

Mr Драженко Јоргић
Филозофски факултет
Бања Лука

УТИЦАЈ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ О ВРЕДНОВАЊУ РАДА НАСТАВНИКА НА АУТОКОРЕКЦИЈУ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА*

Резиме: Аутор у експозеу износи уводне напомене, опредјељеност за проблем и дефинисање предмета истраживања, теоријске основе истраживања, методологију експерименталног истраживања, резултате истраживања и закључно разматрање са приједлозима магистарског рада одбрањеног на Филозофском факултету у Бањој Луци 04.03.2005. године. Анализирањем кибернетичких и психолошких аспеката повратног информисања аутор је истакао и недовољно расвијетљаван феномен повратног информисања у педагошкој евалуацији, односно у процесу вредновања квалитета рада наставника.

Већина ауторових кључних закључака креће се око констатације да и ученике треба укључити приликом вредновања педагошког дјеловања наставника, као и да се повратно информисање о резултатима ученичког вредновања рада наставника не схвати као ригидна контрола него као могућност прогресивне аутокорективности и унапређивања педагошког дјеловања сваког наставника.

Заступајући идеју двосмјерности вредновања и еманципације ученика као могућих евалуатора њихових наставника аутор предлаже оснивање екстерног (чак и интерног) фонда за стимулисање (награђивање) свих наставника који на основу резултата вредновања њиховог рада испољавају висок квалитет педагошког дјеловања.

Кључне ријечи: кибернетички и психолошки аспекти повратног информисања, педагошка евалуација, вредновање квалитета рада наставника, ригидна контрола, прогресивна аутокорективност, двосмјерност вредновања, еманципација ученика, екстерни (интерни) фонд, стимулисање наставника.

* Експозе одбране магистарског рада из педагогије на Филозофском факултету у Бањој Луци, на исту тему одбрањеног 04.03.2005. године пред комисијом у саставу:

1. проф. др Драго Бранковић - председник
2. проф. др Миле Илић - ментор
3. проф. др Вељко Банђур - члан

I УВОДНЕ НАПОМЕНЕ, ОПРЕДЈЕЉЕНОСТ ЗА ПРОБЛЕМ И ДЕФИНИСАЊЕ ПРЕДМЕТА ИСТРАЖИВАЊА

Нада и очекивање Елен Кеј да ће XX вијек бити „вијек дјетета“ није успјело. Опште познато је 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.

Метаморфозе друштвених идеологија, крећући се од тоталитаризма, централизма, анархије, аутократизма, "самоуправљања", па све до демократизма, паралелно се одразила и на преображаје 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.

Када говоримо о школском вредновању као социјалном и педагошком феномену данас је у нашим школама углавном присутно нумеричко *вредновање* васпитно-образовних постигнућа, и то првенствено вредновање ученика. Доминира једносмјерни приступ оцјењивању, и то углавном оцјењивање ученика. Оцјене од 1 до 5 предсатвљају, 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 неки други одраз који произилази од самог 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? Смију ли ученици *вредновати* наставнике? Имају ли, и ученици, и наставници **"право" на повратну информацију (оцјену)** о квалитету њиховог рада? 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 стимулацијање и унапређивање рада наставника.

Тенденција је да вредновање буде комплексан континуиран процес, а не етапа, и то као 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 континуитет времена вредновања, као 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 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, истраживано је 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 обилјежја *педагошког дјеловања наставника* као и коначна средња оцјена, и то све је елаборирано од стране педагога. Промјене у накнадном раду наставника подразумијевају елиминисање негативних обилјежја рада, као и унапређивање евентуалних позитивних обилјежја и цјелокупног рада наставника уопште.

Најрепрезентативнија обилјежја педагошког дјеловања наставника су она која се испољавају у наставном процесу као временски најдомонантнијем васпитно-образовном раду са ученицима, те их наводимо као *категорије педагошког дјеловања наставника*, а то су: *мотивисање ученика, наставно- методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика.*

II ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

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

У педагошкој евалуацији, као веома занемареној научној дисциплини, 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.

Најистакнутији и недовољно апострофиран ефекат повратне информације о исходишним резултатима вредновања рада наставника је, управо, 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 подразумејева 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.

За унапређивање педагошке евалуације и пројектовање новијих истраживања у овом домену неопходно је истаћи 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, наслеђивање 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.

III МЕТОДОЛОГИЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Експериментално истраживање реализовано је у двије експерименталне и једној контролној групи. Према дефинисаном предмету истраживања експеримент са паралелним групама организован је тако да зависно промјењиву варијаблу представља **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**. Независно промјењива варијабла, односно експериментални фактор у истраживању је **повратно информисање** предметних основношколских наставника (давање писаног извјештаја са прегледом свих оцјена као резултата вредновања) **о исходима (резултатима-оцјенама) ученичког вредновања педагошког дјеловања наставника**.

Повратно информисање изведено је у двије паралелне експерименталне групе наставника, док у контролној групи није било повратно информисања о оцјенама педагошког дјеловања наставника. **Евалуатори-процјењивачи** педагошког дјеловања наставника били су **ученици IX разреда** основне школе. У првој експерименталној групи повратно информисање се изводило сваких мјесец дана другог полугодишта школске 2003/2004. године, у другој експерименталној групи само једном у полугодишту, и то на почетку полугодишта, док у контролној групи није било повратног информисања. На овај начин се испитује *ефикасност континуитета повратног информисања* и оправданост повратног информисања у функцији унапређивања педагошког дјеловања предметних основношколских наставника.

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 при 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. Обухваћено је 6 школа, односно 12 одјељења ученика, што све чини **307 ученика - процјенитеља и 90 наставника**. Сваку групу у експерименту чини 30 наставника, што по свакој групи представља приближно око 100 ученика – процјенитеља (104, 104 и 99). Приближно је око 50 ученика процјењивало 15 наставника у свакој од 6 школа. Након снимања иницијалног стања изведено је уједначавање наставника по најрелевантнијим контролним варијаблама које би могле паразитарно дјеловати на исход експеримента, те је тако такођер 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, што омогућава да се добијени резултати генерализују на основни скуп, и то искључиво на све веће градске школе.

Наставници су процјењивани од стране ученика *батеријом скала* процјене коју чине сљедеће скале: 1) СПУ-МУ → скала процјене за ученике о *мотивисању ученика*, 2) СПУ-НМК → скала процјене за ученике о *наставно-методичкој креативности*, 3) СПУ-СВ → скала процјене за ученике о *стилу вођења*, 4) СПУ-НК → скала процјене за ученике о *наставној комуникацији* и 5) СПУ-ОНИИОУ → скала процјене за ученике о *објективности наставног испитивања и оцјењивања ученика*. Поузданост свих 5 скала процјене одређена је израчунавањем Кронбаховог алфа коефицијента, а ваљаност истих факторском анализом. Поред батерије скала процјене употребијен је и упитник УН-СОВ → упитник за испитивање мишљења наставника о *стратегијама и оправданости вредновања* рада наставника. За потребе *повратног информисања* наставника кориштен је **писани извјештај** (евидентна листа) са прегледом свих оцјена (резултата ученичког вредновања сваког наставника) по наведеним категоријама педагошког дјеловања наставника.

IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Проучавањем различито заступљених аспеката вредновања рада наставника у теорији педагошке евалуације и резултата досадашњих познатијих ситуација истраживања пројектован је 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.

1. Анализирајући **педагошко дјеловање свих наставника** у узорку примјеђено је да су све категорије педагошког дјеловања наставника позитивно усмјерене, а изражене су мале разлике између њихових интензитета (мотивисање ученика → $M = 3,30$; наставно-методичка креативност → $M = 3,11$; стил вођења → $M = 3,22$ наставна комуникација → $M = 3,22$ и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика → $M = 3,53$). У свим категоријама нису идентификоване статистички значајне разлике усмјерености и интензитета 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.

2. Евидентне су разлике у **мишљењима наставника о 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 "уочавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање учених 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.

3. Реално и објективно процјењивање квалитета педагошког дјеловања наставника могуће је једино ако су и сами ученици реални и непристрасни процјењивачи истог квалитета. 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 успеха и уопштених оцјена квалитета рада наставника као и кроз интензитет оцјењивања одјељењских старјешина у односу на друге наставнике. Наиме, ученици приликом уопштеног оцјењивања одјељењских старјешина уочљиво дају више оцјене у односу на друге наставнике. Ради смањења "стопе увеличавања" оцјена квалитета рада наставника и стварања реалне и објективне оцјене за сваког наставника, неопходно је избјегавати уопштену монопараметралну процјену и сумирање резултата процјена квалитета рада одјељењских старјешина од стране њихових ученика, па чак и у случајевима мултипараметралне процјене.

Централно питање у експерименталном истраживању представљало је 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.*

4. При процјењивању наставника на основу 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 није статистички значајан (Е 1: 3,40 → 3,47; Е 2: 3,30 → 3,33; К: 3,20 → 3,27) закључујемо да се код наставника који се континуирано (мјесечно) повратно информишу о резултатима ученичког вредновања наставничког мотивисања ученика не 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. 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.

5. Приликом ученичког процјењивања квалитета **"наставно-методичке креативности"** 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 (E 1: 3,17 → 3,23; E 2: 3,07 → 3,07; K: 3,1 → 3,07). 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 информишу, 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 интензивирани (M = 3,11) у односу на остале категорије, и што је за очекивати да 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).

6. 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 (E 1: 3,33 → 3,40; E 2: 3,07 → 3,40; K: 3,27 → 3,23). Ипак, статистички значајно ефикасније је 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.

7. Процјењивање 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. 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 (E 1: 3,33 → 3,13; E 2: 3,27 → 3,33; K: 3,07 → 3,23). 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.

8. При процјењивању **"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 (Е 1: 3,63 → 3,70; Е 2: 3,63 → 3,50; К: 3,33 → 3,33). 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 (М = 3,53 – процјена "честе" објективности).

9. Приликом анализирања разлика **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 ученика нису статистички значајне ($F = 0,59$ уз $p = 0,558$) констатујемо 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 (Е 1: 3,72 → 4,04; Е 2: 3,55 → 3,94; К: 3,73 → 3,92), 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.

10. Између осталог, посматране су и **промјене мишљења наставника о стратегији и оправданости вредновања рада наставника** на финалном стању у односу на иницијално. У свим посматраним 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 њиховог рада. 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 приступа вредновања рада наставника од стране ученика.

V ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ И ПРИЈЕДЛОЗИ

На основу прегледа и интерпретације свих резултата, односно на основу евидентираних стања напредовања у свим групама наставника можемо закључити да се након мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању педагошког дјеловања наставника постижу педагошки *дјелимично ефективније* прогресивне аутокорекције педагошког дјеловања него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховом педагошком дјеловању, али те аутокорекције нису статистички значајне.

Незаобилазан је податак да је у обе експерименталне групе остварено више прогресивних аутокорекција 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 аутокорекције нису толико значајне за групу наставника, колико су значајне индивидуално, од појединца до појединца, односно од наставника до наставника. Напредак педагошког дјеловања било ког појединца – наставника у школском колективу треба посматрати као одличан искорак у унапређивању васпитно-образовног рада школе. Није проблем напредак већ квалитетног појединца у колективу, колико може бити озбиљан проблем "враћања у нормалу" појединаца који назадују у погледу квалитета педагошког дјеловања.

Какви нас искораци очекују у блиској будућности на подручју вредновања рада наставника? Анализирајући све резултате теоријског проучавања и нашег експерименталног истраживања **можемо**

препоручити да се у савременој пракси вредновања рада наставника укључе и њихови ученици. Неоспорна је и *еманципација ученика као евалуатора*, а не да само њих евалуирају наставници. Тиме 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.

Можемо предложити 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?

Неопходна су и нова емпиријска истраживања, и то: на нижем и вишем узрасту ученика, са различитим приступима повратног информисања, са наставницима разредне наставе, средњошколским и високошколским наставницима. Поред писаног квантитативно-квалитативног извјештавања као модела повратног информисања, какав је био у нашем случају 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, одјељењским и разредним вијећима, колективно повратно информисање – предавање са интерактивним радионичким приступом на наставничком вијећу и слично.