

## НАСТАВНО – МЕТОДИЧКА КРЕАТИВНОСТ И МОГУЋНОСТИ (АУТО)КОРЕКЦИЈЕ

**Резиме:** У школској пракси често употребљавамо термин усавршавање. Једна од истакнутих категорија педагошког дјеловања коју настојимо усавршавати код наставника свакако је наставно-методичка креативност. Овај рад представља интерпретацију једног дијела резултата обимнијег експерименталног истраживања утицаја континуитета ученичког вредновања и повратног информисања наставника о резултатима вредновања педагошког дјеловања наставника на (ауто)корекције тог истог педагошког дјеловања. Аутор у раду наглашава оправданост ученичког вредновања наставника, а истиче и могућност (ауто)корекције наставно-методичке креативности под утицајем ученичког вредновања и повратног информисања упркос констатацији што је идентификована релативно ниска наставно-методичка креативност наставника у данашњој основној школи.

**Кључне ријечи:** школска пракса, усавршавање, педагошко дјеловање, наставно-методичка креативност, континуитет ученичког вредновања наставника, повратно информисање, (ауто)корекција.

Вредновање и повратно информисање наставника о резултатима вредновања свакако је данас значајан феномен, али, на жалост, још увијек недовољно расвјетљаван. Веома битна категорија педагошког дјеловања наставника која се може вредновати као и свака друга мање или више битна категорија је *наставно-методичка креативност*. Унапређивање квалитета наставно-методичке креативности представља изазов за сваког наставника и истраживача који се бави овом проблематиком. У наредним поглављима приказујемо теоријско-емпиријска полазишта наставно-методичке креативности и дио резултата са једног обимнијег експерименталног истраживања утицаја континуитета ученичког вредновања наставника и повратног информисања истих о резултатима тог вредновања на (ауто)корекције педагошког дјеловања наставника. Кроз поглавља која слиједе посебно наглашавамо могућности (ауто)корекције наставно-методичке креативности.

Наиме, истраживање смјера и интензитета наставно-методичке креативности обављено је на узорку од 90 наставника које је вредновало 307 ученика. Наставници и ученици-евалуатори IX разреда су изабрани из 6 основних школа града Бања Луке, гдје је из сваке школе узорковано по 15 предметних наставника. Пошто је ријеч о сложенијем експерименталном истраживању треба нагласити да је експеримент изведен школске 2003/2004. године, и то у три групе испитаника-наставника: експериментална група 1 (са континуираним ученичким вредновањем наставника уз континуирано

повратно информисање наставника – сваких мјесец дана у другом полугодишту), експериментална група 2 (једно ученичко вредновање наставника са једним повратним информисањем у другом полугодишту) и контролна група наставника (вредновање без повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања њихових наставника). Свака група је имала 30 наставника, гдје је посматран смјер и интензитет наставно-методичке креативности као и могућности (ауто)корекције исте под утицајем континуитета ученичког вредновања и повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања њихових наставника.

## Полазишта

Настава је комплексан процес са бурним промјенама и преокретима њеног телеолошког схватања. 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.

Морамо се помирити са схватањем да ниједан наставник није савршена личност. 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 они сами склони, у мањој или

већој мјери креативном дјеловању, па и сами желе креативног наставника. Дјеца воле необичне ситуације и ситуације стварања нечег новог.

У контексту наставно-методичке креативности подразумевамо 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 натјечања 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.

Савремено школство одликује се још увијек присутношћу појава, негдје више а негдје мање, старомодног схватања и „руковођења“ наставним процесом. Дешава се да ученици у појединим школским 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 свакојаке „нуспојаве“. Само, мање или више креативни наставници боре се за елиминисање оваквих, још увијек, и на жалост, у одређеној мјери присутних појава.

Наставника као „креативца“ препознајемо на различите начине. 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, егземплярна 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.

### **Смјер и интензитет наставно – методичке креативности**

Наставницима је пружена различита могућност за организацију и структуру њихових 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. Смјер и интензитет представљамо с обзиром на граничне вриједности и домен резултата (гранична вриједност између негативног и позитивног усмјерења је 3, док се домен "заокружених" просјечних вриједности наставно-методичке креативности креће од 1 до 5 – просјечне вриједности су изведене на основу петостепене евалуативне скале).

Смјер и интензитет наставно-методичке креативности приказујемо и интерпретирамо у *општој интегралној форми* (свих 90 наставника из узорка), и то: на основу *пола, радног стажа и наставних предмета* које предају наставници.

У табела која слиједи представљамо резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности за **све наставнике** у узорку.

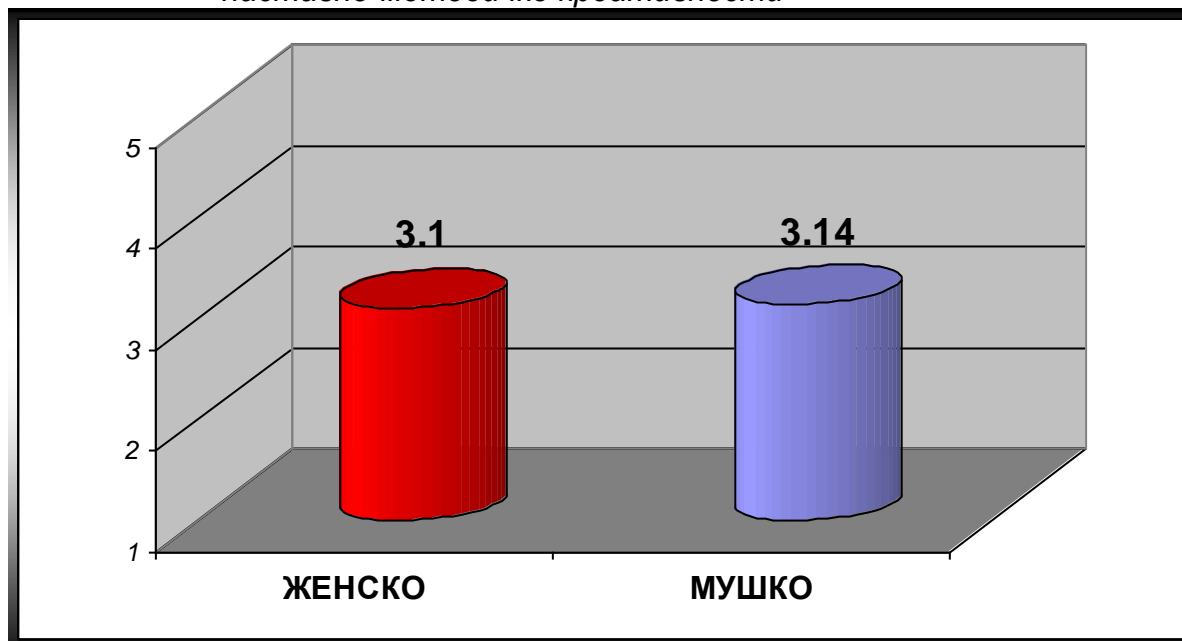
**Табела 1.: Смјер и интензитет  
наставно-методичке креативности**

<b>СМЈЕР НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ</b>				
( $\bar{X} > 3$ - ПОЗИТИВНА УСМЈЕРЕНОСТ)				
<b>ИНТЕНЗИТЕТ НАСТАВНО-МЕТОДИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ</b>				
$\bar{X}$	$\sigma$	min.	max.	N
3,11	0,32	3	4	90

Како је аритметичка средина  $\bar{X}=3,11$  већа од 3 можемо констатовати да је наставно-методичка креативност позитивно усмјерена. 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 њихових часова.

Наредним графиком представљамо резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности с обзиром на **пол** наставника.

**Графикон 1.: Пол наставника – смјер и интензитет  
наставно-методичке креативности**

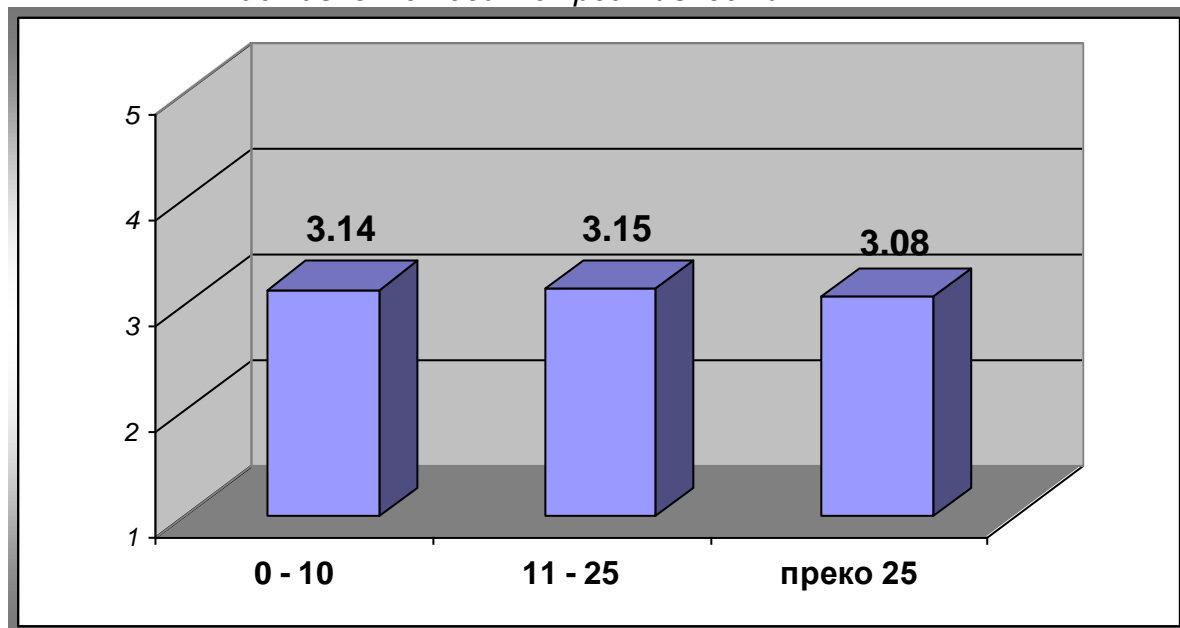


У приказаном графикону уочавамо једва примјетну позитивну усмјереност наставно-методичке креативности жена и мушкараца (вриједности су ипак веће од граничне вриједности 3). Разлика наставно-методичке креативности између жена-наставника и мушкараца-наставника није статистички значајна, што смо потврдили 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.

Наредним графиком приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности у односу на **радни стаж** наставника, а који је категорисан у три категорије: група наставника радног стажа 0 – 10 година, група радног стажа 11 – 25 година и група радног стажа преко 25 година.

**Графикон 2.:** Радни стаж наставника – смјер и интензитет наставно-методичке креативности

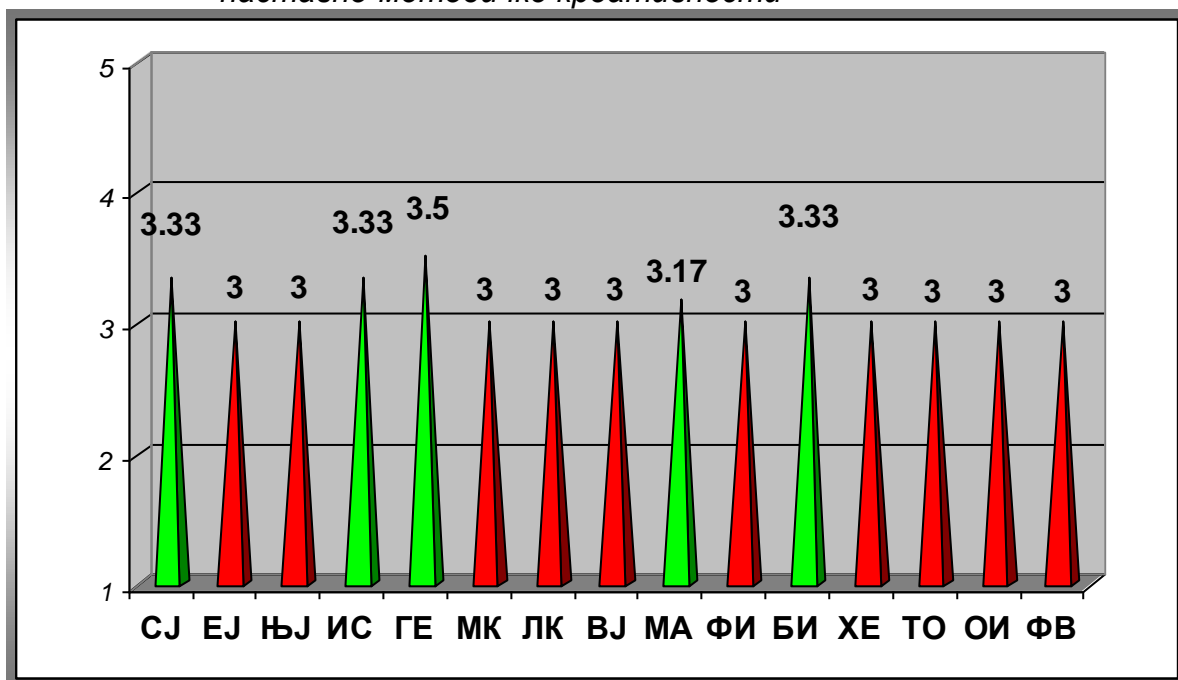


**Значење скраћеница:** 0 – 10 година радног стажа  
11 – 25 година радног стажа  
преко 25 година радног стажа

У овом 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.

Наредним графиком приказујемо резултате усмјерености и интензитета наставно-методичке креативности с обзиром на **наставне предмете** које предају наставници.

**Графикон 3.: Наставни предмети – смјер 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.

Примјећујемо 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 основних школа у вишим ранг-позицијама свих наставних предмета предметне наставе. 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.

## **Утицај континуитета ученичког вредновања наставника на (ауто)корекције наставно – методичке креативности**

Интенционалност савремене цивилизације већином је данас усмјерена ка повећавању испољавања 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 усавшавања 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.

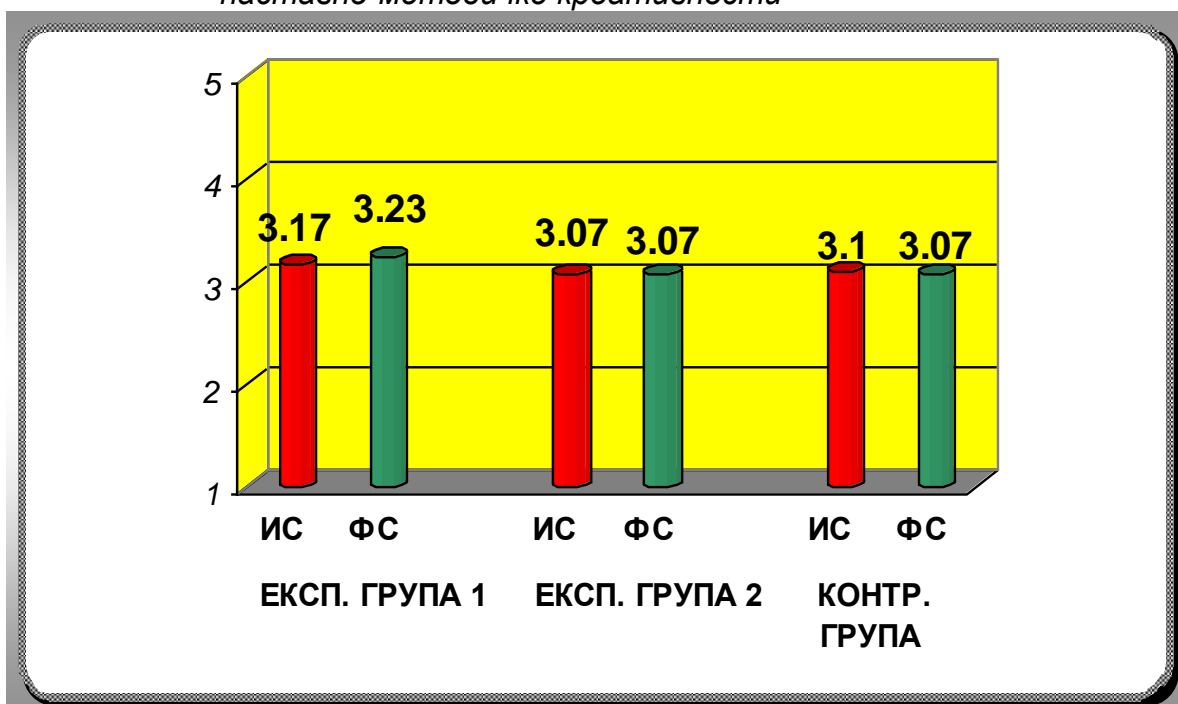
Различитим приступима вредновању наставника можемо утврдити усмјереност и ниво интензитета наставно-методичке креативности, те је под утицајем повратног информисања наставника о резултатима вредновања могуће, у одређеној мјери, кориговати идентификовану наставно-методичку креативност у смислу да се иста одржи на постојећем интензитету, или, што је још прихватљивије, да се подигне на виши степен.

Један од истакнутих проблема 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.

Сљедећим графиконом приказујемо аритметичке средине иницијалних и финалних стања наставно-методичке креативности наставника са спроведеног обимнијег експерименталног истраживања.



**Графикон 4:** Иницијална и финална стања наставно-методичке креативности



**Значење скраћеница:**

**ИС** – иницијално стање

**ФС** – финално стање

На основу приказаног графикона уочавамо пораст (3,17 → 3,23) наставно-методичке креативности у експерименталној групи 1 (континуирано – ученичко вредновање и повратно информисање сваких мјесец дана у једном полугодишту), у експерименталној групи 2 (ученичко вредновање и повратно информисање само једном у полугодишту) није дошло до никаквих промјена (3,07 → 3,07), док је у контролној групи (ученичко вредновање без повратног информисања наставника) идентификован једва примјетан пад (3,1 → 3,07) наставно-методичке креативности. Да бисмо установили статистичку значајност ефикасности континуитета вредновања и повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања наставно-методичке креативности слједећом табелом представљамо значајност разлика аритметичких средина иницијалног и финалног стања наставно-методичке креативности.

**Табела 2.: Значајност разлика иницијалних и финалних стања наставно-методичке креативности**

ГРУПА	СТАЊЕ	N	$\bar{X}$	$\sigma$	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		

Анализирајући приказану табелу уочавамо 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 остале категорије педагошког дјеловања наставника код којих је анализирана (ауто)корективност у споменутом обимнијем истраживању (мотивисање ученика, стил вођења, наставну комуникацију и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика). На основу оваквог резултата можемо прослиједити и слједеће проблемско питање: „Који су узроци ниског степена интензитета изражености наставно-методичке креативности у настави предметних основношколских наставника, те зашто је слаб напредак исте?“

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

Узимајући у обзир цјелокупну анализу можемо констатовати 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 информисају, као и у односу на наставнике који уопште не добијају повратне информације о њиховој наставно-методичкој креативности.

## Закључак

Примјећујемо да је у данашњој наставној пракси у просјеку релативно ниско изражена наставно-методичка 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, безусловност 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 (ауто)корективног 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.

Резултати спроведеног истраживања показали су да је у педагошкој евалуацији могућ и еманципацијски приступ вредновању, гдје се може дати шанса и ученицима као објективним евалуаторима квалитета наставно-методичке креативности њихових наставника. Наиме, никако се не смије занемарити и феномен повратног информисања у свим приступима вредновању, јер услед занемаривања истог вредновање има „празан ход“. Ученичко вредновање њихових наставника са повратним информисањем наставника о резултатима вредновања квалитета наставно-методичке креативности још је један од могућих приступа за унапређивање наставе било ког предмета. Овај приступ ће угледати свјетло дана тек када буде на нивоу наставничког *самоиницирања* ученичког вредновања квалитета наставно-методичке креативности, јер за ту самоиницијативу наставници немају никакве законске и професионално-радне баријере.

## Литература

1. Bidl, B.J., Elina, V.J. (1972). *Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika*. Sarajevo: "Svjetlost".
2. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole (istraživanje razredno – nastavnog ozračja)*. Zagreb: "Alinea".
3. Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
4. Гордон, Т. (1998). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
5. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: "Alinea".
6. Хебиб, Е. (1995). *Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног процеса*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1-2, (83 – 94).

7. 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).
8. Ilić, M. (1991). Nastavnik u uslovima savremenih promjena (istoimeni Zbornik izlaganja i saopštenja na simpozijumu). Banja Luka: Pedagoška akademija, (5 – 20).
9. Ilić, M. (1992). Nastava različitih nivoa složenosti – didaktičko-metodičke inovacije. Banja Luka: "SLOVO".
10. Јоргић, Д. (2003). Васпитни значај мултиваријантно комбиноване примјене наставних облика. Бања Лука: „Наша школа“, бр. 1 – 2, (103 – 113).
11. Јоргић, Д. (2005). Значај повратног информисања у процесу вредновања квалитета рада наставника. Бања Лука: „Радови“, бр. 8, (217 – 224).
12. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2002). Елементи кооперативног учења (Зборник радова "Демократија и људска права"). Сарајево: Цивитас Босне и Херцеговине.
13. Кнежевић, В. (1973). Кибрнетичке основе структуре и функције повратне информације у настави. Beograd: Naučna knjiga.
14. Majl, A. (1968). Kreativnost u nastavi. Sarajevo: "Svjetlost".
15. Maleš, D., Mužić, V. (1990). Mogućnost vrednovanja nastavnika od strane učenika. Zagreb: Život i škola, br. 1, (1 – 22).
16. Miller, B. (2001). Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima (Priručnik za nastavnike). Sarajevo: ABC FABULUS.
17. Rajtston, Džastman, Robins (1966). Vrednovanje u savremenom obrazovanju. Beograd: Vuk Karadžić.
18. Савић, П. (1995). Нова школа – ка демократском преображају школе. Beograd: Издавачко предузеће "Рад".
19. Stevanović, M. (1986). Kreativnost nastavnika i učenika. Pula: Istarska naklada.
20. Сузић, Н. (2003). Особине наставника и однос ученика према настави. Бања Лука: Teacher Training Centre.
21. Šimleša, P. (1968). Osnovne karakteristike suvremene nastave. Beograd: Pedagogija, br. 4, (355 – 363).
22. Veljković, D. (1968). Perspektivnije i temeljnije rešavati pitanja obrazovanja i usavršavanja nastavnika. Beograd: Pedagogija, br. 3, (266 – 268).

## П Р И Л О Г

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

\* Напомена: Неафирмативне тврдње у скали процјене су под редним бројевима 3, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 16 и 17, те се при обради резултата код ових тврдњи врши пренумерација бројева – скалних вриједности степена слагања по принципу: 5 у 1, 4 у 2, 3 у 3, 2 у 4 и 1 у 5!

## 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 тврђњу 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 тврђњу 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 (задатке) 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!