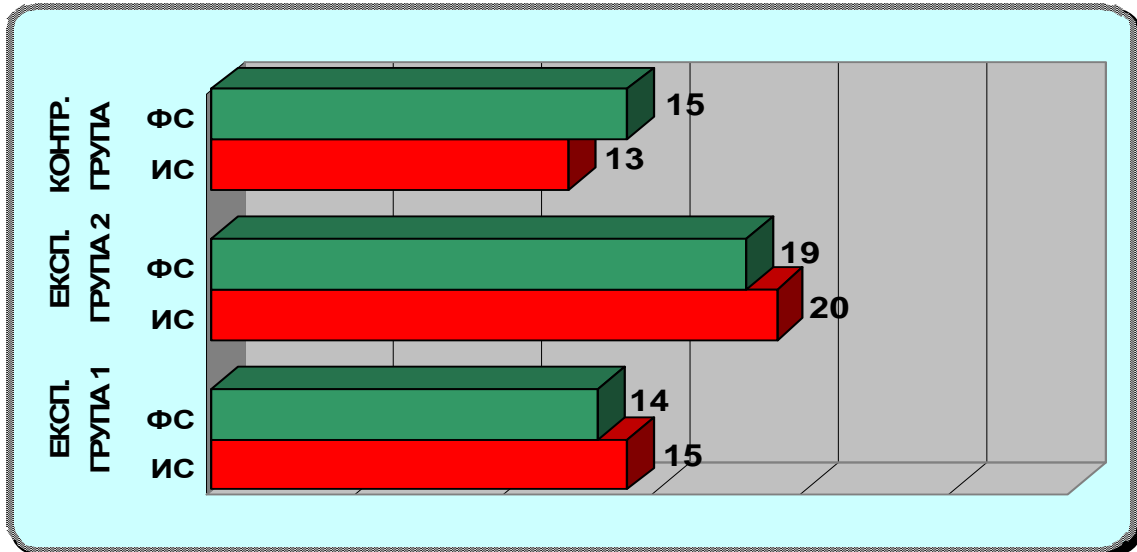
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

Као што можемо примјетити, фреквенцијске разлике иницијалних и финалних стања су занемарљиве тако да можемо констатовати да наставници не мијењају мишљење у погледу прихватљивости нумеричког оцјењивања квалитета рада наставника. Наиме, није се значајно промијенио број наставника који су за нумеричко оцјењивање као један од могућих начина вредновања рада наставника.

У наредном графикону, као антитезу првом, наводимо резултате мишљења наставника који су против нумеричког оцјењивања.

Графикон 41: Иницијална и финална стања фреквентности одговора о потреби нумеричког оцјењивања наставника – против нумеричког оцјењивања



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

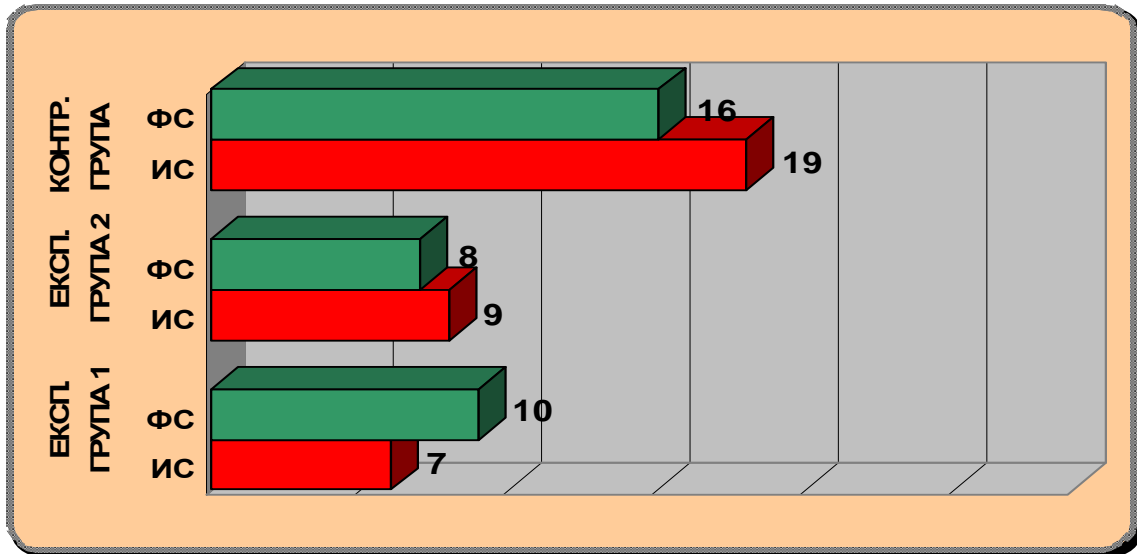
Аналогно резултатима са првог графикона у другом графикону слиједи идентична констатација, односно можемо закључити да се исто тако није значајно промјенио ни број наставника који су против нумеричког оцјењивања.

Сви резултати у оба графикона наводе нас на уочавање непромјењивости мишљења наставника када је у питању могућа интенција о потреби нумеричког оцјењивања наставника као што је случај стандардизованог оцјењивања код ученика у данашњој школској пракси. Дакле, још увијек постоји несагласност између наставника да ли је то потребно или не, или тражење прихватљивог мишљења код наставника захтијева изналажење неких других начина описа квалитета рада наставника.

Наставници сматрају да на основу посматрања њиховог рада у једној школској години најтачнију, најреалнију и најобјективнију оцјену квалитета њиховог рада у настави могу дати анкетирани ученици виших разреда (39 %) и надзорници посјетама наставном часу (28 %).

Наредна 2 графикона представљају резултате разлика мишљења наставника о поузданости у оцјене квалитета њиховог рада добијене од стране ученика као евалуатора и надзорника као евалуатора.

Графикон 42: Иницијална и финална стања поузданости наставника у оцјене добијене од стране ученика као евалуатора



Значење скраћеница:

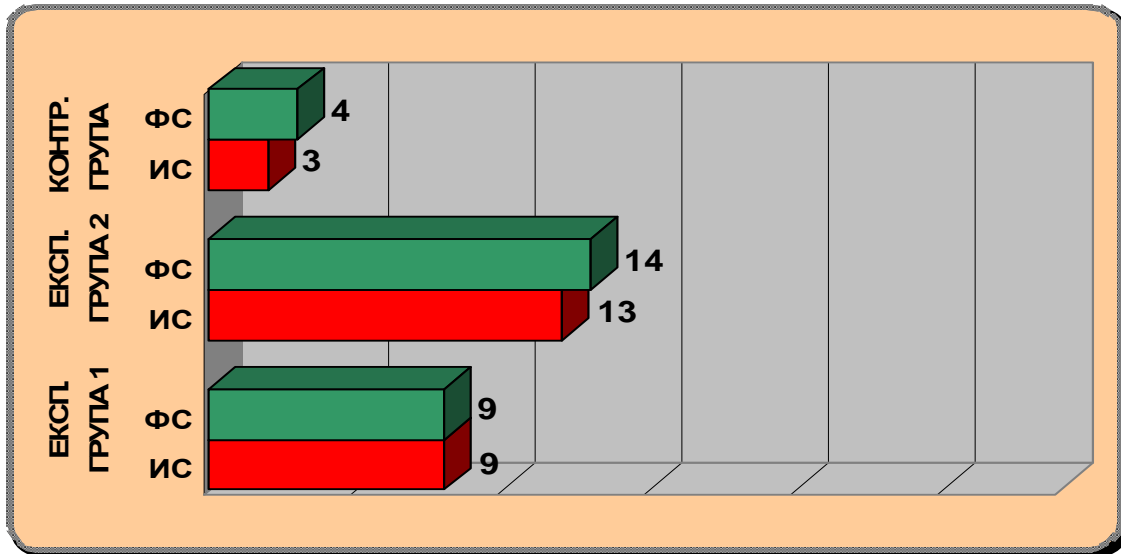
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

Можемо примјетити да у графикону 42 имамо присутан и пораст, а и смањење броја одговора о поузданости у оцјене добијене од стране ученика. Но, све разлике иницијалних и финалних стања у свим групама наставника нису статистички значајне (Е 1: $\chi^2 = 0,52$; Е 2: $\chi^2 = 0,06$ и К: $\chi^2 = 0,26$), те можемо тврдити да поузданост у оцјене добијене од стране ученика остаје приближно иста.

У графикону који слиједи приказујемо резултате поузданости наставника у оцјене добијене од стране школских надзорника.

Графикон 43: Иницијална и финална стања поузданости наставника у оцјене добијене од стране надзорника као евалуатора



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

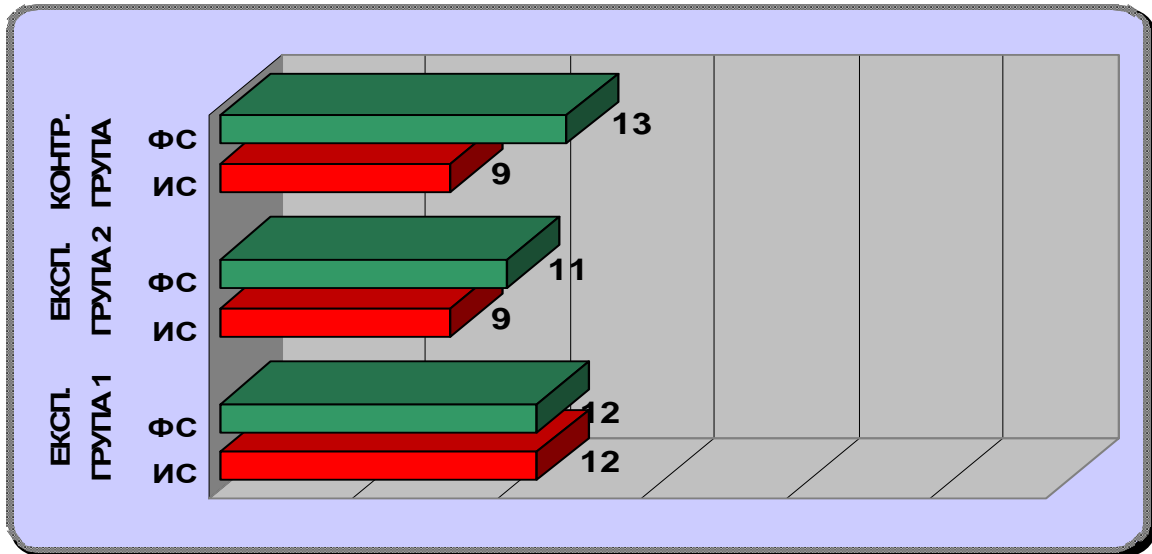
Због сличности фреквенција одговора нема потребе за статистичком провјером значајности разлика иницијалних и финалних стања у свим групама наставника. И у овом случају можемо тврдити да је поузданост наставника у оцјене добијене од стране надзорника остала приближно иста.

Упоредјујући оба графикона можемо констатовати да наставници имају конзистентно изражену поузданост у оцјене квалитета њиховог рада било да је она добијена од стране ученика виших разреда или од стране надзорника као евалуатора. Наиме, утицај експерименталног фактора, односно повратне информације о резултатима ученичког вредновања педагошког дјеловања наставника није се значајно одразио ни на умањење, а ни на увећање поузданости у оцјене добијене од стране ученика, што иде у прилог оправданости вредновања рада наставника од стране ученика.

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

У сљедећа 2 графикона приказујемо резултате фреквенцијских разлика мишљења наставника о најрелевантнијим извориштима оцјене квалитета њиховог рада.

Графикон 44: Иницијална и финална стања поузданости наставника у оцјене стручног извјештаја педагога или директора



Значење скраћеница:

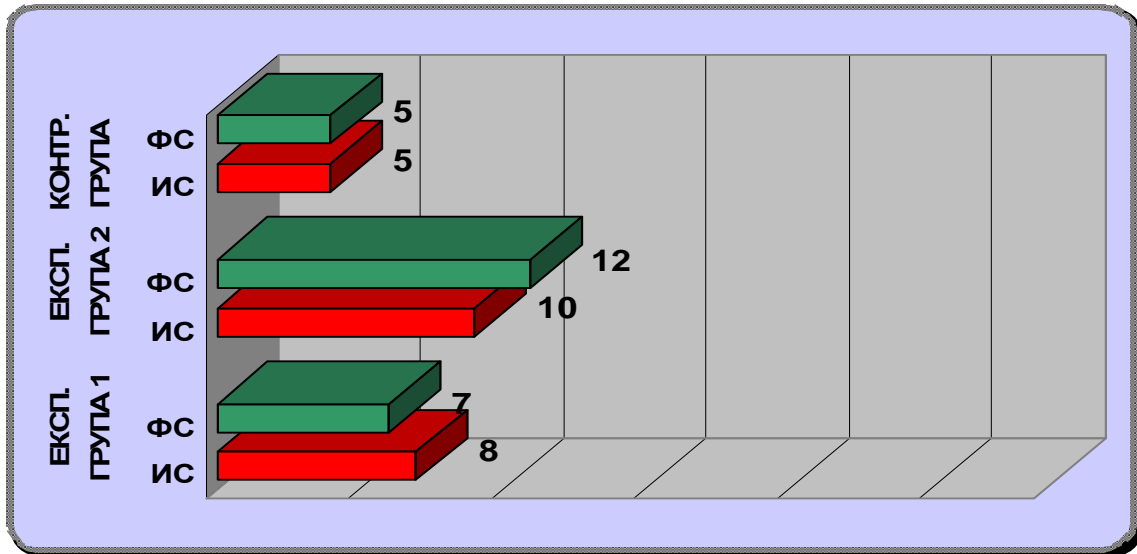
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

У приказаном графикону уочавамо веома мале разлике мишљења наставника о поузданости у оцјене стручног извјештаја педагога или директора. Све разлике иницијалних и финалних стања у свим групама наставника нису статистички значајне (Е 1: $\chi^2 = 0,00$; Е 2: $\chi^2 = 0,2$ и К: $\chi^2 = 0,72$), те можемо тврдити да поузданост наставника у висину оцјене квалитета њиховог рада као резултат стручног извјештаја педагога или директора остаје приближно иста.

Сљедећим графиконом представљамо разлике у мишљењима наставника о поузданости у висину оцјене квалитета њиховог рада као резултат стручног извјештаја надзорника.

Графикон 45: Иницијална и финална стања поузданости наставника у ојене стручног извјештаја надзорника



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

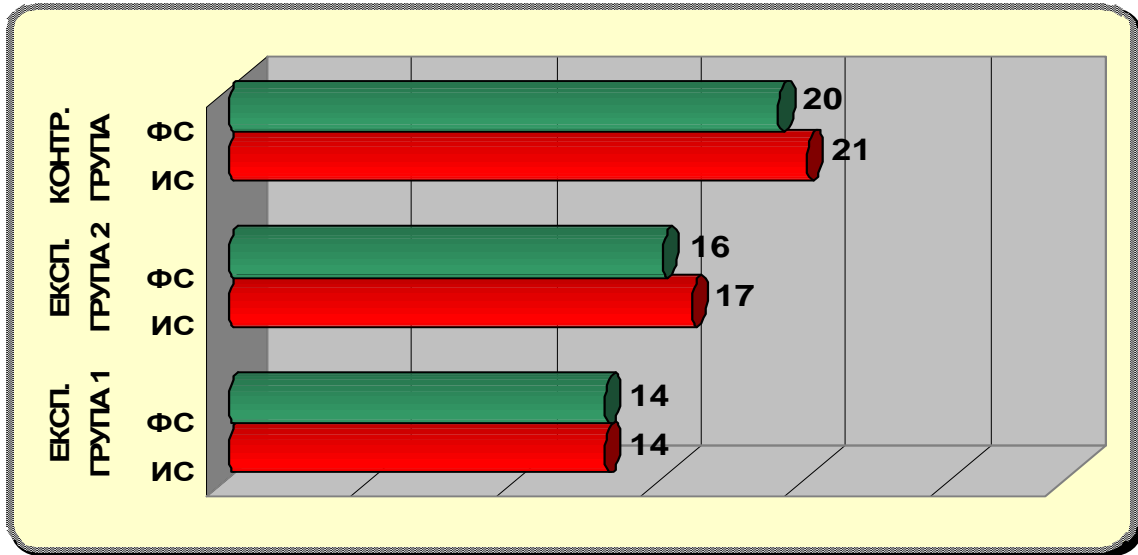
И у овом графикону примјећујемо да нема уочљивих разлика у мишљењу наставника о поузданости у ојене стручног извјештаја надзорника. Разлике у свим групама наставника су занемарљиве тако да можемо констатовати да и у овом случају поузданост у стручне извјештаје надзорника остаје приближно иста.

Компарацијом резултата у оба графикона можемо закључити да наставници и даље сматрају да су најрелевантнија изворишта висине ојене квалитета њиховог рада стручни извјештаји педагога или директора, као и извјештаји од стране надзорника. Ово су и очекујући резултати, узимајући у обзир чињеницу да се ове особе одликују, ипак, високим компетенцијама на подручју педагошке евалуације.

Разликују се мишљења наставника о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика виших разреда. Евидентна су супротстављена мишљења, и то 58 % наставника из цијелог узорка сматра да ученици могу, док њих 42 % сматра да ученици не могу реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника.

Наредна 2 графикона представљају приказе резултата у свим групама наставника с обзиром на њихова мишљења о могућности реалног и објективног оцјењивања њиховог рада од стране ученика виших разреда.

Графикон 46: Иницијална и финална стања фреквентности одговора о ученичком оцјењивању наставника – **МОГУ оцјењивати**



Значење скраћеница:

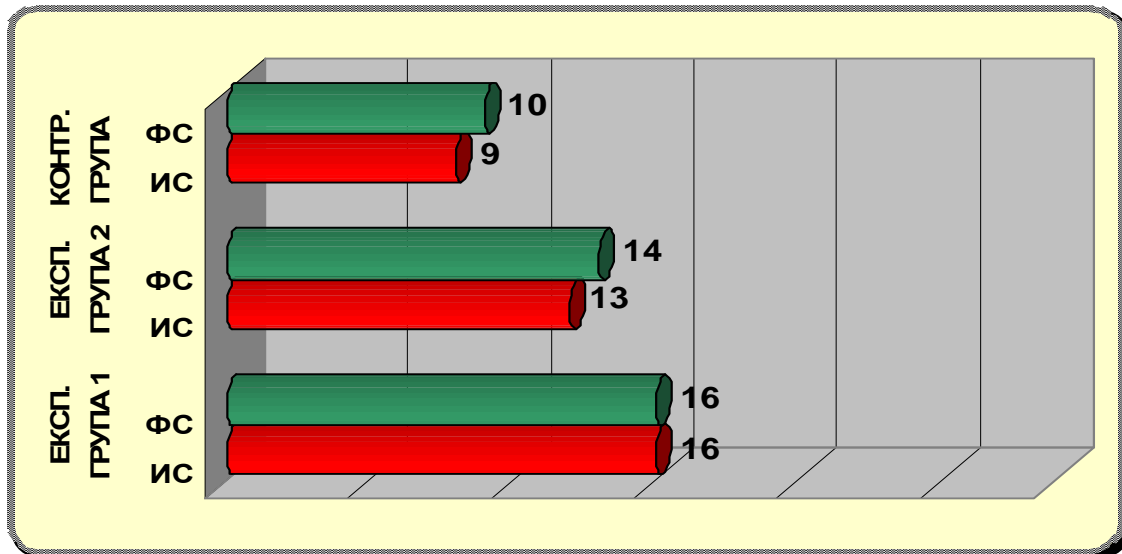
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

У графикону 46 јасно уочавамо приближну идентичност иницијалних и финалних стања мишљења наставника да ученици могу реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника, што практично значи да је већи број наставника остао досљедан мишљењу да ученици могу бити евалуатори наставног рада, те није дошло до значајних промјена у мишљењу наставника.

У сљедећем графикону приказујемо разлике мишљења наставника који сматрају да ученици не могу реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника.

Графикон 47: Иницијална и финална стања фреквентности одговора о ученичком вредновању наставника – НЕ МОГУ оцјењивати



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

На основу резултата из претходног графикона скоро је аналогна и идентичност иницијалних и финалних стања мишљења наставника да ученици не могу реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника. Дакле, ни у овом случају није дошло до значајних промјена у мишљењима наставника.

Анализирајући ове резултате можемо констатовати да наставници остају досљедни у својим мишљењима о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета рада наставника од стране ученика. Међутим, велику дозу оптимизма да ученици могу бити евалуатори наставника улијева констатација да је ипак више наставника који заступају то мишљење.

Међу наставницима постоје потпуно различита схватања о важности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника. Ове категорије су приближно слично ранговане *као прве*, тако да се ниједна уочљиво не издваја као приоритетна у односу на остале категорије (мотивисање ученика – 21 % као прва у рангу; стил вођења – 22 % као прва у рангу; наставно-методичка креативност – 29 % као прва у рангу; наставна комуникација – 19 % као прва у рангу и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика – 9 % као прва у рангу).

У сљедећој табели приказујемо фреквентност иницијалних и финалних стања преферисања категорија педагошког дјеловања наставника с обзиром на важност вредновања истих.

Табела 23: Иницијална и финална стања првих ранг – позиција категорија педагошког дјеловања наставника с обзиром на важност вредновања

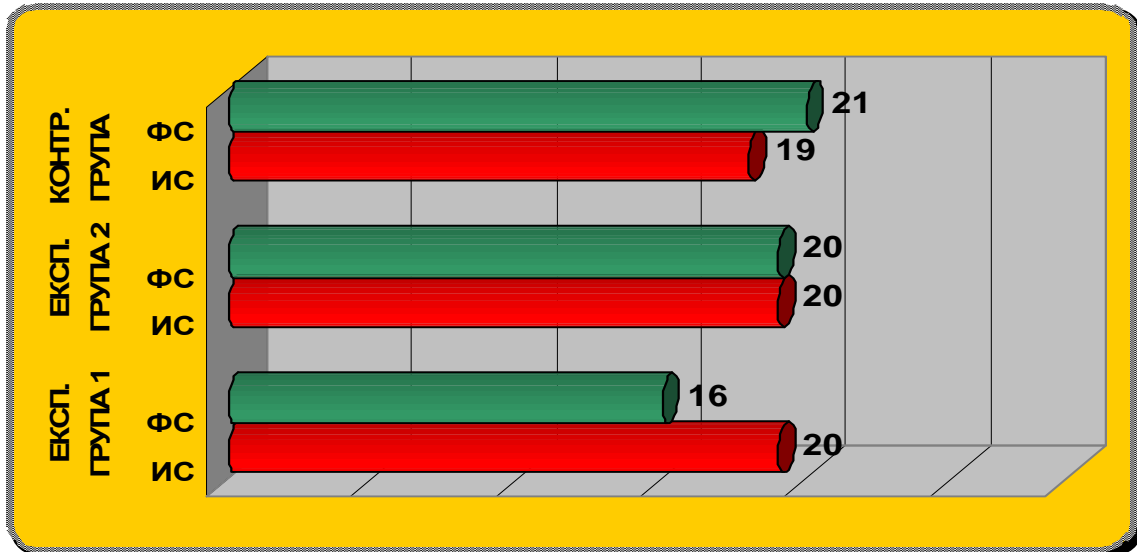
| ГРУПЕ → КАТЕГОРИЈЕ ↓ | | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | | ЕКСПЕРИМЕНТ . ГРУПА 2 | | КОНТРОЛНА ГРУПА | |
|---|--|-------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| | | ИНИЦ. СТАЊЕ | ФИНАЛ. СТАЊЕ | ИНИЦ. СТАЊЕ | ФИНАЛ. СТАЊЕ | ИНИЦ. СТАЊЕ | ФИНАЛ. СТАЊЕ |
| КАТЕГОРИЈЕ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА | МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 |
| | СТИЛ ВОЂЕЊА | 4 | 5 | 6 | 4 | 10 | 8 |
| | НАСТАВНО МЕТОДИЧКА КРЕАТИВНОСТ | 12 | 9 | 7 | 5 | 7 | 6 |
| | НАСТАВНА КОМУНИКАЦИЈА | 4 | 7 | 9 | 12 | 4 | 6 |
| | ОБЈЕКТИВНОСТ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| УКУПНО: | | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Ако анализирамо табелу 23 можемо уочити да су занемарљиве разлике иницијалних и финалних стања првих ранг-позиција свих категорија педагошког дјеловања наставника (руководећи се искуством претходних резултата статистичког провјеравања све разлике не би биле статистички значајне). Фреквентност ранг-позиционирања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика најмање је изражена тако да је наставници сматрају најмање важном за вредновање, док су остале 4 категорије приближно слично позиционирани, те се не може ниједна од њих издвојити као приоритетна. Овај податак нам управо говори о чињеници да наставници и даље све 4 остале категорије сматрају подједнако важним за вредновање, што нам уједно представља и подједнаку важност за њихово унапређивање.

Утицај повратног информисања на аутокорекцију педагошког дјеловања наставници различито степењују, односно 66 % наставника из нашег узорка сматра да се квалитет рада наставника може побољшати "доста примјетно", њих 33 % сматра да се може побољшати "сасвим мало", док је само 1 % наставника песимиста који мисле да се квалитет рада не може "нимало побољшати".

У наредна 2 графикана приказујемо разлике мишљења наставника о утицају повратног информисања на побољшање квалитета рада наставника.

Графикон 48: Иницијална и финална стања мишљења наставника о утицају повратног информисања – квалитет рада може се побољшати ДОСТА ПРИМЈЕТНО



Значење скраћеница:

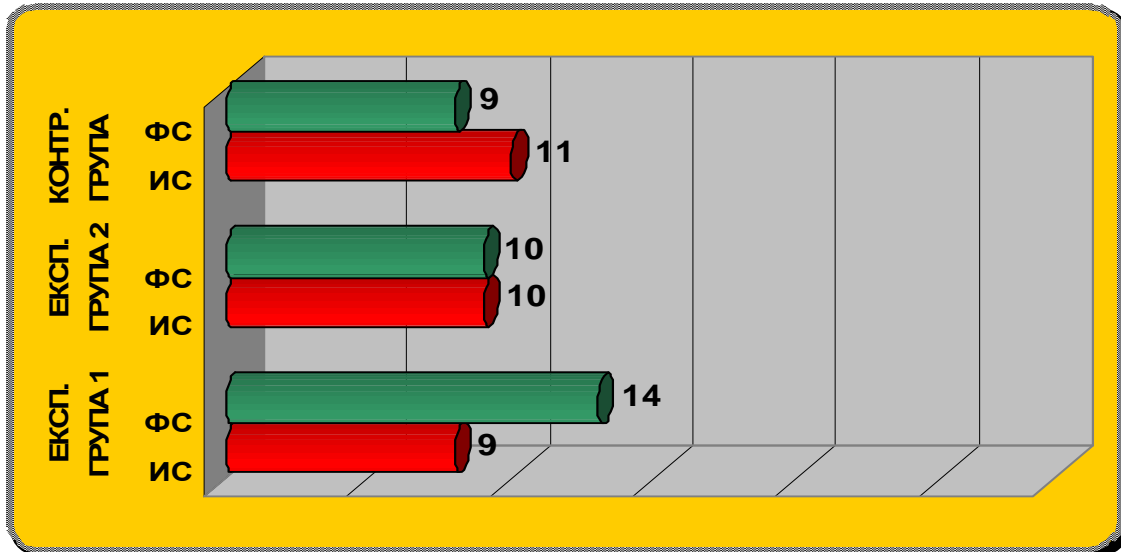
ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

Представљени графикон нам указује о малим разликама мишљења на иницијалном и финалном стању о утицају повратног информисања на доста примјетно побољшање квалитета рада наставника. Све разлике у свим групама наставника нису статистички значајне (Е 1: $\chi^2 = 0,44$; Е 2: $\chi^2 = 0,00$ и К: $\chi^2 = 0,1$). Дакле, можемо констатовати да се значајно не мијења број наставника који вјерују да се квалитет рада наставника може *доста примјетно* побољшати под утицајем повратног информисања.

У сљедећем графикону представљамо резултате разлика иницијалних и финалних стања с обзиром на мишљења наставника да се квалитет рада наставника може "сасвим мало" промијенити под утицајем повратног информисања наставника о резултатима вредновања њиховог рада.

Графикон 49: Иницијална и финална стања мишљења наставника о утицају повратног информисања – квалитет рада може се побољшати САСВИМ МАЛО



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

И у овом графикону уочавамо веома мале промјене броја наставника који сматрају да се под утицајем повратног информисања може сасвим мало побољшати квалитет рада наставника. Све разлике мишљења у свим групама наставника нису статистички значајне (Е 1: $\chi^2 = 1,08$; Е 2: $\chi^2 = 0,00$ и К: $\chi^2 = 0,2$).

Упоредјујући оба графикона можемо констатовати да наставници имају доста стабилна мишљења о могућности утицаја повратног информисања на побољшање квалитета рада наставника. Оптимистичан је, ипак, податак да знатно већи број наставника вјерује у доста примјетно побољшање квалитета рада наставника, и то под утицајем повратне информације о резултатима вредновања рада наставника.

Наставници имају различита мишљења о могућим варијантама вредновања њиховог рада. Одређен број њих, чак и не разумије функцију вредновања, па је поистовјећују са стимулсањем, гдје истичу да наставнике треба материјално (новчано) награђивати. Међутим, у периоду од иницијалног до финалног стања, односно након дејства експерименталног фактора (повратно информисање о резултатима ученичког вредновања квалитета рада наставника) уочили смо одређена, за наше истраживање занимљива додатна мишљења наставника о могућим варијантама вредновања њиховог рада. Наиме, занимљиве одговоре смо уочили у обе експерименталне групе наставника. Сви одговори у овим групама су концентрисани око тенденције да наставнике треба тимски и комплексно вредновати, а не заборављајући ни учешће ученика, па чак и нижег узраста. Дакле, вредновање спроводити од стране надзорника, директора, педагога, родитеља и ученика. Неизоставна су и мишљења да једнако важну пажњу треба посветити и вредновању ваннаставног рада наставника.

Интегралном анализом свих резултата мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника можемо констатовати да наставници имају конзистентна мишљења, односно да није дошло до значајних промјена у мишљењима о овој проблематици. И упркос дејству експерименталног фактора, наставници су остали досљедни свом мишљењу о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Наиме, импозантан је податак што наставници имају, ипак, доста позитивно и афирмативно мишљење о стратегијама и оправданости вредновања, тако да се та позитивност током времена одржала. С друге стране, ефекат експерименталног програма (утицај повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања квалитета рада наставника) није имао контрапродуктивну конотацију, односно није изазвао негодовање и револт код наставника што би могло да се одрази и на могућа негативна мишљења наставника о стратегијама и оправданости вредновања наставника од стране ученика. На основу свих ових резултата можемо закључити да се наша седма помоћна хипотеза прихвата, односно да не постоје значајне разлике међу наставницима у мишљењу о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Изграђивањем тимског и комплексног вредновања рада наставника вјероватно би и мишљења наставника била афирмативнија у погледу њиховог значаја као једног вида подршке оправданости савремене праксе вредновања наставника.

**ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА
И ПРИЈЕДЛОЗИ**

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

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

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

У теорији и пракси педагошке евалуације **познато је неколико тангентних истраживања о вредновању наставника** и њиховом значају за педагошко-андрагошку ефективност. Значајнији истраживачки пројекти су објашњавали могућност и утицајност вредновања наставника на исходишне односе као што су: *промјене у понашању наставника, каузалност анализе посјећених часова и рационализације наставе, дјелотворност и ефективност модела комплекснијег вредновања рада наставника, наслућивање могућности вредновања наставника од стране ученика, усклађеност ставова и мишљења наставника и педагога о критеријима вредновања рада наставника, студентско процјењивање квалитета рада универзитетских наставника, и други исходишни односи*. Сва ова истраживања, као и теоријска проучавања контекста вредновања рада наставника значајан су допринос за "филтрирање" теорије педагошке евалуације као и назирање нових емпиријских истраживања као битан подстицај унапређивања процеса вредновања рада наставника у савременој школи.

Анализирајући аспекте вредновања рада наставника у теорији педагошке евалуације и резултате досадашњих познатијих ситуација истраживања пројектовали смо експериментални програм који је за **циљ** имао **утврђивање да ли се након мјесечних континуираних повратних**

информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника постижу педагошки ефективније прогресивне аутокорекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, те у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању. Релевантни задаци су били фокусирани у контексту утицаја повратног информисања на промјене *мотивисања ученика, наставно-методичке креативности, стила вођења, наставне комуникације, објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика, прогреса школског успјеха ученика деветог разреда основне школе, као и на промјене у мишљењима наставника о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника.*

Посматрајући све наставнике у узорку (независно од припадности одређеној групи наставника) примјећујемо да су **све категорије педагошког дјеловања наставника позитивно усмјерене**, а изражене су **мале разлике између њихових интензитета** (мотивисање ученика $\rightarrow \bar{X} = 3,30$; наставно-методичка креативност $\rightarrow \bar{X} = 3,11$; стил вођења $\rightarrow \bar{X} = 3,22$; наставна комуникација $\rightarrow \bar{X} = 3,22$ и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика $\rightarrow \bar{X} = 3,53$). У свим категоријама педагошког дјеловања наставника **нису идентификоване статистички значајне разлике** усмјерености и интензификације наведених категорија с обзиром на **пол, радни стаж и наставне предмете** које предају наставници. Дакле, обилјежја наставника као што су пол, радни стаж – старост и наставни предмет – подручје рада статистички значајно не дискриминишу наставнике у погледу успјешности педагошког дјеловања наставника кроз споменутих 5 категорија, односно не постоје значајне разлике у успјешности између жена и мушкараца; млађих, наставника средњих година и старијих наставника; као и наставника различитих предметних подручја. Разлике су евидентне индивидуално, од случаја до случаја, односно од категорије до категорије педагошког дјеловања. Можемо констатовати да нема потребе инструктивно-корективно дјеловати на фокусиране групе наставника (према полу, стажу и наставном предмету), него већу пажњу посветити дјеловању индивидуално, од случаја до случаја, и то у сврху напредовања интензитета манифестованих категорија педагошког дјеловања наставника, тамо гдје се укаже потреба.

Наставници се међусобно разликују по **вриједносним оријентацијама према стратегијама и оправданости вредновања** њиховог рада, односно према проблемским питањима као што су: *основна сврха вредновања рада наставника, временска димензија и континуитет вредновања, стратегија повратног информисања, објективност и тачност резултата вредновања, евалуативна транспарентност и компетентност, значајност вредновања одређених категорија педагошког дјеловања, оптимизам и увјереност у ефекте вредновања и повратног информисања, и друга слична проблемска питања.* На **већи број** ових проблемских питања **наставници имају изграђене позитивне вриједносне оријентације**. Највећи број наставника (69 %) сматра да је основна сврха вредновања "учавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање уочених позитивних активности и то

све у сврху унапређивања рада наставника". За најоправданију учесталост вредновања сматрају "једном годишње" (40 %) и "два пута годишње – једном у полугодишту" (40 %). Већина наставника (64 %) сматра да добија повратну информацију о квалитету њиховог рада у настави. Знатно већи број наставника (68 %) мисли да је повратна информација "приближно тачна". Супротстављена су мишљења наставника о потреби нумеричког вредновања наставника (ЗА – 47 % и ПРОТИВ – 53 %). Највећу поузданост у оцјене квалитета рада наставника имају у оцјене дате од стране ученика (39 %) и надзорника (28 %). За најрелевантнија изворишта оцјене квалитета рада наставника сматрају "стручне извјештаје педагога или директора" (34 %) и "стручне извјештаје надзорника" (26 %). Различита су мишљења наставника о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика виших разреда – њих 58 % вјерује, а 42 % не вјерује у ту могућност. Скоро све категорије педагошког дјеловања наставника сматрају приближно подједнако важним за вредновање (једино мање важном истичу објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика – 9 %). Већина наставника (66 %) је оптимистична и вјерују да се квалитет рада наставника "може побољшати доста примјетно" под утицајем повратног информисања. Пројекције наставника о могућим варијантама вредновања њиховог рада су, између осталог, и: јавно презентовање резултата са награђивањем, комплексно и тимско вредновање, континуирано посматрање, бројчано вредновање, развијање свијести за самовредновањем и сличне пројекције. Узимајући у обзир да већина наставника има позитивно изграђене вриједносне оријентације према стратегијама и оправданости вредновања њиховог рада можемо констатовати да такво **стање мишљења наставника представља значајну подршку оправданости вредновања као и стимуланс за иновирање поступака вредновања**, у нашем случају, утицаја повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања њиховог рада, што се и потврђује резултатима мишљења наставника о бројним претходно наведеним проблемским питањима.

Објективна и реална слика квалитета педагошког дјеловања наставника могућа је једино ако и сами ученици реално и непристрасно оцјењују исти квалитет. Погрешна заснованост вредновања била би када би се висина оцјена школског успјеха значајно одражавала и на висину оцјена квалитета педагошког дјеловања наставника. Анализирањем корелационих односа школског успјеха ученика и оцјена по репрезентативним категоријама педагошког дјеловања наставника за све наставне предмете идентификован је незнатан дио (4) статистички значајних корелација у односу на све корелације. Остале корелације (њих 71) нису статистички значајне што нам говори да су ученици, ипак, реални процјенитељи квалитета рада њихових наставника. Овај податак иде у прилог и поузданости примјењене батерије скала процјене (100 тврдњи – 5 x 20) што нам указује на значај мултипараметралног процјењивања. Насупрот мултипараметралној процјени, у случајевима монопараметралне или уопштене-генералне процјене квалитета педагошког дјеловања наставника евидентна је одређена пристрасност код ученика, и то гледано кроз повезаност школског успјеха и уопштених оцјена квалитета рада наставника као и кроз интензитет оцјењивања одјељењских старјешина у односу на друге наставнике. Наиме, ученици приликом уопштеног оцјењивања одјељењских старјешина уочљиво дају више оцјене у односу на друге наставнике. Ради смањења "стопе

увеличавања" оцјена квалитета рада наставника и стварања реалне и објективне оцјене за сваког наставника, неопходно је **избјежавати уопштenu монопараметралну процјену и сумирање резултата процјена квалитета рада одјељењских старјешина од стране њихових ученика**, па чак и у случајевима мултипараметралне процјене.

Фокус нашег експерименталног истраживања представља испитивање утицаја повратне информације о (ученичком) вредновању рада наставника на (ауто)корекцију педагошког дјеловања, односно на (ауто)корекције: мотивисања ученика, наставно-методичке креативности, стила вођења, наставне комуникације и објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика.

Приликом оцјењивања категорије **"мотивисање ученика"** од стране ученика деветог разреда идентификован је напредак, али статистички незначајан у свим групама наставника (експерименталној 1, експерименталној 2 и контролној). Узимајући у обзир да напредак прве експерименталне групе није статистички значајан закључујемо да се наша прва помоћна хипотеза одбацује, односно **код наставника који се континуирано (мјесечно) повратно информису о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика не остварује се успјешније мотивисање ученика него код наставника који се једном у полугодишту повратно информису, као и у односу на наставнике који не добијају повратне информације о мотивисању ученика на њиховим часовима.** Можемо констатовати, било да постоји повратно информисање или не, евидентан је напредак мотивисања ученика. Међутим, у савременој пракси вредновања треба изналазити рјешења да се и мотивишу (награде) они наставници који то успјешније раде. Мотивисање не смијемо схватити искључиво једностраним актом, него укључити и мотивисање наставника као незаобилазан дио свих могућих смјерова мотивисања у школској пракси.

Процјењивањем квалитета **"наставно-методичке креативности"** од стране ученика идентификован је напредак наставно-методичке креативности у првој експерименталној групи, док је у другој групи остало неизмјењено стање, а контролна група наставника је назадовала у погледу наставно-методичке креативности. Друга помоћна хипотеза у емпиријском истраживању дјелимично је прихваћена, дакле, **мјесечно континуирано повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања наставно-методичке креативности ефикасније је, али статистички незначајно у односу на наставнике који се једном у полугодишту повратно информису, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховој наставно-методичкој креативности.** Ипак, прогресивну аутокорективност наставно-методичке креативности, без обзира што није статистички значајна, можемо сматрати прихватљивом узимајући у обзир да је ова категорија педагошког дјеловања најниже интензивирана ($\bar{X} = 3,11$) у односу на остале категорије, и што постоји већи број узрочника тако ниског стања (предрасуде о иновирању наставе, неупућеност у значај креативне наставе, лош социо-економски статус наставника, слаба опремљеност појединих школа за креативнији рад наставника и слично).

Вредновање и повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања **"стила вођења"** показало се статистички значајно ефикасним у другој експерименталној групи, прва експериментална група незнатно је напредовала, док је контролна група наставника незнатно назадовала. У овом случају је одбачена наша трећа помоћна хипотеза, јер је, ипак, статистички значајно ефикасније повратно информисање наставника у једном наврату (једном у полугодишту) од континуираног (сваких мјесец дана), као и од ситуација без повратног информисања, односно **уочљивији напредак демократског стила вођења остварује се у ситуацијама када се наставници једном у полугодишту (на почетку полугодишта) повратно информишу о резултатима ученичког вредновања стила вођења предметних основношколских наставника.** Могуће је да ученици не могу након сваких мјесец дана уочавати "нагле" промјене у стилу вођења, а с друге стране, могућа је и демотивисаност наставника с обзиром на њихова очекивања у промјене њихових стилова. Дакле, у овом случају, препоручује се концепт вредновања и повратног информисања једном у поугодишту, и то управо због претходно наведених разлога.

Вредновање квалитета **"наставне комуникације"** од стране ученика са повратним информисањем (обе експерименталне групе) и без повратног информисања (контролна група) показало се ефикасним у другој експерименталној групи (повратно информисање – једном у полугодишту) и контролној групи наставника, гдје су идентификоване прогресивне аутокорекције. Четврта помоћна хипотеза је одбачена, односно, **наставна комуникација није успјешнија код наставника који се континуирано (мјесечно) повратно информишу о резултатима ученичког вредновања наставне комуникације у односу на наставнике који се само једном повратно информишу, те исто тако и у односу на оне наставнике који уопште не добијају повратне информације о наставној комуникацији на њиховим часовима.** Интермедијална мјерења (2 мјерења између иницијалног и финалног стања), ипак, показала су напредак и у првој експерименталној групи наставника. Превасходно је неопходно у будућој пракси вредновања по могућности избјегавати чешћа повратна информисања наставника о наставној комуникацији, јер исти вјероватно очекују нагла напредовања након сваких мјесец дана, а могућ је и "замор" и "механицизам" (а тиме и непоузданост оцјена) процјењивања од стране ученика, поготово кад је у питању завршетак основног школовања и разна оптерећења која окупирају исте ученике на крају школске године.

Приликом оцјењивања **"објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика"** од стране ученика идентификован је напредак објективности у експерименталној групи 1, док је експериментална група 2 назадовала, а у контролној групи наставника остало је неизмјењено стање објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика. Пета помоћна хипотеза је дјелимично прихваћена, односно, **ефикасније је мјесечно повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика, али не статистички значајно у односу на наставнике који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који не добијају повратне информације о наведеној објективности.** Наиме,

значајнију прогресивну аутокорективност објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика тешко је очекивати, узимајући у обзир констатацију да је ова категорија изражена са највећим интензитетом код свих наставника ($\bar{X} = 3,53$ – процјена "честе" објективности).

Анализирајући **разлике школског успјеха ученика-евалуатора на другом полугодишту у односу на прво** идентификован је статистички значајан прогрес школског успјеха у свим групама ученика-евалуатора (групе ученика које припадају експерименталним и контролној групи наставника). С обзиром да **разлике школског успјеха између група нису статистички значајне** констатујемо да се наша шеста помоћна хипотеза одбацује, односно да **након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника није већи прогрес школског успјеха тих ученика у другом полугодишту у односу на прво него код ученика чији су наставници једном у полугодишту повратно информисани, те и у односу на ученике чији наставници уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању**. Наиме, како је евидентан прогрес школског успјеха унутар свих група, а како је исти највише и статистички значајно изражен у експерименталним групама, можемо констатовати да је и аутокорективност педагошког дјеловања наставника, једним дијелом значајна за унапређивање школског успјеха ученика. Другачије речено, побољшање квалитета рада наставника одражава се и на побољшање квалитета поучавања и учења ученика што за производ може да има и бољи школски успјех.

На крају, посматране су и **промјене мишљења наставника о стратегији и оправданости вредновања рада наставника на финалном стању у односу на иницијално**. У свим, већ споменутих и претходно закључно интерпретираним аспектима (основна сврха вредновања рада наставника, временска димензија и континуитет вредновања, стратегија повратног информисања, објективност и тачност резултата вредновања, евалуативна транспарентност и компетентност, значајност вредновања одређених категорија педагошког дјеловања и оптимизам и увјереност у ефекте вредновања и повратног информисања) који су идентификовани са вишим афирмативно позитивним мишљењима наставника није дошло до статистички значајних разлика у мишљењима наставника, што нам говори да наставници имају изражено **конзистентна (непромијењена) мишљења** о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника. Под дејством експерименталног фактора (повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања педагошког дјеловања наставника) **није дошло до појаве контрапродуктивног и негативног мишљења наставника** о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника, а посебно **када су у питању ученици као евалуатори**. Конзистентност већ идентификованих афирмативних позитивних мишљења иде у прилог покушају афирмације поступка вредновања рада наставника од стране ученика. Овом констатацијом потврђена је, на крају, наша седма помоћна хипотеза, односно можемо закључити да **не постоје значајне разлике међу наставницима у мишљењу о стратегијама и оправданости вредновања рада наставника**.

*

* *

Теоријски дио рада нам је послужио као "покретач" развијања, имплементације и валоризације емпиријског експерименталног истраживања, а у смислу **понуде иновативнијег модела вредновања** као само једног дијела комплексности вредновања рада наставника.

У емпиријском дијелу рада истакли смо **тенденцију ка могућности вредновања рада наставника од стране ученика**, и то у сврху унапређивања квалитета педагошког дјеловања наставника. За **циљ** нашег емпиријског експерименталног истраживања имали смо **утврђивање да ли се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника постижу педагошки ефективније прогресивне аутокорекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, те у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању.**

У наредној табели приказујемо индикативне показатеље (не)потврђености свих помоћних емпиријских хипотеза у нашем истраживању:

| РЕДНИ БРОЈ ПОМОЋНЕ ХИПОТЕЗЕ | ИСХОДИШНИ РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА У СВИМ ГРУПАМА НАСТАВНИКА | | | РЕЗУЛТАТИ ПОТВРЂЕНОСТИ ПОМОЋНИХ ХИПОТЕЗА |
|-----------------------------|---|-------------------|------------------|--|
| | ЕКСПЕР. ГРУПА Е 1 | ЕКСПЕР. ГРУПА Е 2 | КОНТРОЛ. ГРУПА К | |
| 1. | + | + | + | одбачена |
| 2. | + | = | - | дјелимично потврђена |
| 3. | + | +* | - | одбачена |
| 4. | -* | + | + | одбачена |
| 5. | + | - | = | дјелимично потврђена |
| 6. | + | + | + | одбачена |
| 7. | ≈ | ≈ | ≈ | потврђена |
| УКУПНО НАПРЕДОВАЊА У ГРУПИ | 5 | 4 | 3 | |

Легенда:

- → назадовање резултата у групи

+ → напредовање резултата у групи

= → неизмјењено стање у групи

≈ → приближно неизмјењено стање у групи

* → статистички значајно назадовање/напредовање резултата у групи

Збирним прегледом уочавамо да је у нашем истраживању највише напредовала прва експериментална група (Е 1 = 5). Међутим, напредовања у овој групи нису статистички значајна, па не можемо вршити генерализацију резултата са нашег узорка на цијелу популацију наставника основношколске

предметне наставе. Прегледом свих помоћних хипотеза и евидентираног стања напредовања у свим групама наставника *можемо закључити да је наша главна хипотеза дјелимично потврђена*. Дакле, **можемо закључити да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника постижу педагошки дјелимично ефективније прогресивне (ауто)корекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању, али те (ауто)корекције нису статистички значајне**.

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

Шта урадити у блиској будућности на подручју вредновања рада наставника? Анализирајући све резултате теоријског проучавања и нашег емпиријског истраживања можемо препоручити да се **у савременој пракси вредновања рада наставника укључе и њихови ученици**. Неоспорна је и **еманципација ученика као евалуатора**, а не да само њих евалуирају наставници. Тиме обезбијеђујемо **двосмјерност вредновања** као један од **принципа хуманизације односа у педагошкој евалуацији**. Подстицање демократских односа у школи подразумијева и подстицање обостраности и двосмјерности вредновања. Требамо тежити моделу вредновања у коме ће "свако свакога" вредновати. Незаобилазно је и усмјеравање **од повратног информисања ка повратном самоинформисању**. Повратно самоинформисање (иницирање вредновања самог себе од стране других и тражење повратних информација) представљао би, између осталог, **евалуациони принцип** у свакодневном раду сваког наставника. Што више датих повратних информација одличан је подстицај за (ауто)корективност категорија педагошког дјеловања наставника.

На крају свих наведених закључака предлажемо **да у блиској будућности више укључимо ученике у вредновање рада наставника**, да наставници добијају евалуативно релевантне и детаљно експлициране повратне информације о резултатима вредновања њиховог квалитета педагошког дјеловања (мултипараметрално), као и **да се иницира оснивање фонда екстерног (па чак и интерног) стимулисања (награђивања) наставника** који имају изразито висок квалитет педагошког дјеловања. Подстицањем ових наставника још више бисмо унапређивали институционално васпитање и образовање у нашем друштву. Међутим, морамо се **борити и против неморалне, али у пракси примјетне узречице "радити неједнако за једнаке паре!"** Велико проблемско и друштвено осјетљиво питање је: Шта

радити са наставницима који показују лош квалитет педагошког дјеловања, а знамо да их постоји мањи број? Треба ли их, и ако треба, како санкционисати? Ово питање "просљеђујемо" свим нашим уваженим наставницима на размишљање?!

Незаобилазна су и нова емпиријска истраживања, и то: на nižем и вишем узрасту ученика, са различитим приступима повратног информисања, са наставницима разредне наставе, средњошколским и високошколским наставницима. Поред писаног квантитативно-квалитативног извјештавања као модела повратног информисања, какав је био у нашем случају (доминантне оцјене наставника биле су 3 – просјечан квалитет и 4 – квалитетнији рад: упоређујући ове оцјене са уобичајеним оцјењивањем ученика могуће је да су оцјене наставника, у нашем случају, биле мање стимулативне за прогресивније аутокорекције) могу се развити и модели повратног информисања као што су: повратно информисање једног или групе наставника кроз разговоре са школским педагогом, интерактивно повратно информисање на стручним активима, наставничким, одјелњским и разредним вијећима, колективно повратно информисање – предавање са интерактивним радионичким приступом на наставничком вијећу и слично.

ЛИТЕРАТУРА

1. Andrilović, V. (1976). *Kako odrastao čovjek uči*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Бабић – Кекез, С. (2000). *Кибернетички модел функција педагошке службе у основној школи*. Бања Лука: Наша школа, бр. 3-4, (88 – 96).
3. Бабић, В. (1983). *Утицај стила испитивања и оцјењивања на међуљудске односе између ученика и наставника*. Београд: Настава и васпитање, бр. 3, (472 – 486).
4. Ваквић, М. (1995). *Statistika u pedagoškim istraživanjima*. Београд: Научна књига – CURO.
5. Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
6. Банђур, В., Поткоњак, Н. (2002). *Истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
7. Bidl, V.J., Elina, V.J. (1972). *Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika*. Sarajevo: "Svjetlost".
8. Богојевић, С. (2000). *Идентификација, обележја и педагошко-дидактички ефекти стилова васпитања*. Бања Лука: Наша школа, бр. 3-4, (5 – 18).
9. Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
10. Вошњак, В. (1997). *Drugo lice škole (istraživanje razredno – nastavnog ozračja)*. Zagreb: "Alinea".
11. Branković, D., Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
12. Бранковић, Д. (1999). *Педагошке теорије – научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
13. Вуквић, А. (1996). *Načela izrade psiholoških testova*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Crumbley, L. (1996). *Due process/defamation issues [Not to be construed as legal advice] Society for A Return to Academic Standards*. Internet адреса: <http://tamu.edu:8000/~crumble/sfrrtas.html>, Очитано 11.12.2004.
15. Дмитровић, П.О. (2004). *Усавршавање наставника у условима савремених промјена*. Бијелјина: Педагошки факултет у Бијелјини.
16. Dumbović, I. (1976). *Pedagoško praćenje nastave*. Zagreb: Pedagoški rad, br. 9-10, (522 – 528).

17. Dunjić, Lj. (1989). *Školski pedagog u funkciji savremenog unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse*. Sarajevo: Naša škola, br. 5-6, (210 – 219).
18. Džordan, A.M. (1966). *Merenje u pedagogiji*. Beograd: Vuk Karadžić.
19. Đorđević, J., Potkonjak, N. (1982). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
20. Evaluating Teacher Evaluations (1996). *Article in the Topical Interest Group: Assessment in Higher Education submitted by glen9579@novell@uidaho.edu on 11/12/96*. Internet адреса: <http://marsquadra.tamu.edu/TIG/GeneralArticles/evaluatingteacherevaluations.html>, Очитано 11.12.2004.
21. Ђуришић, М. (1995). *Праћење, проучавање и вредновање наставног рада*. Београд: Настава и васпитање, бр. 3, (234 – 247).
22. Furlan, I. (1968). *Ispitivanje i ocjenjivanje – faktori uspješnog učenja*. Beograd: Pedagogija, br. 4, (381 – 389).
23. Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
24. Гогоска, Л. (1984). *Утицај оцене и оцењивања на мотивисање ученика за учење*. Београд: Настава и васпитање, бр. 2, (221 – 230).
25. Gojkov, G. (1997). *Dokimologija*. Vršac: Учитељски факултет у Београду и Виша школа за образовање васпитача.
26. Goleman, D. (1999). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika – Ћигоја штампа.
27. Гордон, Т. (1998). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
28. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: "Alinea".
29. Grupa autora (1989). *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd, Zagreb, Sarajevo, Titograd, Novi Sad.
30. Grupa autora (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd, Zagreb, Sarajevo, Titograd, Novi Sad.
31. Haskell, R. E. (1997a). *Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty: Galloping Polls in the 21st Century*. *Education Policy Analysis Archives*, 5(6). Internet адреса: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v5n6.html>, Очитано 11.12.2004.
32. Haskell, R.E. (1997b). *Academic Freedom, Promotion, Reappointment, Tenure and The Administrative Use of Student Evaluation of Faculty: (Part II) Views From the Court*. *Education Policy Analysis Archives*, 5(6). Internet адреса: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v5n17.html>, Очитано 11.12.2004.

33. Haskell, R.E. (1997c). *Academic Freedom, Promotion, Reappointment, Tenure And The Administrative Use of Student Evaluation of Faculty (SEF): (Part III) Analysis And Implications of Views From The Court in Relation to Accuracy and Psychometric Validity*. *Education Policy Analysis Archives*, 5(6). Internet адреса: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v5n18.html>, Очитано 11.12.2004.

34. Haskell, R.E. (1997d). *Academic Freedom, Promotion, Reappointment, Tenure And The Administrative Use of Student Evaluation of Faculty (SEF):(Part IV) Analysis and Implications of Views From the Court in Relation to Academic Freedom, Standards, and Quality Instruction*. *Education Policy Analysis Archives*, 5(6). Internet адреса: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v5n21.html>, Очитано 11.12.2004.

35. Hebib, E. (1992). *Različita određenja pojma evaluacija kao rezultat razlika u shvatanjima cilja, funkcije, sadržaja i metodološke osnove evaluacije*. Beograd: Pedagogija, br. 3-4, (87 – 94).

36. Хебиб, Е. (1995). *Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног процеса*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1-2, (83 – 94).

37. Hebib, E. (1996). *Uloga pedagoga u vrednovanju rada nastavnika*. Beograd.

38. Hebib, E. (1997). *Neke dileme jednog istraživanja vrednovanja rada nastavnika (Istraživanja u pedagogiji i andragogiji)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, (105 – 110).

39. Ilić, M. (1990). *Savremeno vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada*. Beograd: Pedagogija, br. 2, (187 – 192).

40. Ilić, M. (1991). *Nastavnik u uslovima savremenih promjena (istoimeni Zbornik izlaganja i saopštenja na simpozijumu)*. Banja Luka: Pedagoška akademija, (5 – 20).

41. Ilić, M. (1992). *Nastava različitih nivoa složenosti – didaktičko-metodičke inovacije*. Banja Luka: "SLOVO".

42. Илић, М. (2001). *Теоријске основе Школе живота и квалитетне школе*. Бања Лука: Наша школа, бр. 3-4, (11 – 29).

43. Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.

44. Ilić, M. (1996). *Naučno istraživanje – opšta metodologija*. Beograd: Filozofski fakultet.

45. Inđić, M. (1967). *Proveravanje znanja kao motiv za aktivno učenje*. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, br. 9, (543 – 546).

46. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2002). *Елементи кооперативног учења (Зборник радова "Демократија и људска права")*. Сарајево: Цивитас Босне и Херцеговине.

47. Јоксимовић, С. (1997). *Развој демократских вредности у школи (Демократија Васпитање Личност)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
48. Јукић, С. (1969). *Raznovrsniji oblici proveravanja u nastavnom procesu – pretpostavka objektivnijeg ocenjivanja znanja učenika*. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, br. 5, (330 – 336).
49. Јурић, В. (1974). *Учениково питање у савременој настави*. Загреб: Школска књига.
50. Кнежевић – Флорић, О. (2002). *Стратегије и програми стручног усавршавања и професионалног развоја наставника у земљама у транзицији*. Нови Сад: Педагошка стварност, бр. 5-6, (338 – 353).
51. Кнежевић, В. (1973). *Кибрнетичке основе структуре и функције повратне информације у настави*. Београд: Научна књига.
52. Кочић, Лј. (1983). *Експериментална педагогија (пokuшaj изградивања педагогије на емпиријској основи)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
53. Кркљуш, С. (1998). *Дидактички диспут*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
54. Кундачина, М., Гојков, Г. (1998). *Збирка решених задатака из педагошке статистике*. Ужице: Учитељски факултет.
55. Кваšчев, Р. (1978). *Modeliranje procesa učenja*. Београд: Институт за педагошка истраживања. Prosveta.
56. Мајл, А. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Сарајево: "Svjetlost".
57. Малеš, Д., Муџић, В. (1990). *Mogućnost vrednovanja nastavnika od strane učenika*. Загреб: *Život i škola*, br. 1, (1 – 22).
58. Мандић, П. (2004). *Методологија научног рада*. Бања Лука: Академија наука и умјетности Републике Српске.
59. Маринковић, Ј. (1981). *Утемељеност одгоја у филозофији*. Загреб: Школска књига.
60. Miller, В. (2001). *Kako ostvariti uspješan kontakt sa uenicima (Priručnik za nastavnike)*. Сарајево: ABC FABULUS.
61. Милијевић, С. (2002). *Стално стручно усавршавање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада*. Бања Лука: Наша школа, бр. 1-2, (183 – 204).

62. Милинчић, М. (2002). *Реформа обуке и стручно усавршавање наставника*. Бања Лука: Настава, бр. 1, (202 – 204), Републички педагошки завод.

63. Министарство просвјете (2002). *Упутство за примјену Правилника о стручном усавршавању и професионалном напредовању наставника, стручних сарадника и васпитача*. Бања Лука: Настава, бр. 1, (212 – 215), Републички педагошки завод.

64. Муџић, В. (1977). *Методологија педагошког истраживања*. Сарајево: IGKRO "Svjetlost" – OOUR Zavod za udžbenike.

65. Нешић, В., Јевтић, Б. (1986). *Двадесет година вредновања рада основних школа*. Београд: Настава и васпитање, бр. 3, (418 – 433).

66. Ниčkовић, Р. (1966). *Функција малих узорака и педагошком експерименту*. Београд: Педагогија, бр. 1, (8 – 12).

67. Нил, А.С. (1992). *Нови Самерхил*. Сремски Карловци: Каирос.

68. О' Конор, Д.Ж., Сејмур, Д.Ж. (2000). *Увод у neuro-lingvističko programiranje (psihološke veštine za razumevanje i vršenje uticaja na ljude)*. Београд: ПЛАТΩ.

69. Олјача, М. (1996). *Self koncept i razvoj*. Нови Сад: Филозофски факултет.

70. Олјача, М. (1997). *Андрогогија*. Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.

71. Ожеговић, Д. (2001). *Унапређивање интерперсоналне комуникације у васпитном раду*. Бања Лука: Наша школа, бр. 3-4, (93 – 97).

72. Ожеговић, Д. (2002). *Интерперсонална комуникација у дидактичкој теорији и савременој наставној пракси – непубликовани (магистарски) рад*. Бања Лука: Филозофски факултет у Бањој Луци.

73. Павловић, Б. (2003). *Дечја питања као основа наставе*. Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 35 (131 – 150). Београд: Институт за педагошка истраживања.

74. Перишић, Н.В. (1964). *Размишљања над снимцима часова у основној школи*. Нови Сад: Педагошка стварност, бр. 9, (571 – 576).

75. *Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

76. Пјанић, Р. (2001). *Мотивациони поступци у току интерпретације књижевног дјела*. Бања Лука: Наша школа, бр. 3-4, (104 – 119).

77. Потконјак, М.Н. (1958). *О проблему оценјивања*. Београд: Савремена школа, бр. 1-2, (5 – 21).

78. Prodanović, T.T. (1966). *Ocenjivanje ocenjivanja*. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, br. 6, (331 – 340).

79. Rajtston, Džastman, Robins (1966). *Vrednovanje u savremenom obrazovanju*. Beograd: Vuk Karadžić.

80. Rakić, B. (1970). *Motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

81. Rakić, B. (1974). *Vaspitno delovanje u malim grupama*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

82. Rakić, B. (1981). *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*. Sarajevo: "Svjetlost" – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

83. Родић, Р. (1982). *Ставови наставника о оцењивању ученика*. Београд: Настава и васпитање, бр. 5, (1003 – 1012).

84. Родић, Р. (1994). *Подстицајна и/или репресивна функција вредновања и оцењивања*. Београд: Настава и васпитање, бр. 4, (308 – 314).

85. Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja (verbalna i neverbalna komunikacija)*. Beograd: ПЛАТΩ.

86. Савић, Ј. (2000). *Активност и мотивација*. Бања Лука: Арт – принт.

87. Савић, П. (1995). *Нова школа – ка демократском преображају школе*. Београд: Издавачко предузеће "Рад".

88. Schmidt, V. (1970). *Analiza vaspitnog procesa*. Beograd: Pedagogija, br. 3, (561 – 585).

89. Schulz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno razgovaramo 1 – smetnje i razjašnjenja (Opća psihologija komunikacije)*. Zagreb: Erudita.

90. Schulz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno razgovaramo 2 – stilovi, vrijednosti i razvitak ličnosti (Diferencijalna psihologija komunikacije)*. Zagreb: Erudita.

91. Schulz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno razgovaramo 3 – "Unutarnji tim" i komunikacija primjerena situaciji (Komunikacija, Ličnost, Situacija)*. Zagreb: Erudita.

92. Schulz von Thun, F., Ruppel, J., Stratmann, R. (2001). *Kako međusobno razgovaramo – psihologija komunikacije za rukovoditelje*. Zagreb: Erudita.

93. Soldo, M., Stanić, B. (1980). *Planiranje, programiranje i vrednovanje rada u osnovnoj školi*. Zagreb: Savez SIZ-ova vaspitanja i osnovnog obrazovanja Jugoslavije i Novinska radna organizacija "Porodica i domaćinstvo" JUR "Grafis".

94. Спасеновић, В. (1996). *Стереотипи о особинама наставника*. Београд: Настава и васпитање, бр. 3, (462 – 477).
95. Станић, И. (1983). *Ђачка оцјена о оцјењивању*. Београд: Настава и васпитање, бр. 3, (541 – 550).
96. Станојловић, С. (2002). *Знати комуницирати*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
97. Stevanović, M. (1986). *Kreativnost nastavnika i učenika*. Pula: Istarska naklada.
98. Stone, J. E. (1995). *Inflated grades, inflated enrollment, and inflated budgets: an analysis and call for review at the state level. Education Policy Analysis Archives, 3, Number 11 (2075)*. Internet адреса: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v3n11.html>, Очитано 11.12.2004.
99. Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
100. Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Teacher Training Centre.
101. Шевкушић, С. (1995). *Принципи ефикасне комуникације у настави*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1-2, (152 – 162).
102. Šimleša, P. (1968). *Osnovne karakteristike suvremene nastave*. Beograd: Pedagogija, br. 4, (355 – 363).
103. Špoljar – Gerbiz, K. (1974). *Modeli promatranja nastave*. Zagreb: Pedagoški rad, br. 5-6, (214 – 225).
104. Tillmann, K. – J., уредник (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
105. Трнавац, Н. (1996). *Педагог у школи – прилог методици рада школског педагога са програмима рада школских педагога у основној и средњој школи*. Београд: Учитељски факултет – Центар за усавршавање руководиоца у образовању.
106. University of Michigan. (1994, Dec 12). *Toward a definition of tenure. Senate Advisory Committee on University Affairs Standing Subcommittee on Tenure. Endorsed Unanimously by the University of Michigan Senate Assembly*. Internet адреса: <http://www.umich.edu/~aaupum/tenure05.htm>, Очитано 11.12.2004.
107. Veljković, D. (1968). *Perspektivnije i temeljnije rešavati pitanja obrazovanja i usavršavanja nastavnika*. Beograd: Pedagogija, br. 3, (266 – 268).
108. Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Naučna knjiga.

109. Вујаклија, М. (1966). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

110. Vukanović, R. (1978). *Нека питања праћења одгојног рада школе*. *Zagreb: Pedagoški rad*, br. 7-8, (330 – 337).

111. Vuković, N., Vukmirović, D., Radojčić, Z. (2002). *SPSS Praktikum*. Београд: Факултет организационих наука, Лабораторија за статистику.

112. Живковић, П. (2002). *Акционо истраживање као метод усавршавања рефлексивних и креативних способности наставника*. *Бања Лука: Наша школа*, бр. 1-2, (151 – 160).

113. Životić, M. (1986). *Aksiologija*. *Zagreb: Naprijed*.

ПРИЛОЗИ

**КОРИШТЕНИ ИНСТРУМЕНТИ ЗА
ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ СА
РАЧУНАРСКО-СТАТИСТИЧКИМ
ИНДИКАТОРИМА ВАЛИДНОСТИ
МЕТРИЈСКИХ КАРАКТЕРИСТИКА
МЈЕРНИХ ИНСТРУМЕНТА**

**ИЗВЈЕШТАЈ ЗА ПОВРАТНО
ИНФОРМИСАЊЕ СВАКОГ
НАСТАВНИКА О УЧЕНИЧКОМ
ВРЕДНОВАЊУ ПЕДАГОШКОГ
ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА**

**ТАБЕЛАРНИ ПРИКАЗИ РЕЗУЛТАТА
ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА
(ИНДИВИДУАЛНЕ АУТОКОРЕКЦИЈЕ)**

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – МУ)

Поштовани ученици,

Сада имате прилику да изнесете своје ставове о раду Ваших наставника. У овој скали процјене треба да изнесете своје ставове о томе како наставници подстичу ученике. У овој скали нема тачних и погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви. Ипак, пошто је скала анонимна (не зна се за Ваше име и презиме) можете потпуно слободно, отворено и искрено да изнесете своје ставове о томе како наставници подстичу ученике.

Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену тврдњу упишете свој степен процјене и то за сваког Вашег наставника (сваки Ваш степен процјене за сваког наставника посебно). Степен процјене уписујете једним бројем од 1 до 5 (у зависности од Вашег става), а ти бројеви имају сљедећа значења:

5 → увијек
 4 → често
 3 → не могу да процјеним (ни често ни ријетко)
 2 → ријетко (или понекад)
 1 → никако

Добро упамтите значења ових бројева и јако је битно да сви квадратићи морају бити попуњени бројевима (за сваку тврдњу и за све наставнике уписати број, односно Ваш степен процјене)!

Име Ваше школе је (упиши!): _____

Разред и одјељење у које идеш је (упиши!): _____

Успјех који си постигао/ла на полугодишту је (заокружи!): 5 4 3 2 1

Пол (заокружи!): Ж (женски) М (мушки)

| Т В Р Д Њ Е О ПОДСТИЦАЊУ (МОТИВИСАЊУ) УЧЕНИКА | СТЕПЕНИ ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИК . . . | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|---------------------|-------------------------|----------|------------|--------------------|--------------------|-----------|------------|--------|-----------|--------|-------------------------|--|----|
| | СРПСКОГ ЈЕЗИКА | ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА | ДРУГОГ СТРАН. ЈЕЗИКА | ИСТОРИЈЕ | ГЕОГРАФИЈЕ | МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ | ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ | БИРОНАУКЕ | МАТЕМАТИКЕ | ФИЗИКЕ | БИОЛОГИЈЕ | ХЕМИЈЕ | ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА | ОСНОВА ИНФОРМАТ. ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА | |
| 1. Повезује градиво са тренутним ученичким жељама и интересовањима. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 2. Настоји да добро "приближи" оно што учимо са оним што већ знамо. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 3. Ученицима предаје градиво брзо и несхватљиво. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 4. Не даје никаква упутства како се најлакше може научити градиво. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 5. Не омаловажава ученике који имају слаб успјех, већ их подржава у раду. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 6. На њеним/његовим часовима је досадно. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 7. Тражи од нас да много тога непотребног стално памтимо. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 8. Даје на часовима много нових и занимљивих информација. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 9. На њеним/његовим часовима можемо слободно да се изражавамо. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 10. Не дозвољава да ученици критикују и износе своја мишљења. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 11. Не излази у сусрет ученицима који тешко уче и слабо схватају градиво. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 12. Прати и воли све "фазоне" које ученици воле (музика, филм, мода,...). | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 13. Не ствара прилике да докажем своје ЈА (своје способности) на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 14. Грешке ученика јавно не истиче пред свим ученицима, већ им помаже. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 15. Нема повјерења у ученике, не вјерује им да могу сами радити. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 16. На њеним/његовим часовима учимо кроз игру, играмо се. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 17. Изгледа преозбиљно, љуто и намргођено, те виче на ученике. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 18. Похвали ученике када нешто добро ураде (чак и за ситницу). | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 19. Воли да се шали на часовима; има смисла за хумор; насмијава нас. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 20. Осјећајна/осјећајан је и има потпуно разумијевање за ученике. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|---------|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| MOTUC1 | 85.1719 | 86.4742 | .3320 | .8198 |
| MOTUC10 | 84.6250 | 86.0945 | .4118 | .8149 |
| MOTUC11 | 84.7813 | 82.8179 | .4702 | .8116 |
| MOTUC12 | 84.8281 | 87.7340 | .2963 | .8214 |
| MOTUC13 | 84.7188 | 90.7549 | .1712 | .8272 |
| MOTUC14 | 84.7500 | 89.2598 | .2527 | .8230 |
| MOTUC15 | 84.5625 | 86.9882 | .4216 | .8146 |
| MOTUC16 | 85.6406 | 82.6887 | .4801 | .8110 |
| MOTUC17 | 84.5000 | 87.0236 | .4551 | .8133 |
| MOTUC18 | 84.4844 | 89.7005 | .3159 | .8193 |
| MOTUC19 | 84.6563 | 85.8337 | .4862 | .8115 |
| MOTUC2 | 84.3906 | 90.0982 | .4784 | .8158 |
| MOTUC20 | 84.4531 | 87.5253 | .5623 | .8110 |
| MOTUC3 | 84.4375 | 89.6339 | .5021 | .8148 |
| MOTUC4 | 84.7813 | 86.6289 | .3170 | .8208 |
| MOTUC5 | 84.7813 | 83.0384 | .4380 | .8139 |
| MOTUC6 | 84.5000 | 85.0079 | .5138 | .8099 |
| MOTUC7 | 84.5625 | 88.1535 | .4331 | .8147 |
| MOTUC8 | 84.9063 | 88.7156 | .2963 | .8206 |
| MOTUC9 | 84.7344 | 82.9998 | .5796 | .8059 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8234

Final Statistics:

| Variable | Communality * | Factor | Eigenvalue | Pct of Var | Cum Pct |
|----------|---------------|--------|------------|------------|---------|
| MOTUC1 | .72924 * | 1 | 5.24287 | 26.2 | 26.2 |
| MOTUC10 | .61199 * | 2 | 2.34732 | 11.7 | 38.0 |
| MOTUC11 | .61882 * | 3 | 2.04163 | 10.2 | 48.2 |
| MOTUC12 | .77975 * | 4 | 1.39739 | 7.0 | 55.1 |
| MOTUC13 | .65672 * | 5 | 1.38687 | 6.9 | 62.1 |
| MOTUC14 | .59528 * | 6 | 1.17449 | 5.9 | 68.0 |
| MOTUC15 | .60261 * | | | | |
| MOTUC16 | .60675 * | | | | |
| MOTUC17 | .71399 * | | | | |
| MOTUC18 | .75515 * | | | | |
| MOTUC19 | .77523 * | | | | |
| MOTUC2 | .74938 * | | | | |
| MOTUC20 | .75493 * | | | | |
| MOTUC3 | .70401 * | | | | |
| MOTUC4 | .66033 * | | | | |
| MOTUC5 | .61250 * | | | | |
| MOTUC6 | .83958 * | | | | |
| MOTUC7 | .59243 * | | | | |
| MOTUC8 | .55084 * | | | | |
| MOTUC9 | .68099 * | | | | |

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

VARIMAX converged in 7 iterations.

Rotated Factor Matrix:

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|
| MOTUC1 | .11601 | .18537 | -.04920 | .09680 | .10860 |
| MOTUC10 | .03054 | .25379 | .07558 | -.01773 | .72794 |
| MOTUC11 | -.11842 | .38263 | .07114 | .48830 | .46088 |
| MOTUC12 | -.04662 | .85216 | -.15545 | .07474 | -.01799 |
| MOTUC13 | -.09161 | -.03606 | -.15548 | .76722 | .16802 |
| MOTUC14 | .06653 | .28512 | .24833 | .59762 | -.26370 |
| MOTUC15 | .13598 | .09762 | .12486 | .71728 | .04854 |
| MOTUC16 | .10424 | .72161 | .17644 | .18533 | .03495 |
| MOTUC17 | .28213 | .64680 | .07957 | .11981 | .25496 |
| MOTUC18 | .83796 | -.06698 | .07001 | -.01966 | -.08094 |
| MOTUC19 | .11553 | .63173 | .33868 | -.26702 | .17710 |
| MOTUC2 | .25230 | -.06138 | .79429 | .13586 | .14973 |
| MOTUC20 | .42364 | .21698 | .65361 | -.13810 | .13121 |
| MOTUC3 | .36184 | -.01899 | .30481 | .23513 | .09637 |
| MOTUC4 | -.08818 | -.18442 | .38786 | .42863 | .53325 |
| MOTUC5 | .40451 | .01571 | .09161 | .00460 | .66116 |
| MOTUC6 | .78488 | .28102 | .26391 | -.14065 | .19856 |
| MOTUC7 | .54838 | -.10399 | .00179 | .19362 | .48524 |
| MOTUC8 | .04506 | .10935 | .72787 | .05620 | .02024 |
| MOTUC9 | .71812 | .20879 | .23942 | .07969 | .11420 |

Factor 6

| | |
|---------|---------|
| MOTUC1 | .81107 |
| MOTUC10 | .10353 |
| MOTUC11 | .04991 |
| MOTUC12 | .14604 |
| MOTUC13 | .07743 |
| MOTUC14 | -.14564 |
| MOTUC15 | .20532 |
| MOTUC16 | .09201 |
| MOTUC17 | -.36105 |
| MOTUC18 | .19145 |
| MOTUC19 | .38135 |
| MOTUC2 | .10094 |
| MOTUC20 | .25473 |
| MOTUC3 | .64439 |
| MOTUC4 | -.00523 |
| MOTUC5 | .05549 |
| MOTUC6 | -.12539 |
| MOTUC7 | .08914 |
| MOTUC8 | -.05914 |
| MOTUC9 | .21212 |

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – НМК)

Поштовани ученици,

Сада имате прилику да изнесете своје ставове о раду Ваших наставника. У овој скали процјене треба да изнесете своје ставове о начинима реализације наставе. У скали нема тачних и погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви. Ипак, пошто је скала анонимна (не зна се за Ваше име и презиме) можете потпуно слободно, отворено и искрено да изнесете своје ставове о начинима реализације наставе.

Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену тврдњу упишете свој степен процјене и то за сваког Вашег наставника (сваки Ваш степен процјене за сваког наставника посебно). Степен процјене уписујете једним бројем од 1 до 5 (у зависности од Вашег става), а ти бројеви имају сљедећа значења:

5 → увијек
 4 → често
 3 → не могу да процјеним (ни често ни ријетко)
 2 → ријетко (или понекад)
 1 → никако

Добро упамтите значења ових бројева и јако је битно да сви квадратићи морају бити попуњени бројевима (за сваку тврдњу и за све наставнике уписати број, односно Ваш степен процјене)!

Име Ваше школе је (упиши!): _____

Разред и одјељење у које идеш је (упиши!): _____

Успјех који си постигао/ла на полугодишту је (заокружи!): 5 4 3 2 1

Пол (заокружи!): Ж (женски) М (мушки)

| Т В Р Д Њ Е О НАЧИНИМА РЕАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ | СТЕПЕНИ ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИК . . . | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|---------------------|-------------------------|----------|------------|--------------------|--------------------|------------|------------|--------|-----------|--------|-------------------------|---------------------|-----------------------|
| | СРПСКОГ ЈЕЗИКА | ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА | ДРУГОГ СТРАН. ЈЕЗИКА | ИСТОРИЈЕ | ГЕОГРАФИЈЕ | МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ | ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ | ВЈЕРОНАУКЕ | МАТЕМАТИКЕ | ФИЗИКЕ | БИОЛОГИЈЕ | ХЕМИЈЕ | ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА | ОСНОВА ИНФОРМАТ. | ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА |
| 1. Када предаје одлично повезује градиво са примјерима из живота. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 2. На часовима ученицима поставља много интересантних питања. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 3. На часовима само она/он прича скоро цијели час док предаје. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 4. Организује дискусије (разговоре) са ученицима на настави. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 5. Не воли да организује рад у групама (да ученици уче у групама). | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 6. Не мијења размјештај клупа. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 7. Воли да задаје ученицима истраживачке (проблемске) задатке. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 8. Објашњава градиво од једноставнијег ка сложенијем. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 9. Не одговори баш на сва ученикова питања. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 10. На табли пише нејасне реченице, бројеве, цртеже и скице. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 11. Користи у настави слике, моделе, природне предмете. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 12. Диктира нам на часовима да градиво пишемо у свеске. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 13. Воли да организује час као играоницу, да се кроз игру учи. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 14. Не предлаже ученицима како они желе да раде на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 15. Више су активни ученици (раде, уче, разговарају) него сам наставник. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 16. Држи наставу на исти начин, само искључиво предаје. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 17. Не објашњава корист онога што учимо за нашу будућност (примјену). | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 18. Крајем часа провјерава колико смо научили на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 19. Даје нам радне листиће (здатке) да путем њих учимо на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 20. Подстиче ученике да на часу стварају, креирају, пишу своје идеје. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|----------|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| NKREAT1 | 84.7734 | 80.3341 | .6387 | .8282 |
| NKREAT10 | 84.8359 | 77.2721 | .6277 | .8248 |
| NKREAT11 | 84.8516 | 79.3085 | .6911 | .8258 |
| NKREAT12 | 85.2656 | 76.9210 | .5583 | .8272 |
| NKREAT13 | 85.0859 | 80.9138 | .4557 | .8329 |
| NKREAT14 | 85.2578 | 76.2086 | .4953 | .8306 |
| NKREAT15 | 85.3516 | 83.2219 | .2355 | .8422 |
| NKREAT16 | 84.9766 | 77.5664 | .6254 | .8252 |
| NKREAT17 | 85.0859 | 82.1107 | .3085 | .8389 |
| NKREAT18 | 84.9922 | 78.5275 | .4577 | .8323 |
| NKREAT19 | 84.9453 | 81.2805 | .4531 | .8331 |
| NKREAT2 | 84.7109 | 85.9394 | .3794 | .8390 |
| NKREAT20 | 84.8984 | 80.4384 | .5799 | .8293 |
| NKREAT3 | 85.1641 | 79.0989 | .3495 | .8390 |
| NKREAT4 | 85.0078 | 84.5590 | .2112 | .8420 |
| NKREAT5 | 85.8359 | 75.0831 | .4908 | .8314 |
| NKREAT6 | 86.0547 | 78.4301 | .3659 | .8385 |
| NKREAT7 | 84.7578 | 84.9724 | .3460 | .8381 |
| NKREAT8 | 85.0547 | 82.9970 | .2432 | .8420 |
| NKREAT9 | 85.5234 | 80.8971 | .3224 | .8391 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8411

Final Statistics:

| Variable | Communality * | Factor | Eigenvalue | Pct of Var | Cum Pct |
|----------|---------------|--------|------------|------------|---------|
| NKREAT1 | .85531 * | 1 | 5.90282 | 29.5 | 29.5 |
| NKREAT10 | .75111 * | 2 | 2.25156 | 11.3 | 40.8 |
| NKREAT11 | .68741 * | 3 | 1.65860 | 8.3 | 49.1 |
| NKREAT12 | .52160 * | 4 | 1.47615 | 7.4 | 56.4 |
| NKREAT13 | .65787 * | 5 | 1.26986 | 6.3 | 62.8 |
| NKREAT14 | .62698 * | 6 | 1.14923 | 5.7 | 68.5 |
| NKREAT15 | .56791 * | | | | |
| NKREAT16 | .75017 * | | | | |
| NKREAT17 | .71480 * | | | | |
| NKREAT18 | .62700 * | | | | |
| NKREAT19 | .66464 * | | | | |
| NKREAT2 | .57409 * | | | | |
| NKREAT20 | .82578 * | | | | |
| NKREAT3 | .73479 * | | | | |
| NKREAT4 | .66716 * | | | | |
| NKREAT5 | .61916 * | | | | |
| NKREAT6 | .73298 * | | | | |
| NKREAT7 | .77462 * | | | | |
| NKREAT8 | .81039 * | | | | |
| NKREAT9 | .54444 * | | | | |

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

VARIMAX converged in 19 iterations.

Rotated Factor Matrix:

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| NKREAT1 | .87040 | .06302 | -.03306 | .08533 | .26195 |
| NKREAT10 | .78530 | .04219 | .05452 | .35618 | -.01205 |
| NKREAT11 | .63750 | .30259 | .34461 | .16246 | -.20855 |
| NKREAT12 | .65925 | .10571 | .25301 | .01584 | -.06422 |
| NKREAT13 | .24780 | .47851 | .39920 | -.09068 | -.13330 |
| NKREAT14 | .64713 | .30424 | .09505 | -.17121 | -.15699 |
| NKREAT15 | -.12989 | .06657 | .42637 | .49186 | .31029 |
| NKREAT16 | .60507 | .57014 | .07829 | .01998 | -.03418 |
| NKREAT17 | -.03727 | -.03370 | .80914 | .17593 | .13803 |
| NKREAT18 | .43361 | .61385 | -.12094 | -.05519 | .20772 |
| NKREAT19 | .37406 | .41996 | -.09367 | .13857 | .49761 |
| NKREAT2 | .07351 | .53727 | .15934 | .48561 | -.10924 |
| NKREAT20 | .86736 | .02889 | -.07445 | .00352 | .25591 |
| NKREAT3 | .16952 | .16706 | .41219 | .49671 | -.40993 |
| NKREAT4 | .07533 | .00706 | .29951 | -.00179 | .75187 |
| NKREAT5 | .21370 | .13002 | .73440 | .01805 | .07247 |
| NKREAT6 | .36657 | .13091 | .37082 | -.13143 | .16113 |
| NKREAT7 | .00115 | .87232 | .09984 | -.03160 | .03617 |
| NKREAT8 | .17180 | -.10595 | .01431 | .87397 | .03111 |
| NKREAT9 | .34439 | -.02028 | .24926 | .01414 | .15845 |

Factor 6

| | |
|----------|---------|
| NKREAT1 | -.12944 |
| NKREAT10 | .05152 |
| NKREAT11 | .02834 |
| NKREAT12 | .08618 |
| NKREAT13 | .42678 |
| NKREAT14 | .22945 |
| NKREAT15 | .16310 |
| NKREAT16 | -.22649 |
| NKREAT17 | -.08698 |
| NKREAT18 | .03670 |
| NKREAT19 | .26975 |
| NKREAT2 | -.08304 |
| NKREAT20 | .03995 |
| NKREAT3 | -.30575 |
| NKREAT4 | -.08007 |
| NKREAT5 | .10803 |
| NKREAT6 | -.63302 |
| NKREAT7 | -.03734 |
| NKREAT8 | .06817 |
| NKREAT9 | .58136 |

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – СВ)

Поштовани ученици,

Сада имате прилику да изнесете своје ставове о раду Ваших наставника. У овој скали процјене треба да изнесете своје ставове о наставниковом водитељству. У овој скали нема тачних и погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви. Ипак, пошто је скала анонимна (не зна се за Ваше име и презиме) можете потпуно слободно, отворено и искрено да изнесете своје ставове о наставниковом водитељству. Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену тврдњу упишете свој степен процјене и то за сваког Вашег наставника (сваки Ваш степен процјене за сваког наставника посебно). Степен процјене уписујете једним бројем од 1 до 5 (у зависности од Вашег става), а ти бројеви имају следећа значења:

- 5 → увијек
- 4 → често
- 3 → не могу да процјеним (ни често ни ријетко)
- 2 → ријетко (или понекад)
- 1 → никако

Добро упамтите значења ових бројева и јако је битно да сви квадратићи морају бити попуњени бројевима (за сваку тврдњу и за све наставнике уписати број, односно Ваш степен процјене)!

Име Ваше школе је (упиши!): _____

Разред и одјељење у које идеш је (упиши!): _____

Успјех који си постигао/ла на полугодишту је (заокружи!): 5 4 3 2 1

Пол (заокружи!): Ж (женски) М (мушки)

| Т В Р Д Њ Е О СТИЛУ ВОЂЕЊА У НАСТАВИ | СТЕПЕНИ ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИК . . . | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|---------------------|-------------------------|----------|------------|--------------------|--------------------|------------|------------|--------|-----------|--------|-------------------------|--|----|
| | СРПСКОГ ЈЕЗИКА | ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА | ДРУГОГ СТРАН. ЈЕЗИКА | ИСТОРИЈЕ | ГЕОГРАФИЈЕ | МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ | ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ | ВЈЕРОНАУКЕ | МАТЕМАТИКЕ | ФИЗИКЕ | БИОЛОГИЈЕ | ХЕМИЈЕ | ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА | ОСНОВА ИНФОРМАТ. ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА | ФВ |
| 1. Воли да сарађује са свим ученицима у школи. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 2. Ученицима даје корисне савјете кад год је то могуће. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 3. Воли да наређује, да користи присилу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 4. Само себе истиче, истиче само своје ЈА. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 5. Излази у сусрет свим ученицима. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 6. Жели да има моћ над свим ученицима. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 7. Објективно и коректно похваљује и критикује ученике. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 8. Не интересује се шта ученици раде на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 9. Држи предавања и спутава самосталност ученика. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 10. Омогућује одјељењске дискусије на којима се доносе одлуке. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 11. Искључиво само он/она говори на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 12. Дозвољава да се ученици сами активирају на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 13. Све мора бити само како он/она каже. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 14. Саопштава више идеја и дозвољава да ученици бирају како да раде. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 15. Препире се, пријети, кажњава, изазива незадовољство. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 16. Жели да буде равноправна / равноправан са свим ученицима. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 17. Спорне ситуације рјешава заједно са ученицима. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 18. На часовима наступа нељубазно и љуто. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 19. Зна да прашта оним ученицима који понекад погрешно поступају. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 20. Уважава подједнако све ученике у школи. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|----------|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| STLVOD1 | 83.4219 | 84.9702 | .4606 | .8180 |
| STLVOD10 | 84.7344 | 81.8029 | .2868 | .8269 |
| STLVOD11 | 83.9219 | 78.3718 | .5708 | .8089 |
| STLVOD12 | 83.8750 | 82.9764 | .3433 | .8211 |
| STLVOD13 | 84.2656 | 78.4013 | .4403 | .8168 |
| STLVOD14 | 84.5156 | 79.7793 | .4217 | .8175 |
| STLVOD15 | 83.3750 | 87.0079 | .3543 | .8221 |
| STLVOD16 | 83.6875 | 80.2480 | .5032 | .8129 |
| STLVOD17 | 83.7500 | 81.4803 | .4080 | .8179 |
| STLVOD18 | 83.3906 | 84.9958 | .6116 | .8163 |
| STLVOD19 | 83.9063 | 83.9596 | .3782 | .8194 |
| STLVOD2 | 83.3750 | 88.3307 | .2259 | .8252 |
| STLVOD20 | 83.5313 | 82.1093 | .5800 | .8122 |
| STLVOD3 | 83.3594 | 85.0509 | .5934 | .8165 |
| STLVOD4 | 83.5938 | 82.7313 | .5031 | .8147 |
| STLVOD5 | 83.5469 | 84.2498 | .3642 | .8200 |
| STLVOD6 | 83.8594 | 79.0509 | .5556 | .8100 |
| STLVOD7 | 84.3281 | 83.4033 | .2139 | .8318 |
| STLVOD8 | 83.8750 | 77.7480 | .4936 | .8131 |
| STLVOD9 | 84.4375 | 81.0354 | .3166 | .8251 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8259

Final Statistics:

| Variable | Communality * | Factor | Eigenvalue | Pct of Var | Cum Pct |
|----------|---------------|--------|------------|------------|---------|
| STLVOD1 | .69939 * | 1 | 5.73413 | 28.7 | 28.7 |
| STLVOD10 | .80659 * | 2 | 2.21222 | 11.1 | 39.7 |
| STLVOD11 | .82390 * | 3 | 1.73416 | 8.7 | 48.4 |
| STLVOD12 | .64806 * | 4 | 1.62534 | 8.1 | 56.5 |
| STLVOD13 | .75280 * | 5 | 1.36578 | 6.8 | 63.4 |
| STLVOD14 | .79215 * | 6 | 1.16258 | 5.8 | 69.2 |
| STLVOD15 | .80955 * | 7 | 1.07206 | 5.4 | 74.5 |
| STLVOD16 | .57871 * | | | | |
| STLVOD17 | .76454 * | | | | |
| STLVOD18 | .83997 * | | | | |
| STLVOD19 | .68073 * | | | | |
| STLVOD2 | .74391 * | | | | |
| STLVOD20 | .84929 * | | | | |
| STLVOD3 | .85140 * | | | | |
| STLVOD4 | .75459 * | | | | |
| STLVOD5 | .71054 * | | | | |
| STLVOD6 | .65407 * | | | | |
| STLVOD7 | .78516 * | | | | |
| STLVOD8 | .53245 * | | | | |
| STLVOD9 | .82847 * | | | | |

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

VARIMAX converged in 25 iterations.

Rotated Factor Matrix:

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| STLVOD1 | .62999 | .35567 | .15450 | .23073 | -.11663 |
| STLVOD10 | .15627 | -.03208 | -.09563 | .18376 | .84104 |
| STLVOD11 | .31819 | .05243 | -.00777 | .81299 | .15571 |
| STLVOD12 | -.00308 | .01701 | .20458 | .24001 | .19084 |
| STLVOD13 | .01399 | .14784 | .14618 | .82540 | .13517 |
| STLVOD14 | .04401 | .11327 | .15505 | .09089 | .80897 |
| STLVOD15 | .17120 | .03387 | .78592 | -.09713 | -.00321 |
| STLVOD16 | .66272 | .24778 | .08707 | .21680 | .08024 |
| STLVOD17 | .76386 | -.04400 | .00641 | -.05127 | .40881 |
| STLVOD18 | .75396 | .22492 | .03742 | .07447 | .04802 |
| STLVOD19 | .32189 | -.04393 | .11679 | .08895 | -.03364 |
| STLVOD2 | -.12456 | .38743 | .00403 | -.00214 | -.15879 |
| STLVOD20 | .24522 | .85061 | .15341 | .11364 | .08807 |
| STLVOD3 | .56751 | .57130 | .29796 | .23009 | -.16702 |
| STLVOD4 | .04930 | .41898 | .68244 | .00149 | .00716 |
| STLVOD5 | .15784 | .80247 | .10747 | .07507 | .02020 |
| STLVOD6 | .07115 | .42258 | .62279 | .12686 | .18781 |
| STLVOD7 | .24039 | -.15589 | .07528 | .00931 | .23930 |
| STLVOD8 | .11986 | .45461 | .06988 | .47777 | .00010 |
| STLVOD9 | .03272 | -.03090 | .75375 | .37191 | -.07082 |

| | Factor 6 | Factor 7 |
|----------|----------|----------|
| STLVOD1 | -.28163 | .07737 |
| STLVOD10 | .13511 | -.11237 |
| STLVOD11 | .04193 | .18138 |
| STLVOD12 | -.11382 | .70635 |
| STLVOD13 | -.08208 | .05559 |
| STLVOD14 | -.03654 | .29886 |
| STLVOD15 | -.20232 | .33322 |
| STLVOD16 | .12433 | -.04044 |
| STLVOD17 | .02085 | .09429 |
| STLVOD18 | .39628 | .23374 |
| STLVOD19 | .32282 | .66955 |
| STLVOD2 | .69343 | .26873 |
| STLVOD20 | .13678 | .05196 |
| STLVOD3 | -.16923 | .06850 |
| STLVOD4 | .12713 | .30772 |
| STLVOD5 | -.07044 | -.13829 |
| STLVOD6 | .08464 | .15502 |
| STLVOD7 | .79272 | -.10796 |
| STLVOD8 | .18240 | .21211 |
| STLVOD9 | .18326 | -.28527 |

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – НК)

Поштовани ученици,

Сада имате прилику да изнесете своје ставове о раду Ваших наставника. У овој скали процјене треба да изнесете своје ставове о наставној комуникацији. У скали нема тачних и погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви. Ипак, пошто је скала анонимна (не зна се за Ваше име и презиме) можете потпуно слободно, отворено и искрено да изнесете своје ставове о наставној комуникацији.

Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену тврдњу упишете свој степен процјене и то за сваког Вашег наставника (сваки Ваш степен процјене за сваког наставника посебно). Степен процјене уписујете једним бројем од 1 до 5 (у зависности од Вашег става), а ти бројеви имају следећа значења:

5 → увијек
 4 → често
 3 → не могу да процјеним (ни често ни ријетко)
 2 → ријетко (или понекад)
 1 → никако

Добро упамтите значења ових бројева и јако је битно да сви квадратићи морају бити попуњени бројевима (за сваку тврдњу и за све наставнике уписати број, односно Ваш степен процјене)!

Име Ваше школе је (упиши!): _____

Разред и одјељење у које идеш је (упиши!): _____

Успјех који си постигао/ла на полугодишту је (заокружи!): 5 4 3 2 1

Пол (заокружи!): Ж (женски) М (мушки)

| Т В Р Д Њ Е О НАСТАВНОЈ КОМУНИКАЦИЈИ | СТЕПЕНИ ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИК . . . | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|---------------------|-------------------------|----------|------------|--------------------|--------------------|------------|------------|--------|-----------|--------|-------------------------|--|----|----|
| | СРПСКОГ ЛЕЗИКА | ЕНГЛЕСКОГ ЛЕЗИКА | ДРУГОГ СТРАН. ЛЕЗИКА | ИСТОРИЈЕ | ГЕОГРАФИЈЕ | МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ | ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ | ВЈЕРОНАУКЕ | МАТЕМАТИКЕ | ФИЗИКЕ | БИОЛОГИЈЕ | ХЕМИЈЕ | ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА | ОСНОВА ИНФОРМАТ. ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА | ОИ | ФВ |
| 1. Дозвољава ученицима да изнесе своје мишљење. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ | |
| 2. Допушта да ученици постављају питања. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ | |
| 3. Ученици не смију да траже додатна објашњења. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ | |
| 4. Искључиво, скоро сваки час само она/он прича (предаје). | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ | |
| 5. Њен/његов говор је довољно гласан и разумљив. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ | |
| 6. Не дозвољава да ученици између себе разговарају. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ | |
| 7. Стигне и жели да одговори на свако учениково питање. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 8. Тешко разумијемо шта прича на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 9. Крајем часа поставља питања да уочи колико разумијемо градиво. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 10. Без икаквог страха нешто можемо питати њу/његу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 11. Заборавља, а и не жели одговорити на питања ученика. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 12. На часовима је често збрка, па се не зна ко шта ради. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 13. Њена/његова питања су интересантна и занимљива. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 14. Увијек истим ученицима поставља питања. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 15. Говором, показивањем и погледом својих очију надгледа све ученике. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 16. Намргоди се, љути се, када ученици поставе необична питања. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 17. Удаљен/а је од ученика, не прилази близу ученику или групи. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 18. Њен/његов рукопис, цртежи и скице на табли су јасни и прецизни. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 19. Креће се по цијелој учионици, обилази ученике. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 20. Израз њеног/његовог лица на часу је ведар и расположен. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|----------|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| NASKOM1 | 85.1875 | 78.0118 | .6387 | .8310 |
| NASKOM10 | 85.2500 | 74.8976 | .6340 | .8275 |
| NASKOM11 | 85.2656 | 76.8895 | .7009 | .8283 |
| NASKOM12 | 85.6563 | 74.5581 | .5762 | .8294 |
| NASKOM13 | 85.5000 | 78.4252 | .4669 | .8353 |
| NASKOM14 | 85.6719 | 73.5765 | .5137 | .8327 |
| NASKOM15 | 85.7656 | 80.9683 | .2284 | .8455 |
| NASKOM16 | 85.3906 | 75.1061 | .6374 | .8276 |
| NASKOM17 | 85.5000 | 80.0945 | .2877 | .8428 |
| NASKOM18 | 85.4063 | 76.2746 | .4548 | .8355 |
| NASKOM19 | 85.3594 | 78.9722 | .4508 | .8361 |
| NASKOM2 | 85.1250 | 83.5433 | .3787 | .8417 |
| NASKOM20 | 85.3125 | 78.1063 | .5805 | .8322 |
| NASKOM3 | 85.5469 | 76.6277 | .3728 | .8406 |
| NASKOM4 | 86.2500 | 73.2598 | .4703 | .8360 |
| NASKOM5 | 85.0625 | 84.3110 | .3733 | .8430 |
| NASKOM6 | 86.4688 | 76.3770 | .3537 | .8424 |
| NASKOM7 | 85.1719 | 82.5057 | .3553 | .8407 |
| NASKOM8 | 85.4688 | 80.5344 | .2487 | .8448 |
| NASKOM9 | 85.9375 | 78.5787 | .3212 | .8422 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8438

Final Statistics:

| Variable | Communality * | Factor | SS | Loadings | Pct of Var | Cum Pct |
|----------|---------------|--------|---------|----------|------------|---------|
| NASKOM1 | .82882 * | 1 | 4.30321 | | 21.5 | 21.5 |
| NASKOM10 | .99900 * | 2 | 1.33447 | | 6.7 | 28.2 |
| NASKOM11 | .62850 * | 3 | 1.72750 | | 8.6 | 36.8 |
| NASKOM12 | .57990 * | 4 | 1.33669 | | 6.7 | 43.5 |
| NASKOM13 | .99900 * | 5 | 1.51966 | | 7.6 | 51.1 |
| NASKOM14 | .45168 * | 6 | 1.02298 | | 5.1 | 56.2 |
| NASKOM15 | .52329 * | 7 | 1.05953 | | 5.3 | 61.5 |
| NASKOM16 | .77270 * | | | | | |
| NASKOM17 | .43090 * | | | | | |
| NASKOM18 | .94909 * | | | | | |
| NASKOM19 | .55275 * | | | | | |
| NASKOM2 | .42480 * | | | | | |
| NASKOM20 | .85666 * | | | | | |
| NASKOM3 | .50365 * | | | | | |
| NASKOM4 | .31429 * | | | | | |
| NASKOM5 | .66934 * | | | | | |
| NASKOM6 | .34390 * | | | | | |
| NASKOM7 | .78819 * | | | | | |
| NASKOM8 | .45401 * | | | | | |
| NASKOM9 | .23874 * | | | | | |

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

VARIMAX converged in 11 iterations.

Rotated Factor Matrix:

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| NASKOM1 | .71435 | .41188 | -.03156 | .33145 | -.06879 |
| NASKOM10 | .39142 | .20953 | .06697 | .87241 | .10962 |
| NASKOM11 | .53831 | .01377 | .24679 | .31887 | .28116 |
| NASKOM12 | .59381 | .36868 | .10880 | .09604 | .11327 |
| NASKOM13 | .13067 | .08342 | .20419 | -.00759 | .16321 |
| NASKOM14 | .36742 | .16502 | -.08225 | .26114 | .13240 |
| NASKOM15 | -.06546 | .23602 | .66185 | -.06933 | -.08473 |
| NASKOM16 | .63558 | .08774 | .00198 | .13448 | .47535 |
| NASKOM17 | .11569 | -.10754 | .61867 | .01272 | .11750 |
| NASKOM18 | .24572 | .12582 | -.04880 | .13223 | .17268 |
| NASKOM19 | .21692 | .57052 | .09260 | -.03252 | -.01243 |
| NASKOM2 | .05491 | .08975 | .24420 | .25828 | .51225 |
| NASKOM20 | .67089 | .42199 | -.12611 | .32826 | -.18470 |
| NASKOM3 | .27884 | -.06682 | .50395 | .08877 | .38236 |
| NASKOM4 | .10313 | .09307 | .40701 | .21749 | .17651 |
| NASKOM5 | .08988 | .76925 | -.00321 | .05279 | .24158 |
| NASKOM6 | .53796 | -.03622 | .18747 | -.04610 | .06989 |
| NASKOM7 | .06837 | .27865 | -.00416 | -.17982 | .75405 |
| NASKOM8 | -.00110 | .08634 | .47998 | .44824 | -.05181 |
| NASKOM9 | .09688 | .41196 | .08426 | .18318 | .05102 |

| | Factor 6 | Factor 7 |
|----------|----------|----------|
| NASKOM1 | .00690 | .18248 |
| NASKOM10 | .10187 | .11794 |
| NASKOM11 | .29694 | .09407 |
| NASKOM12 | .21882 | -.08883 |
| NASKOM13 | .94264 | .13423 |
| NASKOM14 | .38214 | .22519 |
| NASKOM15 | .10635 | .03578 |
| NASKOM16 | .10583 | .32490 |
| NASKOM17 | .06819 | -.07349 |
| NASKOM18 | .15632 | .89376 |
| NASKOM19 | .11853 | .39345 |
| NASKOM2 | .15384 | -.04741 |
| NASKOM20 | .22756 | .13780 |
| NASKOM3 | -.08465 | -.06995 |
| NASKOM4 | .21486 | .07360 |
| NASKOM5 | -.07489 | .04661 |
| NASKOM6 | -.02617 | .10234 |
| NASKOM7 | .14489 | .28973 |
| NASKOM8 | -.10370 | .02629 |
| NASKOM9 | .12547 | -.00384 |

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – ОНИИОУ)

Поштовани ученици,

Сада имате прилику да изнесете своје ставове о раду Ваших наставника. У овој скали процјене треба да изнесете своје ставове о објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика. У скали нема тачних и погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви. Ипак, пошто је скала анонимна (не зна се за Ваше име и презиме) можете потпуно слободно, отворено и искрено да изнесете своје ставове о објективности наставног испитивања и оцјењивања.

Ову скалу попуњавате тако што за сваку понуђену тврдњу упишете свој степен процјене и то за сваког Вашег наставника (сваки Ваш степен процјене за сваког наставника посебно). Степен процјене уписујете једним бројем од 1 до 5 (у зависности од Вашег става), а ти бројеви имају сљедећа значења:

5 → увијек
 4 → често
 3 → не могу да процјеним (ни често ни ријетко)
 2 → ријетко (или понекад)
 1 → никако

Добро упамтите значења ових бројева и јако је битно да сви квадратићи морају бити попуњени бројевима (за сваку тврдњу и за све наставнике уписати број, односно Ваш степен процјене)!

Име Ваше школе је (упиши!): _____

Разред и одјељење у које идеш је (упиши!): _____

Успјех који си постигао/ла на полугодишту је (заокружи!): 5 4 3 2 1

Пол (заокружи!): Ж (женски) М (мушки)

| Т В Р Д Њ Е О ОБЈЕКТИВНОСТИ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА | СТЕПЕНИ ПРОЦЈЕНЕ НАСТАВНИК ... | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---------------------|-------------------------|----------|------------|--------------------|--------------------|------------|------------|--------|-----------|--------|-------------------------|---------------------|-----------------------|
| | СРПСКОГ ЈЕЗИКА | ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА | ДРУГОГ СТРАН. ЈЕЗИКА | ИСТОРИЈЕ | ГЕОГРАФИЈЕ | МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ | ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ | ВЈЕРОНАУКЕ | МАТЕМАТИКЕ | ФИЗИКЕ | БИОЛОГИЈЕ | ХЕМИЈЕ | ТЕХНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА | ОСНОВА ИНФОРМАТ. | ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА |
| 1. Прије давања оцјене договара се са ученицима о висини оцјене. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 2. Висина оцјене зависи од њеног/његовог расположења. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 3. Даје оцјене, тачно према заслуги ученика. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 4. Приликом оцјењивања гледа у оцјене из других предмета. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 5. Својим "миљеницима-увлакачима", (ако их има) даје боље оцјене. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 6. Опрашта ученицима који стварно нису могли научити градиво. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 7. Жели да ухвати ученика у незнању. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 8. Када испитује и оцјењује ученике образлаже зашто је то та оцјена. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 9. Не прави изузетке, једнако испитује и оцјењује све ученике. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 10. Строг/а је, и на основу мало питања даје слабе оцјене. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 11. Оцјењује и активност ученика. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 12. Не дозвољава да јој/му се приговара око висине оцјене. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 13. Свети се оцјеном кад смо немирни. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 14. Помоћним питањима подстиче ученике да успјешније одговоре. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 15. Ријетко кад оцјењује, па имамо мало оцјена. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 16. Високо оцјени групни рад ученика када одлично и марљиво раде на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 17. На њеним/његовим часовима може се дошаптавати и преписивати. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 18. Оцјеном кажњава ученике када је слаба дисциплина на часу. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 19. Поставља питања која нас збуњују. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |
| 20. Неке ученике пита само једном, а неке више пута. | СЈ | ЕЈ | ДЈ | ИС | ГЕ | МК | ЛК | ВЈ | МА | ФИ | БИ | ХЕ | ТО | ОИ | ФВ |

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Alpha if Item Deleted |
|---------|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| ONII01 | 79.8438 | 94.7470 | .3047 | .8048 |
| ONII010 | 78.7656 | 98.4486 | .4061 | .7976 |
| ONII011 | 79.4531 | 95.5883 | .3633 | .7990 |
| ONII012 | 79.8594 | 97.0667 | .2393 | .8088 |
| ONII013 | 78.7969 | 96.0372 | .4828 | .7933 |
| ONII014 | 79.0000 | 96.2835 | .4511 | .7946 |
| ONII015 | 79.4531 | 95.8088 | .3308 | .8014 |
| ONII016 | 79.9063 | 96.2116 | .3138 | .8025 |
| ONII017 | 80.2031 | 97.3285 | .2450 | .8077 |
| ONII018 | 79.1094 | 96.1612 | .4415 | .7949 |
| ONII019 | 79.0625 | 92.2165 | .5777 | .7865 |
| ONII02 | 78.6094 | 101.1533 | .4087 | .8002 |
| ONII020 | 79.4219 | 90.0096 | .5959 | .7839 |
| ONII03 | 78.6719 | 98.9309 | .5308 | .7955 |
| ONII04 | 79.0313 | 99.8415 | .2464 | .8048 |
| ONII05 | 78.9219 | 95.3797 | .4535 | .7940 |
| ONII06 | 79.0156 | 97.6848 | .3616 | .7990 |
| ONII07 | 78.7969 | 100.8246 | .3149 | .8018 |
| ONII08 | 79.4531 | 97.9820 | .3245 | .8009 |
| ONII09 | 79.0469 | 93.9978 | .4305 | .7948 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 128.0

N of Items = 20

Alpha = .8065

Final Statistics:

| Variable | Communality * | Factor | Eigenvalue | Pct of Var | Cum Pct |
|----------|---------------|--------|------------|------------|---------|
| ONII01 | .64720 * | 1 | 4.84392 | 24.2 | 24.2 |
| ONII010 | .78511 * | 2 | 2.26352 | 11.3 | 35.5 |
| ONII011 | .77957 * | 3 | 1.84848 | 9.2 | 44.8 |
| ONII012 | .64011 * | 4 | 1.31429 | 6.6 | 51.4 |
| ONII013 | .83778 * | 5 | 1.21412 | 6.1 | 57.4 |
| ONII014 | .68948 * | 6 | 1.16227 | 5.8 | 63.2 |
| ONII015 | .69715 * | 7 | 1.05185 | 5.3 | 68.5 |
| ONII016 | .75088 * | | | | |
| ONII017 | .62832 * | | | | |
| ONII018 | .60917 * | | | | |
| ONII019 | .62295 * | | | | |
| ONII02 | .63216 * | | | | |
| ONII020 | .67390 * | | | | |
| ONII03 | .62807 * | | | | |
| ONII04 | .60011 * | | | | |
| ONII05 | .63370 * | | | | |
| ONII06 | .57947 * | | | | |
| ONII07 | .77170 * | | | | |
| ONII08 | .69000 * | | | | |
| ONII09 | .80161 * | | | | |

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

VARIMAX converged in 10 iterations.

Rotated Factor Matrix:

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|
| ONII01 | -.02369 | .01762 | .77369 | -.00595 | .09716 |
| ONII010 | .67982 | .10474 | -.01198 | -.16631 | .22147 |
| ONII011 | .20472 | .08096 | .02632 | .22497 | -.02580 |
| ONII012 | .22971 | -.21564 | -.00757 | -.01737 | .62795 |
| ONII013 | .89077 | .11814 | .16925 | -.00523 | -.02684 |
| ONII014 | .22714 | .45273 | .51043 | .07024 | .08649 |
| ONII015 | .06804 | .09988 | .12179 | .80165 | .01291 |
| ONII016 | -.08090 | .60393 | .25540 | -.26375 | -.03649 |
| ONII017 | .10873 | .06799 | -.21017 | .71728 | .05148 |
| ONII018 | .60941 | -.05203 | -.02348 | .12682 | .44128 |
| ONII019 | .55983 | .25413 | -.02254 | .31854 | .26287 |
| ONII02 | .18782 | .70260 | -.12688 | .07677 | .16351 |
| ONII020 | -.00675 | .39168 | .32579 | .26418 | .48207 |
| ONII03 | .61689 | .13846 | .19310 | .43498 | .02814 |
| ONII04 | .07626 | .15185 | -.01299 | .08054 | .70035 |
| ONII05 | .21387 | .68724 | .30401 | .06726 | -.12092 |
| ONII06 | .22026 | .13830 | .48784 | -.21788 | .47111 |
| ONII07 | .13772 | .02324 | .20802 | .30246 | .07864 |
| ONII08 | .13704 | .14053 | .76295 | .02881 | -.11033 |
| ONII09 | -.01952 | .71960 | .09577 | .36640 | .12102 |

| | Factor 6 | Factor 7 |
|---------|----------|----------|
| ONII01 | .19368 | .02735 |
| ONII010 | .08589 | .47724 |
| ONII011 | .82375 | -.02392 |
| ONII012 | .38068 | -.03518 |
| ONII013 | .02743 | .01455 |
| ONII014 | -.07878 | -.39213 |
| ONII015 | -.01546 | .15708 |
| ONII016 | .46094 | .17610 |
| ONII017 | .22072 | .04296 |
| ONII018 | .13968 | .06486 |
| ONII019 | .27109 | -.01970 |
| ONII02 | -.07644 | .22061 |
| ONII020 | .28877 | .16950 |
| ONII03 | .00570 | -.03206 |
| ONII04 | -.25910 | .08347 |
| ONII05 | .03908 | -.05066 |
| ONII06 | -.04744 | -.04659 |
| ONII07 | -.01749 | .78164 |
| ONII08 | -.10881 | .21104 |
| ONII09 | .08936 | -.34258 |

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ (УН – СОВ)

Поштоване колеге,

Вјероватно сте упознати да се Ваш рад у настави и ван наставе на одређене начине вреднује. У току једне школске године у многим школама су наставници различито упознати (или не) о начинима, континуираности, стратегијама и оправданости вредновања квалитета њиховог рада, а исто тако и о томе ко врши вредновање.

Обраћамо Вам се са молбом да нам одговорите на неколико питања. Ваши одговори су нам веома битни. Нема ни тачних, ни погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви. Упитник је анониман, те можете слободно и искрено да одговорите на свако питање.

Унапријед хвала на сарадњи!

Назив школе у којој радите (упиши!): _____

Назив наставног предмета који предајете (упиши!): _____

Године радног стажа у настави (упиши!): _____ година.

Пол (заокружи!): Ж М

На сљедећих 8 питања, укључујући и 10. питање одговарате тако што у сваком питању заокружите само једно слово испред одговора са којим се слажете!

1. Основна сврха вредновања рада наставника је:

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

2. Вредновање рада наставника треба вршити:

- а) сваки мјесец дана
- б) једном у полугодишту (два пута годишње)
- в) једном годишње
- г) или нешто друго (колико?) _____

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

- а) да
- б) не

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

- а) тачна
- б) приближно тачна
- в) нетачна

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

- а) да
- б) не

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

- а) надзорник (посјетом часа)
- б) педагог (посјетом часа)
- в) ученици виших разреда (анкетаирањем ученика)
- г) директор (посјетом часа)
- д) или неко други (ко?) _____

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

- а) висине средње оцјене свих ученика у Вашем наставном предмету
- б) међуученичког изјављивања - "Прича се да тај наставник квалитетно ради..."
- в) међунаставничког изјављивања - "Прича се да тај наставник квалитетно ради..."
- г) стручног извјештаја надзорника
- д) стручног извјештаја педагога или директора
- ђ) или нечег другог (чега?) _____

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

- а) да
- б) не

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

| Активности педагошког дјеловања наставника | Ранг |
|--|------|
| ▪ мотивисање ученика | |
| ▪ стил руковођења (аутократски – демократски) у настави | |
| ▪ наставно-методичка креативност | |
| ▪ наставна комуникација | |
| ▪ објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика | |

10. Након личног увида у резултате вредновања (након повратног информисања наставника) квалитет рада наставника:

- а) може се побољшати сасвим мало
- б) може се побољшати доста примјетно
- в) не може се нимало побољшати

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

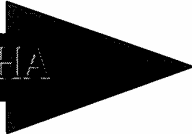
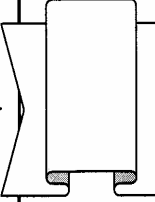
ХВАЛА НА САРАДЊИ!

ИЗВЈЕШТАЈ
О УЧЕНИЧКОМ ВРЕДНОВАЊУ – ОЦЈЕЊИВАЊУ
КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА

НАСТАВНИК: _____

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

Желимо Вам много успјеха у Вашем раду!

| КАТЕГОРИЈЕ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА | ОЦЈЕНЕ |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">1. МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА</p> <p><i>Примјери:</i> повезивање градива са жељама и интересовањима ученика, указивање на олакшице приликом учења градива, често похваљивање ученика, давање повјерења ученицима, примјена хумора, сусретљивост, праштање грешака...</p> | |
| <p style="text-align: center;">2. НАСТАВНО – МЕТОДИЧКА КРЕАТИВНОСТ</p> <p><i>Примјери:</i> примјена више и различитих наставних метода, облика и средстава, радионички рад, повезивање са животним примјерима, интерактивност, проблемски задаци, подстицање стваралаштва...</p> | |
| <p style="text-align: center;">3. СТИЛ ВОЂЕЊА (АУТОКРАТСКИ – ДЕМОКРАТСКИ)</p> <p><i>Примјери:</i> сарадња са ученицима, кооперативност, заједничко доношење одлука, договарање са ученицима о раду на часу, уважавање идеја већине, равноправност према свим ученицима, избјегавање пријетњи и наредби, заједничка правила...</p> | |
| <p style="text-align: center;">4. НАСТАВНА КОМУНИКАЦИЈА</p> <p><i>Примјери:</i> дозвољавање изношења мишљења ученика, допуштање ученикових питања, постављање питања, омогућавање дискусија, разумљивост говора, јасност писања на табли, кретање по учионици, одговарање на питања ученика...</p> | |
| <p style="text-align: center;">5. ОБЈЕКТИВНОСТ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА</p> <p><i>Примјери:</i> консултовање са ученицима око оцјене, остављање датума, оцјене према заслуги а не на "лијепе очи", не гледање у оцјене других предмета, образлагање оцјене, често оцјењивање, повезаност питања и задатака са пређеним градивом...</p> | |
| <p>КОНАЧНА СРЕДЊА ОЦЈЕНА </p> |  |

Табела 24: (Ауто)корекције МОТИВИСАЊА УЧЕНИКА

(сви наставници у свим групама)

| НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | | КОНТРОЛНА ГРУПА | |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање |
| српски језик | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 |
| енглески језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| историја | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| лик. култура | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| вјеронаука | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| математика | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| физика | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| биологија | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| хемија | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| српски језик | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| енглески језик | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| историја | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| лик. култура | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| вјеронаука | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| математика | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| физика | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| биологија | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| хемија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| УКУПНО НАЗАДОВАЊА | 4 | | 2 | | 4 | |
| УКУПНО НАПРЕДОВАЊА | 6 | | 3 | | 6 | |

Табела 25: (Ауто)корекције НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ

(сви наставници у свим групама)

| НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | | КОНТРОЛНА ГРУПА | |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање |
| српски језик | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| енглески језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| историја | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| лик. култура | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| вјеронаука | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| математика | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| физика | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| биологија | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| хемија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| српски језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| енглески језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| историја | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| лик. култура | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| вјеронаука | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| математика | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| физика | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| биологија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| хемија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| УКУПНО НАЗАДОВАЊА | 1 | | 2 | | 2 | |
| УКУПНО НАПРЕДОВАЊА | 3 | | 2 | | 1 | |

Табела 26: (Ауто)корекције СТИЛА ВОЂЕЊА

(сви наставници у свим групама)

| НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | | КОНТРОЛНА ГРУПА | |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање |
| српски језик | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| енглески језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| историја | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| лик. култура | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| вјеронаука | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| математика | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| физика | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| биологија | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| хемија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| српски језик | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| енглески језик | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| историја | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| лик. култура | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| вјеронаука | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| математика | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| физика | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| биологија | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| хемија | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| УКУПНО НАЗАДОВАЊА | 4 | | 1 | | 4 | |
| УКУПНО НАПРЕДОВАЊА | 6 | | 10 | | 3 | |

Табела 27: (Ауто)корекције НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

(сви наставници у свим групама)

| НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | | КОНТРОЛНА ГРУПА | |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање |
| српски језик | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| енглески језик | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| историја | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| лик. култура | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| вјеронаука | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| математика | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| физика | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| биологија | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| хемија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| српски језик | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| енглески језик | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| историја | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| лик. култура | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| вјеронаука | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| математика | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| физика | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| биологија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| хемија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| УКУПНО НАЗАДОВАЊА | 7 | | 3 | | 1 | |
| УКУПНО НАПРЕДОВАЊА | 1 | | 5 | | 6 | |

**Табела 28: (Ауто)корекције ОБЈЕКТИВНОСТИ НАСТАВНОГ
ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА УЧЕНИКА**

(сви наставници у свим групама)

| НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 1 | | ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА 2 | | КОНТРОЛНА ГРУПА | |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање | иниц. стање | финал. стање |
| српски језик | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| енглески језик | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| њемачки језик | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| историја | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| муз. култура | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| лик. култура | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| вјеронаука | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| математика | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| физика | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| биологија | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| хемија | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| српски језик | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| енглески језик | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| њемачки језик | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| историја | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| географија | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| муз. култура | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| лик. култура | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| вјеронаука | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| математика | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| физика | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| биологија | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| хемија | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| техн. образ. | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| осн. информ. | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| физичко васп. | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| УКУПНО НАЗАДОВАЊА | 3 | | 6 | | 3 | |
| УКУПНО НАПРЕДОВАЊА | 5 | | 2 | | 3 | |

ИНДЕКС ИМЕНА

Б

Бабић, В.: 47
Бидл (Bidl, V.J.): 52
Богојевић, С.: 44
Бранковић, Д.: 32

В

Вилотијевић, М.: 14, 15, 17, 18, 25
Винделбанд (Windelband): 15
Винер (Viner): 16

Г

Гејц: 52
Гласер (Glasser, W.): 41
Гогоска, Л.: 47
Големан (Goleman, D.): 16
Гордон, Т.: 46
Грин (Greene, H. A.): 47
Грин, Б. (Greene, B.): 42, 43

Д

Дмитровић, П. О.: 39
Думбовић, И.: 52

Ђ

Ђорђевић, М.: 26

Е

Елина, В. Ј. (Elina, V. J.): 52

И

Илић, М.: 45, 52

Ј

Јурић, В.: 26

К

Клајст, И. (Kleist, I.): 45
Кнежевић, В.: 16, 30, 31
Краудер: 29
Кронбах: 69, 70, 71, 72, 73

Л

Лоце (Lotze): 15

М

Мајл, А. (Majl, A.): 42
Малеш, Д.: 53
Марковић, С.: 13
Меснер (Messner): 25
Милијевић, С.: 25, 39
Милош: 17
Мужић, В.: 53

О

Ољача, М.: 50

П

Пирсон: 75
Поткоњак, Н.: 26, 47
Преси: 29

Р

Рикерт (Rickert): 15
Родић, Р.: 48
Рупел (Ruppel, J.): 45

С

Савић, Ј.: 40
Скинер: 29
Стевановић, М.: 42
Стратман (Stratmann): 45
Сузић, Н.: 40, 41

Т

Терстон: 68
Торндајк: 29
Трнавац, Н.: 26, 38

У

Урошевић, Л.: 25

Ф

Фландерс: 25

Фуглистер (Füglister): 25

Х

Хебиб, Е.: 53

Ц

Царвис: 25

Ш

Шулц фон Тун, Ф. (Schulz von Thun, F.): 45

ИНДЕКС ПОЈМОВА

А

(ауто)корекција 30, 36, 37, 58, 126, 172
анализе посјећених часова 52, 165
аномалија 16

Б

блиц – вредновање 23

В

ваннаставни контекст 21
ваншколски утицај 35, 38, 39
вањско мотивисање 40
васпитање 9, 15, 17, 20, 21, 36, 44, 45, 48-53, 92, 96, 97, 100, 104, 108, 122
васпитни утицај 33, 35, 51
васпитно дјеловање 36, 49
вјештине 9, 14, 45, 104, 141
водителъ 41, 43, 44, 97, 134
вредновање одраслих 50
вредновање рада наставника 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 33, 50, 52, 53, 58, 111, 115, 172
временска динамика вредновања 20
вриједносна оријентација 13, 109, 120, 167
врсте повратне информације 29, 31

Г

генерална оцјена 68

Д

двосмјерност вредновања 50, 53, 172
демократија 10, 45
демократски стил вођења 45, 97-99, 133-135
дидактички материјализам 9
директно вредновање 19, 21, 22
дисконтинуитет вредновања 19
друштвени контекст васпитања 44

Е

евалуативна компетентност 109, 114
евалуативни хендикеп 121
евалуатор 19-21, 23, 58, 73, 76, 82, 112-117, 121, 123, 137, 141-143, 152-154, 157, 158, 170, 172
евалуација 15, 47, 123
евалуациони принцип 172

З

знање 39, 41, 42, 47

И

идентификација 67
извори мотивације 40
имплементација 93
индиректно вредновање 19, 21, 22
иновативно унапређивање 38
INSET 39
институционални облик 9
институционалност васпитања 44
инструктивно-педагошки рад 35, 37, 38
инструментариј 14, 18, 24, 27, 58-60, 69-73
интервентан 38
интермедијална мјерења 137, 169

К

категорије педагошког дјеловања 35, 40, 49, 78, 117, 122, 127, 129, 132, 141, 166, 167
квалитет рада 9, 13, 21-24, 116, 117, 121, 123, 156-161, 167
кибернетика 32
кибернетичка педагогија 32
компетенција 9, 10, 35, 40, 156
комплексни модел евалуације 47
комплементарност 21, 35, 37, 73
комуникацијска компетентност 46
комуникацијски конструкт 16
комуникацијски сигнал 16
конзистентна мишљења 147, 162
континуитет вредновања 19, 109, 110, 166, 170
континуитет повратног информисања 66
контрола 30, 44, 68, 72, 110
корективно унапређивање 38
корекција 30, 36, 37
креативност наставника 42, 43
критеријум 15, 16, 53

М

међуљудски односи 10, 13, 41
метакомуникација 46
метод управљања 16, 17
мјерење 15, 22, 27, 68, 103, 104
модел комплекснијег вредновања 52
монодисциплинарно 16

мотивисање ученика 35, 39, 40, 49, 58, 61, 63, 65, 68, 69, 79, 84, 88, 89, 92, 117, 118, 122, 127-129, 158, 166, 168

Н

надзорник 18, 23, 27, 32, 36, 116, 119, 152-156, 161, 167

насилна комуникација 138

настава 9, 21, 25, 26, 39, 41-43, 49, 61, 63, 127, 141

наставна комуникација 35, 39, 45, 49, 58, 62, 63, 68, 72, 88, 101, 102, 104, 117, 118, 122, 135, 137, 138, 158, 166, 169

наставни контекст 21

наставни рад 14

наставно-методичка креативност 35, 39, 42, 49, 68, 70, 88, 93, 94, 96, 117, 118, 122, 132, 158, 166

научно подручје 92, 96, 100, 104

нумеричко оцјењивање 14, 47, 150, 151

нумеричко оцјењивање наставника 150

О

објекат васпитања 9, 17

објективност вредновања 19

објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика 35, 40, 48, 49, 58, 65, 68, 81, 84, 88, 106, 108, 117, 118, 122, 138, 158, 166, 167

образовање 9, 17, 18, 35, 36, 38-40, 45, 48, 52, 53, 92, 96, 100, 104, 108, 122, 172

обратна веза 16

описно оцјењивање 18

оправданост вредновања 19

основна сврха вредновања 109, 110, 144, 166, 170

оцјена 17-19, 47, 48, 58, 68, 89, 104, 105, 115, 121-124, 129, 137, 167-169

оцјењивање наставника 18, 21, 69, 150

П

параметар 121

пасивно вредновање 21

педагогија 9, 16, 17, 32, 36, 44, 60, 127

педагошка евалуација 34, 113, 114, 156, 165

педагошка клима 41

педагошке компетенције 35

педагошке мјере 35, 36

педагошки интелектуализам 9

педагошко дјеловање 9, 13, 35-39, 49, 65, 76, 165

педагошко дјеловање наставника 35-37, 39, 49, 169

перманентно образовање наставника 38

планирање 14, 19

повратна информација 14, 16, 17, 23, 26-33, 37, 52, 58, 66, 113, 120, 150, 167

повратна спрега 16

понашање наставника 44, 52, 97

посматрање 9, 22, 26, 167
посредност-непосредност вредновања 20
поучаваатељ 9
пракса 17, 19, 22, 33, 53
превентиван 38
преференције 69
приступи вредновању 58
прогрес школског успјеха ученика 62, 64, 65, 141, 143
прогресивне аутокорекције 61, 63, 137, 166, 169, 171
процес вредновања 17, 19, 27, 54
процјена 15, 19, 69, 123, 125, 137, 148, 168, 170
процјењивање 21, 25, 26, 47, 67-70, 89, 117, 165, 168

Р

реализација 14, 49
ревизори 18, 45
регулисање 17
релевантност вредновања 19

С

самовредновање 20, 21, 119, 167
самоинформисање 30, 172
самоконтрола 30
самоуправљање 30, 33
симетричност вредновања 113
систем вриједности 13, 15
снимање 26
социјална кохезија 48
спољно вредновање 18
спонтано вредновање 21
стално стручно усавршавање 39
стандарди оцјењивања 47
стил вођења 35, 39, 44, 45, 49, 58, 65, 68, 71, 80, 84, 88, 97-100, 117, 118, 122, 133-135, 158, 166
стимулативна функција вредновања 20
стручно усавршавање 35, 38, 39

Т

теорија евалуације 20
трансфер 14

У

унапређивање рада 10, 24, 172
унутрашње мотивисање 40
уопштена евалуација 123
управљање 17, 30, 32, 33

усмјереност вредновања 20
утицај повратне информације 87, 126
ученици – евалуатори 143

Ф

филозофија 15
функција вредновања 14, 19, 20
функције повратне информације 29, 30

Х

хипотетички песимизам 58
хоспитовање 19, 21, 119
хуманизација 16, 45, 53, 172

Ц

циљ вредновања 23, 118
циљне оријентације ученика 127

Ш

школски морал 13
школски педагози 19, 23, 24, 37

О АУТОРУ



ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ* (28. март 1974, Бања Лука). Основну и средњу школу као и Филозофски факултет завршио је у Бањој Луци. Дипломирао је (2000 год.) на Одсјеку за педагогију истог факултета са темом "Повезаност брзине читања са школским успјехом ученика млађег основношколског узраста" и стекао звање дипломираног педагога. На Филозофском факултету је уписао постдипломски студиј педагогије, те је на истом (2005 год.) одбранио магистарски рад под називом „Утицај повратне информације о вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања“. Из овог магистарског рада је произишла и ова књига. Ради (од 2001. год.) на Филозофском факултету у Бањој Луци (Одсјек за педагогију) као асистент на предметима Школска педагогија, Дидактика, Васпитање за демократију, Методика рада педагога и Андрагогија (Одсјек за педагогију) и Школска и породична педагогија (Учитељски студиј).

Поред заснованог радног односа на факултету хонорарно је радио 4 године и у Основној школи "Станко Ракита" у Бањој Луци, гдје је обављао послове основношколског педагога.

У току свог четворогодишњег радног искуства учествовао је на многобројним семинарима и научним скуповима. У неколико наврата је имао прилику да држи предавања и педагошке радионице за наставнике тако да у свом радном опусу има искуства у менаџерском и андрагошком раду.

Члан је „Друштва педагога Републике Српске“, те удружења „ТТ-Centar“ и „Образовање и живот“.

Резултате досадашњих теоријских проучавања и емпиријских истраживања у педагогији објавио је у виду три ауторска и једног коауторског стручног чланка.

Подручје проучавања и истраживања којим се тренутно бави је првенствено усмјерено на школски менаџмент и педагошку евалуацију дидактичко-андрагошких и докимолошких феномена у институционализованом и иновативном васпитно-образовном раду.

* Аутор ове књиге нуди свим читаоцима (посебно наставницима) да слободно користе приложене инструменте у сврху личне (само)евалуације. Исти моли све читаоце да, ако су у могућности, вреднују ову књигу, а повратне информације можете послати на e-mail: [drazenko74@yahoo.com!](mailto:drazenko74@yahoo.com)