

Мр Драженко Јоргић
Филозофски факултет
Б а њ а Л у к а

СТРАТЕГИЈЕ И ОПРАВДАНОСТ ВРЕДНОВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА

Резиме: У раду је представљен и прокоментарисан један дио резултата експерименталног истраживања утицаја континуитета повратног информисања о резултатима ученичког вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника на (ауто)корекцију педагошког дјеловања наставника. Аутор је издвојио те резултате из свих резултата желећи да укаже на значај мишљења наставника о стратегијама и оправданости постојећих приступа вредновању квалитета рада наставника као и оних приступа који би могли наћи своју примјену у блиској будућности. Исти наглашава да је веома битно како данас наставници прихватају постојеће или неке нове приступе вредновању њиховог рада како би се унапређивали приступи вредновању квалитета рада наставника.

Кључне ријечи: континуитет повратног информисања, вредновање квалитета педагошког дјеловања наставника, (ауто)корекција, стратегије и оправданост вредновања, приступи вредновању квалитета рада наставника.

Увод

Људски организам физиолошки је предодређен да сваког тренутка нешто перципира. Људи су сваког тренутка у прилици да нешто гледају, послушају, опипавају, миришу, и/или да тестирају укус. Сво окружење, људи и радње, се на неки начин путем вишеструких перцепција вреднују. Кроз перцепцију се изграђују мишљења и ставови о другим људима. 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.

У једној школској години наставници су на различите начине упознати (или не) о приступима, континуитету, оправданости и стратегијама вредновања квалитета њиховог педагошког дјеловања, као и о томе ко све врши вредновање наставника.

Фундаментална и стратешки битна питања вредновања квалитета рада наставника као што су: основна сврха вредновања рада наставника, временска димензија и континуитет вредновања, стратегија повратног информисања, објективност и тачност резултата вредновања, евалуативна транспарентност,

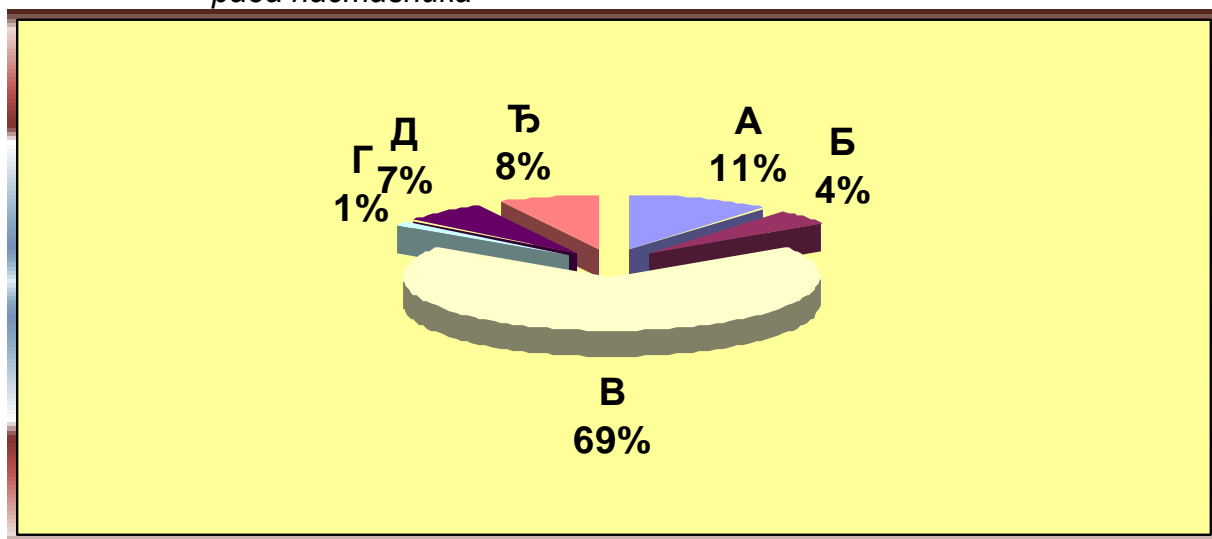
евалуативна компетентност, значајност вредновања одређених категорија педагошког дјеловања, као и оптимизам и увјереност у ефекте вредновања и повратног информисања, и још многа слична питања, полазна су основа за изграђивање вриједносних оријентација наставника према стратегији и оправданости вредновања. 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 квалитета њиховог рада.

У наредним поглављима приказујемо дио резултата са једног обимнијег експерименталног истраживања гдје смо испитивали утицај континуитета повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања квалитета педагошког дјеловања на (ауто)корекцију тог истог педагошког дјеловања наставника. Међутим, у овом раду издвајамо из целокупног обима свих резултата само резултате испитивања мишљења свих 90 узоркованих наставника (узорак предметних наставника изабран је из 6 бањолучких градских основних школа, и то из сваке по 15 наставника који изводе наставу код ученика-евалуатора IX разреда), који, у ствари, представљају њихове вриједносне оријентације према стратегијама и оправданости вредновања, и то у савременој пракси основних школа.

Основна сврха вредновања рада наставника

Веома битно питање у педагошкој евалуацији је: Која је основна сврха вредновања, односно да ли сви приступи вредновању 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 1.: Мишљења наставника о основној сврси вредновања рада наставника



Значење словних ознака:

А – контрола рада наставника

Б – упознавање колектива са квалитетом рада наставника

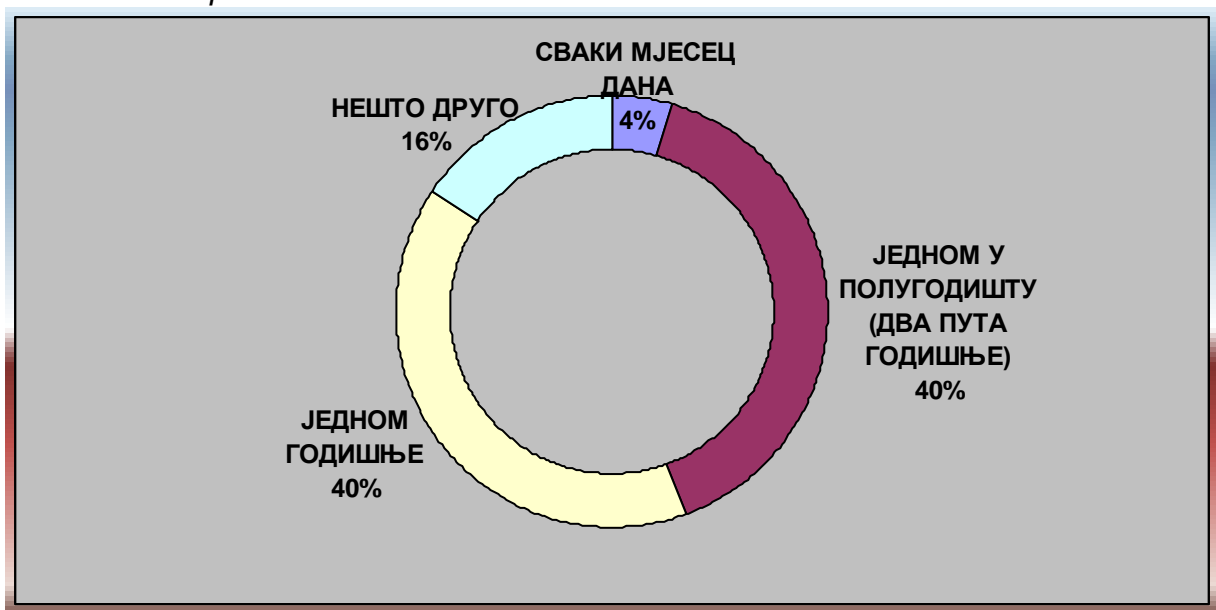
- В** – уочавање евентуалних грешака, исправљање истих, стимулисање учених позитивних активности и то све у сврху унапређивања рада наставника
- Г** – упознавање управе школе о томе "ко је какав радник"
- Д** – одржавање реда, рада и дисциплине наставника
- Ђ** – нешто друго

Приказани графикон нас увјерава 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 сврси 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 и даје му оправдану сврху.

Временска динамика вредновања

Континуитет вредновања рада наставника, односно временска динамика, такође је једно од битних питања приликом планирања и саме реализације приступа вредновању квалитета рада наставника. Наредни графикон представља резултате мишљења наставника о учесталости вредновања рада наставника.

Графикон 2.: Мишљења наставника о учесталости вредновања рада наставника



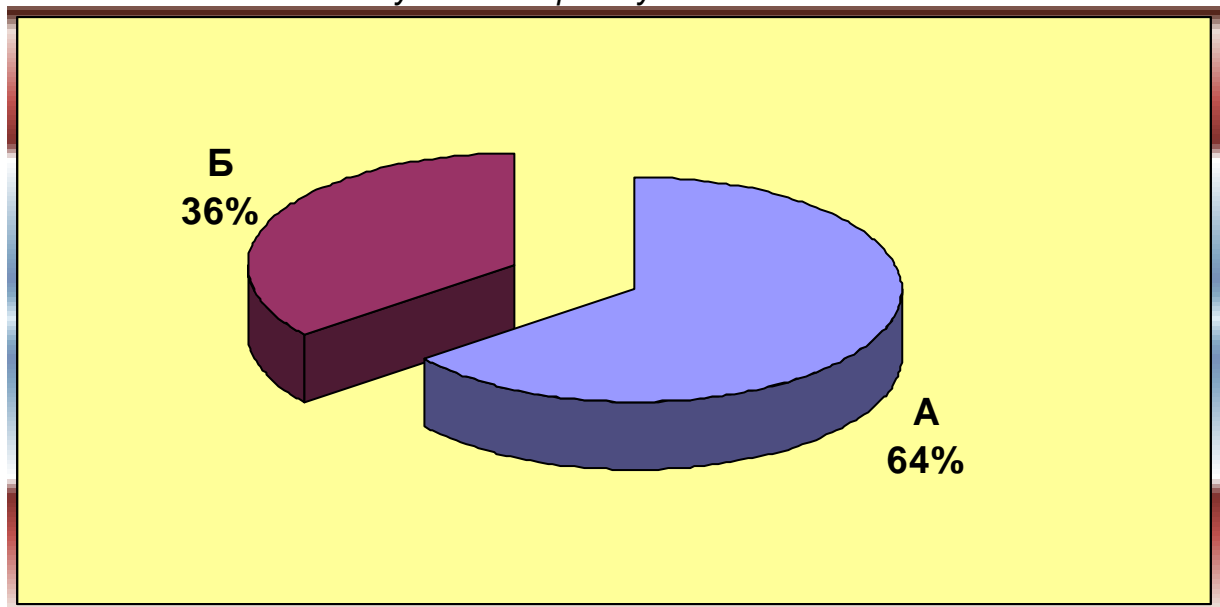
Можемо уочити да наставници имају уједначена мишљења у погледу одговора "једном у полугодишту или два пута годишње" (40 %) и одговора

"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.

Повратно информисање наставника о резултатима вредновања квалитета њиховог рада

Свака повратна информација која је брза и транспарентна утиче на мисао оног ко је прима. Вредновање квалитета 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 наредном графикону представљамо процентуалност одговора с обзиром да ли наставници добијају или не добијају повратну информацију о квалитету њиховог рада у настави.

*Графикон 3.: Повратно информисање наставника
о квалитету њиховог рада у настави*



Значење словних ознака:

А – наставници добијају повратну информацију

Б – наставници не добијају повратну информацију

Веома јасно можемо уочити да, ипак, висок проценат наставника (36 %) не добија повратну информацију. Овакав податак говори о инертности евалуативних приступа 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 приступа вредновању, јер вредновање и није вредновање ако нема повратног информисања.

Тачност повратног информисања

Иако 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. Сљедећи графикон представља приказ резултата мишљења наставника о тачности повратне информације.

Графикон 4.: Мишљења наставника о тачности повратне информације о квалитету рада наставника

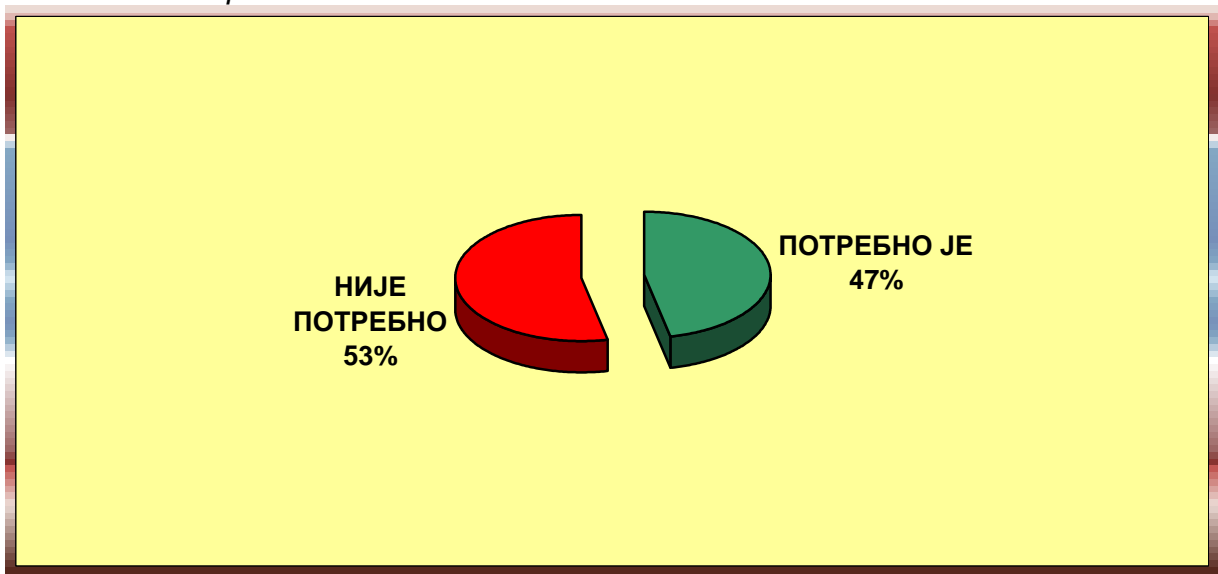


Можемо уочити да повратну информацију о квалитету рада наставника тачном сматра 29 %, приближно тачном 68 %, а нетачном само њих 3 % наставника. Дакле, с обзиром да највише наставника повратну информацију сматра приближно тачном можемо констатовати да наставници ипак имају одређену дозу сумње у методолошку валидност приступа вредновању квалитета рада наставника. 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 приступе вредновању како би повратна информација била свестранија, комплекснија и што експлицитнија. Могућа рјешења треба тражити и у већем броју "евалуационих интерперсоналних праваца", односно активирањем већег броја различитих евалуатора.

Симетрија и нумеризација вредновања ученика и наставника

Једна од могућих интенција педагошке евалуације је, свакако, симетричност вредновања ученика и наставника. Обезбијеђивање двосмјерности вредновања ученика и наставника је још једна тенденција која иде у прилог подстицања и развијања равноправности и међуљудског поштовања у васпитном процесу. Наредним графиконом приказујемо резултате мишљења наставника о потреби нумеричког оцјењивања наставника (као што је код ученика).

Графикон 5.: Мишљења наставника о потреби нумеричког вредновања наставника



Веома јасно 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.

Поузданост у компетентност вредновања

Велико проблемско питање у педагошкој евалуацији је: Које су најнеопходније и најкомпетентније особе за вредновање квалитета рада наставника. Евалуативна компетентност за оцјењивање квалитета наставничког рада је још једна од битних ставки у приступима вредновању наставника. Осим тога *ко све врши вредновање* битно је и истицање наставничког повјерења у процјене различитих евалуатора. Наредним графиконом представљамо резултате мишљења наставника о њиховој поузданости у оцјене квалитета

наставничког рада с обзиром ко све врши оцјењивање квалитета рада наставника.

Графикон 6.: Поузданост наставника у оцјене квалитета њиховог рада добијене од стране различитих евалуатора

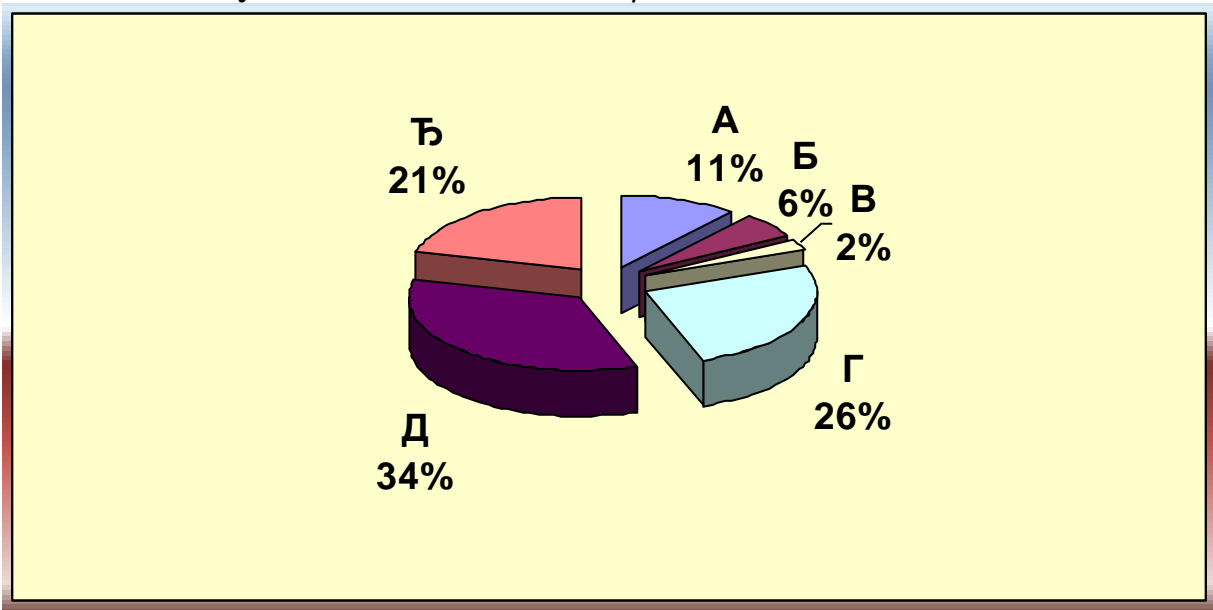


Можемо уочити да наставници међусобно имају доста различита мишљења о поузданости оцјењивања њиховог рада с обзиром на различите евалуаторе. Најобјективнијом, најреалнијом и најтачнијом оцјеном квалитета рада наставника исти сматрају оном која је дата од стране ученика виших разреда (39 %). Сљедећи у 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-процјенитеља утиче на објективизацију и тачност вредновања квалитета рада наставника.

Изворишта оцјена квалитета рада наставника

Споменули смо да постоји више особа које врше или би могле вршити вредновање квалитета рада наставника. Неопходно 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 представљамо резултате мишљења наставника о најрелевантнијим изворима за давање оцјене квалитета рада наставника.

Графикон 7.: Мишљења наставника о најрелевантнијим извориштима оцјене квалитета њиховог рада



Значење словних ознака:

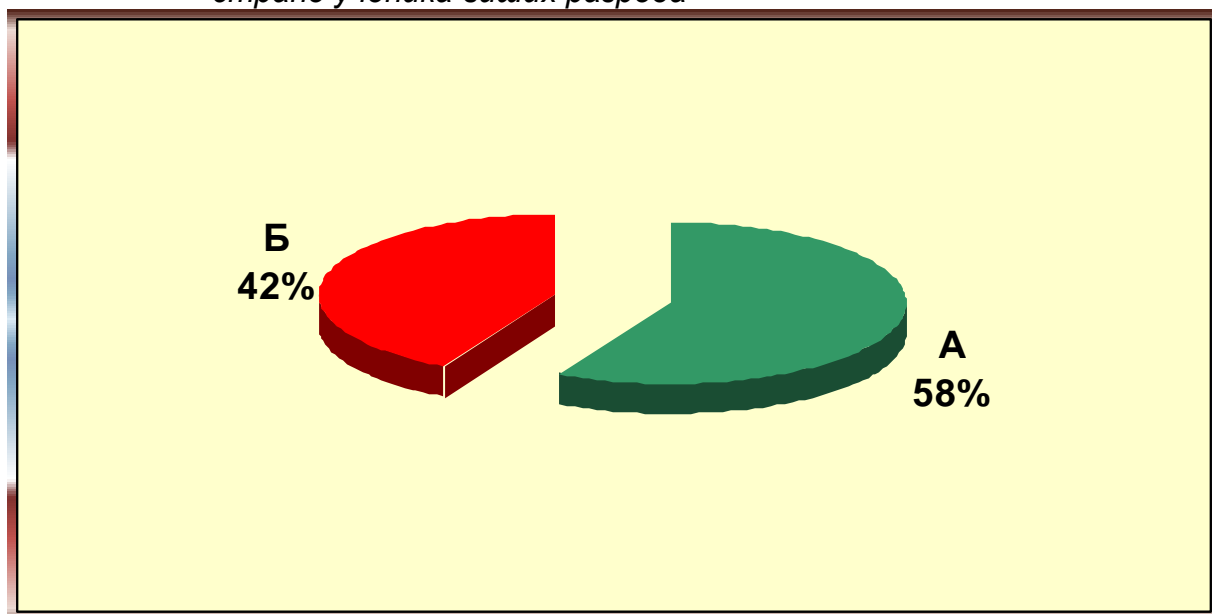
- А** – висина средње оцјене свих ученика у наставниковом предмету
- Б** – међуученичко изјављивање – "Прича се да тај наставник квалитетно ради"
- В** – међунаставничко изјављивање – "Прича се да тај наставник квалитетно ради"
- Г** – стручни извјештај надзорника
- Д** – стручни извјештај педагога или директора
- Ѓ** – нешто друго

Као што се да примјетити 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.

Ученици као евалуатори квалитета рада наставника

Знамо да наставници вреднују ученике кроз школске оцјене од 1 до 5. Да ли је у школској пракси могућа и обрнута ситуација, или ситуација обостраности у вредновању? Могу ли ученици виших разреда (анкетирањем) бити реални и објективни евалуатори квалитета рада наставника у једној школској години? Ово су веома дискутабилна питања која би у блиској будућности требало да задовоље интенцију двосмјерног евалуирања. Наредним графиконом управо приказујемо мишљења предметних наставника о томе да ли ученици виших разреда основне школе могу реално и објективно да оцјењују квалитет рада својих наставника.

Графикон 8.: 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

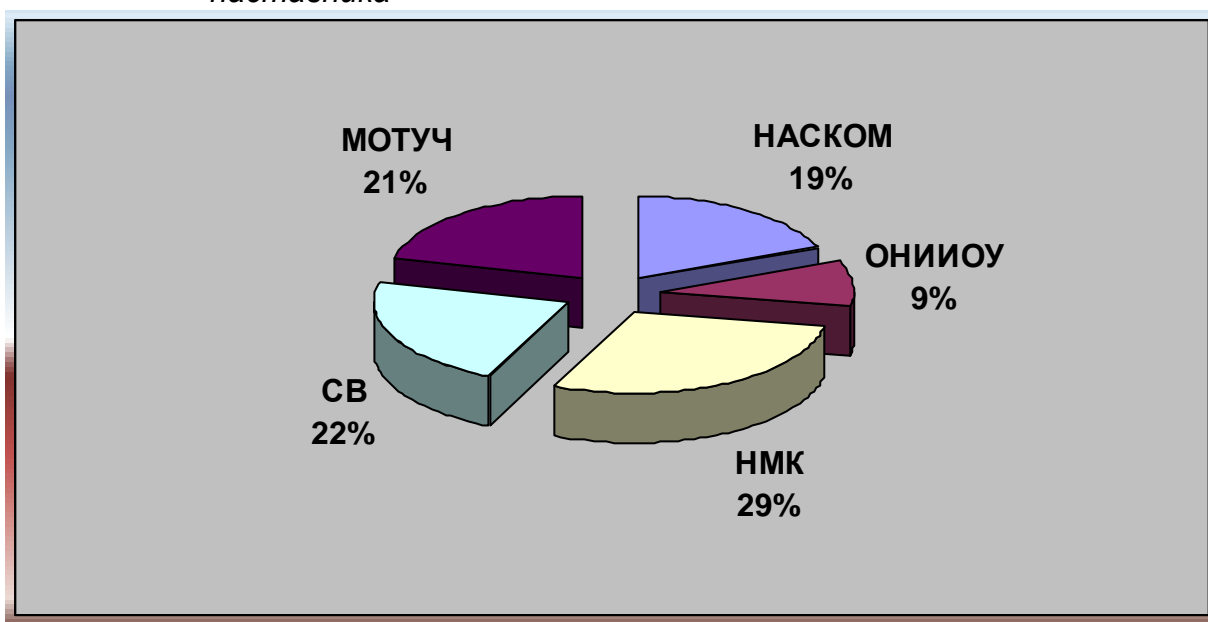
Већи проценат наставника (58 %) сматра да су ученици реални и објективни евалуатори. Међутим, исто тако је велик и проценат оних (42 %) који сматрају да ученици нису реални и објективни процјенитељи. Ова група наставника вјероватно сматра да ученици процјењивање квалитета рада наставника повезују са 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 (за васпитање „небитним“) 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 мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења, наставна комуникација и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика могу методолошки "спустити" на ниво разумијевања петнаестогодишњег дјетета које може да буде одличан "свједок" колико који наставник успешно ради.

Приоритети вредновања квалитета рада наставника

У претходном поглављу споменули смо најрепрезентативније категорије педагошког дјеловања и нагласили њихову важност за рад сваког наставника, односно: мотивисање ученика, наставно-методичку креативност, стил вођења, наставну комуникацију и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика (у обимнијем експерименталном истраживању којег смо споменули аутокорективност под утицајем повратног информисања о резултатима

ученичког вредновања ових категорија детаљније је експлицирана). 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 9.: Мишљења наставника о приоритетности вредновања репрезентативних категорија педагошког дјеловања наставника



Значење скраћеница:

МОНУЧ – мотивисање ученика

НМК – наставно-методичка креативност

СВ – стил вођења

НАСКОМ – наставна комуникација

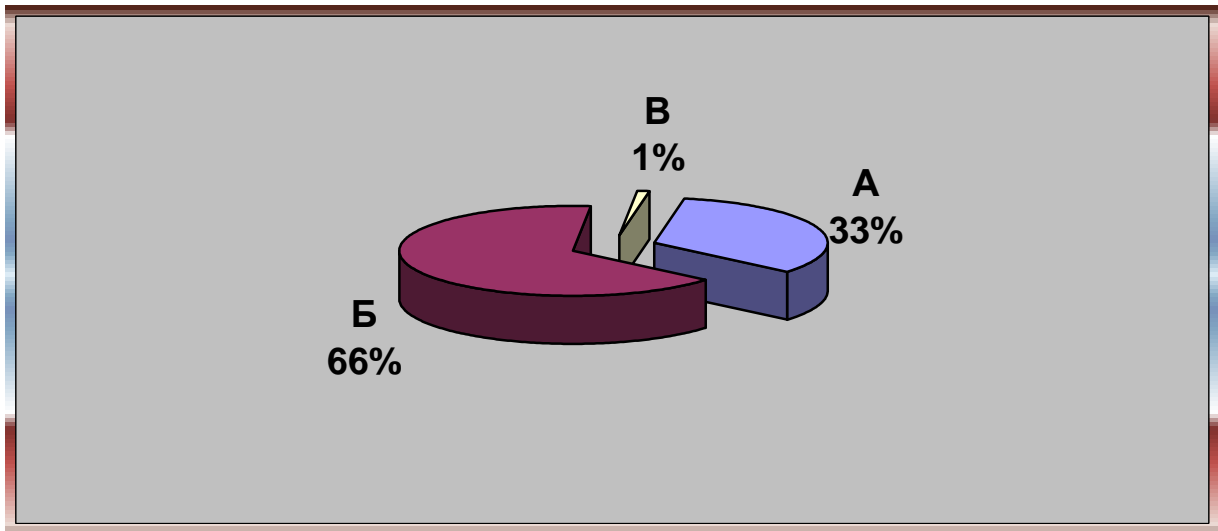
ОНИИОУ – објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика

Примјећујемо да је евидентна приближна 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 ($\bar{X} = 3,53$ – што одговара скалној вриједности „честе“ објективности). 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. Због идентификованих 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.

Повратно информисање и (ауто)корективност квалитета рада наставника

Генерални циљ *вредновања и повратног информисања* наставника о резултатима вредновања квалитета њиховог рада 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. Наредним графиконом приказујемо резултате мишљења наставника о утицају повратног информисања на побољшање квалитета рада наставника.

Графикон 10.: 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

Евидентно је да нам представљени графикон јасно указује на изузетно оптимистична мишљења наставника о функционалности повратног информисања у приступима вредновању 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 трећи 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 квалитета рада наставника.

Пројекције приступа вредновању квалитета рада наставника

За унапређивање вредновања и развијање позитивних вриједносних оријентација наставника према свим приступима њиховом вредновању од изузетног су значаја и пројекције наставника о могућим варијантама приступа вредновању њиховог рада како би се исти што више побољшао, те наводимо специфична мишљења наставника:

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

Свако конструктивно мишљење, а нарочито мишљење наставника од користи је, а може још више да допринесе изналажењу адекватних рјешења за унапређивање постојећих и изграђивање новијих приступа вредновању квалитета рада наставника.

Закључак

Од изузетног значаја за усавршавање приступа вредновању квалитета рада наставника, свакако је идентификација вриједносних оријентација наставника према стратегијама 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 изналазити иновативна рјешења како би било још објективније, прецизније, реалније и стимулативније.

Веома важна и незаобилазна ставка у сваком приступу вредновању свакако је и егзистирање и усмјереност повратних информација. Свака повратна информација, па и она коју добијамо од ученика, само је корак напријед, а не назад, без обзира како повратна информација изгледала.

Тренутна позиција вредновања квалитета рада наставника у савременој школској пракси није довољно транспарентна, а постоји и још увијек недовољно разјашњених питања која се тичу стратегија и оправданости вредновања наставника. Занемарено је и процесуирање повратног информисања као једне од најбитнијих конституенти било ког приступа вредновању. Поред занемаривања повратне информације, не пружа се прилика и да се ученици доказују као објективни евалуатори квалитета рада њихових наставника.

Постоји још мноштво недефинисаних питања која би се морала расвјетљавати и доводити у функцију обогаћивања теорије и праксе педагошке евалуације. За расвјетљавање тих бројних питања свакако су битна и мишљења наставника, јер управо од њиховог мишљења зависи добрим дијелом планирање стратегија вредновања њиховог рада, што ће сигурно и оправдавати смисао вредновања квалитета рада наставника.

Литература

1. Банђур, В., Поткоњак, Н. (2002). Истраживање у школи. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
2. Bidl, B.J., Elina, V.J. (1972). Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika. Sarajevo: "Svjetlost".
3. Vilotijević, M. (1992). Vrednovanje pedagoškog rada škole. Beograd: Naučna knjiga.
4. Glasser, W. (1999). Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb: Educa.
5. Greene, B. (1996). Novo paradigme za stvaranje kvalitetnih škola. Zagreb: "Alinea".
6. Džordan, A.M. (1966). Merenje u pedagogiji. Beograd: Vuk Karadžić.
7. Ђуришић, М. (1995). *Праћење, проучавање и вредновање наставног рада*. Београд: Настава и васпитање, бр. 3, (234 – 247).
8. 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.
9. Ilić, M. (1990). *Savremeno vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada*. Beograd: Pedagogija, br. 2, (187 – 192).
10. Knežević, V. (1973). Kibernetičke osnove strukture i funkcije povratne informacije u nastavi. Beograd: Naučna knjiga.
11. Maleš, D., Mužić, V. (1990). *Mogućnost vrednovanja nastavnika od strane učenika*. Zagreb: Život i škola, br. 1, (1 – 22).
12. Perišić, N.V. (1964). *Razmišljanja nad snimcima časova u osnovnoj školi*. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, br. 9, (571 – 576).
13. Rajtston, Džastman, Robins (1966). Vrednovanje u savremenom obrazovanju. Beograd: Vuk Karadžić.
14. Soldo, M., Stanić, B. (1980). Planiranje, programiranje i vrednovanje rada u osnovnoj školi. Zagreb: Savez SIŽ-ova vaspitanja i osnovnog obrazovanja Jugoslavije i Novinska radna organizacija "Porodica i domaćinstvo" JUR "Grafis".
15. 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.

16. Хебиб, Е. (1995). *Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног процеса*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1-2, (83 – 94).
17. Хебиб, Е. (1996). *Улога педагога у вредновању рада наставника*. Београд.
18. Хебиб, Е. (1997). *Неке дилеме једног истраживања вредновања рада наставника (Истраживања у педагогији и андрагогији)*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, (105 – 110).

Мр Драженко Јоргић
Филозофски факултет
Б а њ а Л у к а

СТРАТЕГИЈЕ И ОПРАВДАНОСТ ВРЕДНОВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА

Резиме: У раду је представљен и прокоментарисан један дио резултата експерименталног истраживања утицаја континуитета повратног информисања о резултатима ученичког вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника на (ауто)корекцију педагошког дјеловања наставника. Аутор је издвојио те резултате из свих резултата желећи да укаже на значај мишљења наставника о стратегијама и оправданости постојећих приступа вредновању квалитета рада наставника као и оних приступа који би могли наћи своју примјену у блиској будућности. Исти наглашава да је веома битно како данас наставници прихватају постојеће или неке нове приступе вредновању њиховог рада како би се унапређивали приступи вредновању квалитета рада наставника.

Кључне ријечи: континуитет повратног информисања, вредновање квалитета педагошког дјеловања наставника, (ауто)корекција, стратегије и оправданост вредновања, приступи вредновању квалитета рада наставника.

Мр Драженко Јоргић
Филозофски факултет
Б а њ а Л у к а

СТРАТЕГИЈЕ И ОПРАВДАНОСТ ВРЕДНОВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА

Резиме: У раду је представљен и прокоментарисан један дио резултата експерименталног истраживања утицаја континуитета повратног информисања о резултатима ученичког вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника на (ауто)корекцију педагошког дјеловања наставника. Аутор је издвојио те резултате из свих резултата желећи да укаже на значај мишљења наставника о стратегијама и оправданости постојећих приступа вредновању квалитета рада наставника као и оних приступа који би могли наћи своју примјену у блиској будућности. Исти наглашава да је веома битно како данас наставници прихватају постојеће или неке нове приступе вредновању њиховог рада како би се унапређивали приступи вредновању квалитета рада наставника.

Кључне ријечи: континуитет повратног информисања, вредновање квалитета педагошког дјеловања наставника, (ауто)корекција, стратегије и оправданост вредновања, приступи вредновању квалитета рада наставника.

Мр Драженко Јоргић
Филозофски факултет
Б а њ а Л у к а

СТРАТЕГИЈЕ И ОПРАВДАНОСТ ВРЕДНОВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА

Резиме: У раду је представљен и прокоментарисан један дио резултата експерименталног истраживања утицаја континуитета повратног информисања о резултатима ученичког вредновања квалитета педагошког дјеловања наставника на (ауто)корекцију педагошког дјеловања наставника. Аутор је издвојио те резултате из свих резултата желећи да укаже на значај мишљења наставника о стратегијама и оправданости постојећих приступа вредновању квалитета рада наставника као и оних приступа који би могли наћи своју примјену у блиској будућности. Исти наглашава да је веома битно како данас наставници прихватају постојеће или неке нове приступе вредновању њиховог рада како би се унапређивали приступи вредновању квалитета рада наставника.

Кључне ријечи: континуитет повратног информисања, вредновање квалитета педагошког дјеловања наставника, (ауто)корекција, стратегије и оправданост вредновања, приступи вредновању квалитета рада наставника.

СТРАТЕГИЈЕ И ОПРАВДАНОСТ ВРЕДНОВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА

Mr Драженко Јоргић

Универзитет у Бањој Луци

Филозофски факултет

Одсјек за педагогију

Улица Бана Лазаревића 1

Босна и Херцеговина – Република Српска

78 000 Бања Лука

Телефон: 00387 65 831 280

Жиро рачун број: 562 – 099 – 30000001 – 98

Развојна банка Југоисточне Европе (БиХ, Република Српска, Бања Лука)