

Драженко Јоргић

ВРЕДНОВАЊЕ И МОГУЋНОСТИ АУТОКОРЕКЦИЈЕ НАСТАВНОГ СТИЛА ВОЂЕЊА

Апстракт: У раду је приказан теоријско-емпиријски сепарат обимнијег експерименталног истраживања утицаја повратне информације о вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања реализованог 2004. године. Посебан нагласак у раду дат је на могућност аутокорекције наставног стила вођења под утицајем вредновања стила вођења од стране ученика виших разреда основне школе, гдје посебну улогу има континуитет повратног информисања наставника о резултатима вредновања њихових стилова вођења.

Кључне ријечи: вредновање, повратна информација, континуитет повратног информисања, аутокорекција, стил вођења.

Увод

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

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

Када говоримо о постојању различитих стилова вођења, тада мислимо и на "додирне" термине као што су васпитање, понашање, руковођење, рад, такт и слично. У научним схватањима спомиње се већи број ових стилова, и то: инфантицидни, одбацујући, амбивалентан, доминирајући, социјализирајући, пермисивни, ауторитарни, демократски, лесе фер, интегративни контакт, доминантни контакт, флексибилни, моћни, субјект – објект, забрана – попуштање, храбрење – обесхрабривање, ауторитет – слобода, захтјеви – разумијевање, самосвјест – осјећање кривице, контрола положаја (ограничени и

развијени код), контрола личности (ограничени и развијени код), манипулативни, конгруентни и сл. (Види: Богојевић, 2002, стр. 107 – 120). Можемо уочити да се сви наведени стилови међусобно разликују према функцији интеракцијских односа субјекта и објекта васпитања и да су углавном дијаметрално супротстављени и дихотомизовани од крајње "негативног пола" до крајње "позитивног пола".

У школама личност ученика се првенствено усмјерава према друштвеном контексту васпитања. Колико год ученик био индивидуа за себе, развој његове личности условљен је и социјалним идентитетом. Данашње цивилно друштво је кренуло ка путу *демократизације* интеракционих односа. Ти исти односи се постављају као циљеви и задаци у васпитно-образовном процесу, а самим тим и у наставном раду. Друштво намеће, а школа прихвата и имплементира интенције друштвеног развоја. Просперитет друштва се креће од благог елиминисања аутократије до интензивирања и јачања демократских односа. Ове две крајности су данас саставни дио школског живота, тако да у школама имамо случајеве кретања од аутократског према демократском стилу вођења ученика у васпитно-образовном процесу. Опште прихватљиво становиште у хуманизацији међуљудских односа у школи је да се у данашњим школама све више његује демократски стил вођења. Овај стил у суштини представља стил "увођења" да би се и наставник и ученици заједнички "самоводили" у реализацији свих предвиђених активности. Основна обиљежја која детерминишу демократски стил вођења су: равноправност комуницирања, често плуралистичко декларисање (наглашавање замјенице МИ), ослањање на сарадњу, стварање повјерења, досљедност, конзистентност, подстицање инвентивности, толерантност опхођења, усмјереност према квалитету свих активности, подстицање и подржавање малог броја правила која су заједнички донесена, динамичност и нонконформизам, уважавање права мишљења и критике, кооперативност одлучивања и слично. Сва ова наведена обиљежја треба изграђивати и стимулисати код наставника без обзира колико год су иста присутна или не. Наставников демократски стил вођења је услов за демократизацију односа у школи који ће за посљедицу имати вјероватно јак утицај на развој демократски оријентисаних ученика. За одржавање и унапређивање демократије школа има веома одговорну улогу, јер сви ученици представљају "критичну масу" за будуће устројавање демократског друштва.

Методологија експерименталног истраживања

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

Посебно издвојен задатак у овом истраживању био је: Утврдити да ли је после мјесечних континуираних повратних информисања предметних основношколских наставника о ученичком вредновању *стила вођења* ученика на њиховим часовима више изражен демократски стил него код наставника који се једном у полугодишту повратно информишу, као и у односу на наставнике

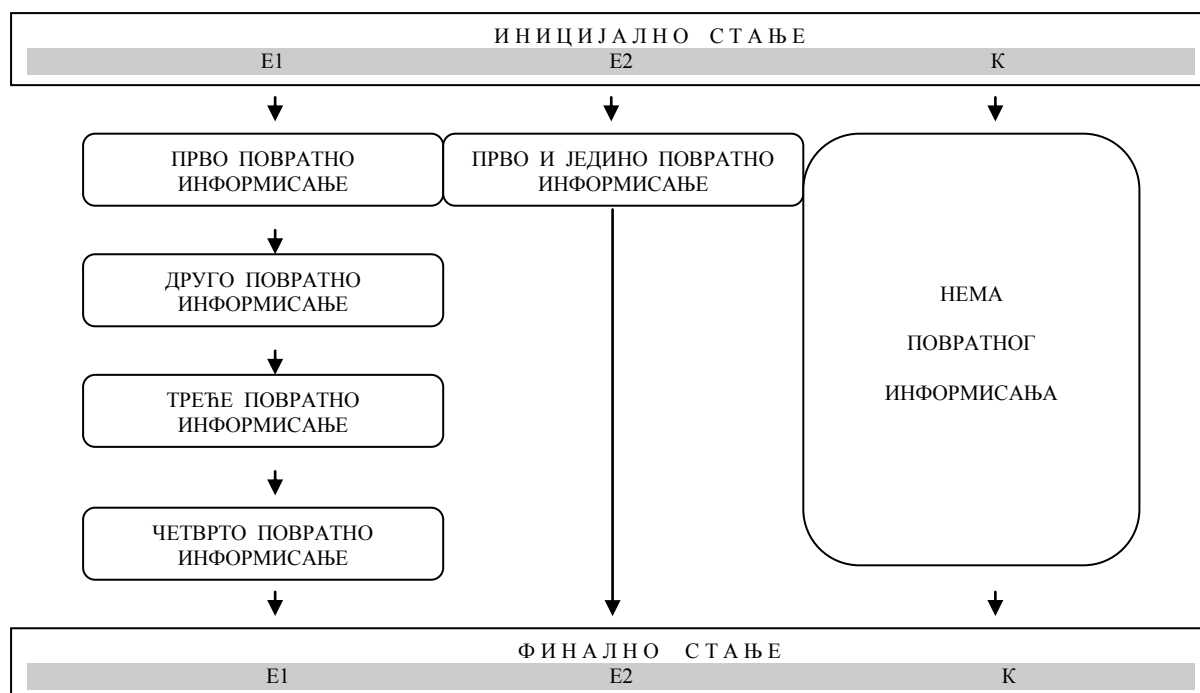
који уопште не добијају повратне информације о стилу вођења на њиховим часовима.

Наше емпиријско истраживање реализовано је уз примјену следећих метода:

- 1) теоријска анализа и
- 2) експеримент са паралелним групама.

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

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



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

Сходно научноистраживачким методама, те постављеним задацима истраживања неопходне су биле сљедеће *технике* истраживања:

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

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

Неопходност *рада на педагошкој документацији* условљена је неизоставним прикупљањем кључних података о наставницима и ученицима. Примјеном ове технике прикупљали смо основне податке о одјељењима ученика (идентификација одјељењског старјешинства, бројно стање ученика, средње оцјене одјељења по наставним предметима, као и генералне оцјене на нивоу одјељења) као и контрола података о најрелевантнијим обиљежјима наставника (радни стаж, пол, предмет који предаје, одјељењско старјешинство).

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

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

Скала процјене за ученике о *стилу вођења* на часовима предметних основношколских наставника (СПУ – СВ: Види у прилогу рада!)

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

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

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

Табела 1: Скупине узорка процјењиваних наставника

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

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

Табела 2: Структура скупине узорка процјењиваних наставника с обзиром на иницијално стање СТИЛА ВОЂЕЊА

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

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

Узимајући у обзир оба нивоа значајности (0,05 и 0,01) групе наставника су приближно уједначене, и то у односу на стил вођења наставника, тако да не

постоји статистички значајна разлика наставног стила вођења процјењиваних наставника ($\chi^2 = 6,538$ за $df = 4$, на оба нивоа значајности).

У наредној табели приказујемо обиљежја скупине узорка ученика – процјенитеља.

Табела 3: Скупине узорка ученика – процјенитеља

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

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

прилагођен избор школа (по 2 школе) за прву експерименталну, другу експерименталну и контролну групу испитаника.

На репрезентативност узорка знатно утиче и величина узорка. Узорак од 90 наставника чинио је 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 – процјенио је 14 % од свих ученика IX разреда основних школа града Бања Луке, односно 2,06 % у односу на исте у цијелој Републици Српској. Узимајући у обзир комплексност и изналажење економичности истраживања, начин избора и минималност стопе избора (величине) узорка можемо наш узорак сматрати репрезентативним, те ће омогућити да се добијени резултати генерализују на основни скуп, и то искључиво на све веће градске школе.

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

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

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

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

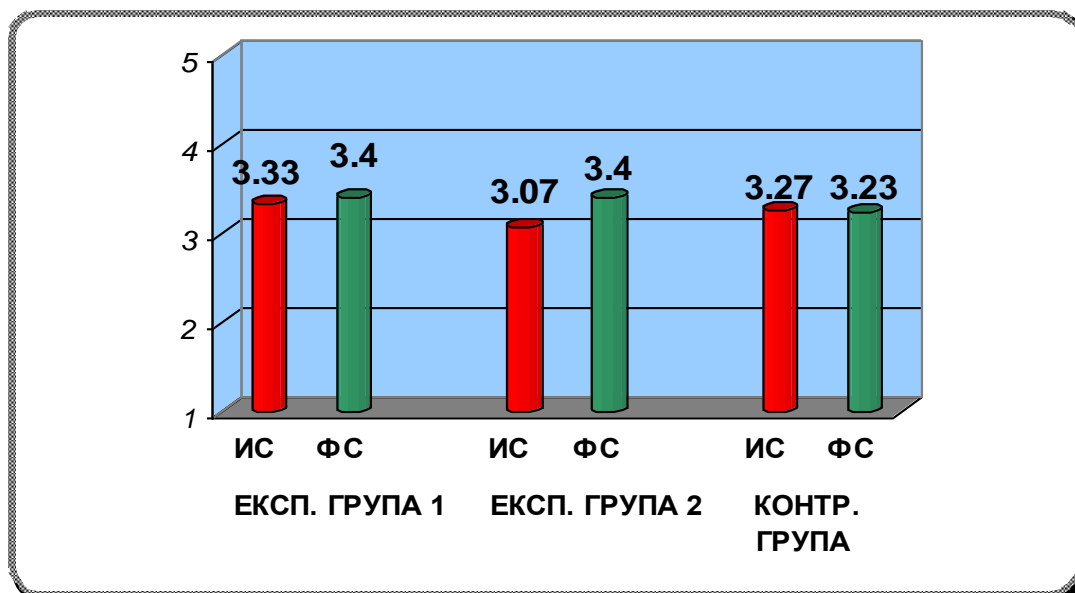
Резултати аутокорективности наставног стила вођења

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

Усмјереност и интензитет стила вођења ученика различито се испољава од наставника до наставника, од школе до школе. Неопходно је у наставном процесу вредновати постојеће стилове вођења наставника како би се на основу прикупљених резултата могло корективно дјеловати на наставнике, односно на њихове стилове вођења. Наиме, повратно информисање наставника као саставни дио могућег ученичког вредновања стила вођења ученика од стране наставника има одређен утицај на аутокорективност стила вођења у односу на ситуације гдје уопште нема ни вредновања ни повратног информисања наставника.

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

Графикон 1: Иницијална и финална стања стила вођења



Значење скраћеница:

ИС – иницијално стање

ФС – финално стање

Можемо примјетити да је у приказаном графикону у свим групама наставника идентификован демократски стил вођења, али са различитим степенима интензитета као и са различитим промјенама интензитета стила вођења под утицајем (или не) повратних информација о резултатима ученичког

вредновања стила вођења код предметних основношколских наставника. Наиме, пораст стила вођења уочавамо у експерименталној групи Е1 (3,33 → 3,40) и у експерименталној групи Е2 (3,07 → 3,40), док је у контролној групи К идентификован пад интензитета демократског стила вођења (3,27 → 3,23). Ради утврђивања статистичке значајности разлика иницијалних и финалних стања идентификованих интензитета стила вођења под утицајем (у контролној групи без утицаја) повратног информисања наставника о резултатима ученичког вредновања стила вођења у сљедећој табели приказујемо основне статистичке показатеље те значајности.

Табела 4: Значајност разлика иницијалних и финалних стања стила вођења

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

**p < 0,01

У табели 4 уочавамо да је напредовање демократског стила вођења остварено у обе експерименталне групе, а назадовање истог у контролној групи. Пад интензитета стила вођења у контролној групи, ипак, није статистички значајан ($t = 0,37$; $p = 0,712$). Но, оптимистичан је податак што се повратно информисање наставника, било да се ради о мјесечном (континуираном) или информисању у само једном наврату (једном у полугодишту) показало ефикасним за обе експерименталне групе. Утицај повратног информисања био је ефикаснији у другој експерименталној групи (3,07 → 3,40), а разлика аритметичких средина финалног и иницијалног стања стила вођења статистички је значајна ($t = - 3,01$; $p = 0,005$). У првој експерименталној групи, упркос томе што је идентификован благи напредак стила вођења разлика финалног и иницијалног стања није статистички значајна ($t = - 0,63$; $p = 0,536$).

Аутократско-демократске релације водитељства у наставном раду су такве да, ипак, захтјевају поклањање пажње поступцима вредновања ових релација. Неизоставно је и да је то све незамисливо без повратног информисања наставника о резултатима вредновања њиховог стила вођења у настави, па чак и ван ње. Наиме, занимљив је податак што је експериментална група Е2 највише напредовала у унапређивању стила вођења. Била је ефикаснија од експерименталне групе Е1 у којој је, знамо, било организовано континуирано (мјесечно) повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања стила вођења на њиховим часовима. Вјероватно се често повратно информисање наставника о њиховим стиливима вођења показало "кобним" за унапређивање стила вођења у настави. То можемо образложити и могућом констатацијом да наставници очекују, већ и након мјесец дана, одмах "нагле прогресивне промјене" у њиховим стиливима вођења. Једно од пролемских питања везаних за овај феномен је и реална могућност да "маса ученика" уочи након мјесец дана бар минималне промјене код наставника. Несклад између

могућих "претјераних очекивања наставника" и стварних идентификованих стања интензитета стила вођења вјероватно доводе до одређеног степена демотивисаности наставника за аутокорективно дјеловање на њихове стилове вођења, тако да се то одражава на одржавање, или чак, на стагнацију стила вођења.

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

Закључна разматрања и препоруке

Вредновање и повратно информисање наставника о резултатима ученичког вредновања "стила вођења" показало се статистички значајно ефикасним у другој експерименталној групи, прва експериментална група незнатно је напредовала, док је контролна група наставника незнатно назадовала. 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.

Прогресивне (ауто)корекције нису толико значајне за групу наставника, колико су значајне индивидуално, од појединца до појединца, односно од наставника до наставника (Види у табеларном прилогу!). Напредак педагошког дјеловања било ког појединца – наставника у школском колективу треба посматрати као одличан искорак у унапређивању васпитно-образовног рада школе. Није проблем напредак већ квалитетног појединца у колективу, колико може бити озбиљан проблем "враћања у нормалу" појединаца који назадују у погледу квалитета педагошког дјеловања.

Шта урадити у блиској будућности на подручју вредновања рада наставника? Анализирајући све резултате теоријског проучавања и нашег 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, евалуативни принцип у свакодневном раду сваког наставника. Што више датих повратних информација одличан је подстицај за (ауто)корективност категорија педагошког дјеловања наставника.

На крају свих наведених закључака предлажемо да у блиској будућности више укључимо ученике у вредновање рада наставника, да наставници добијају евалуативно релевантне и детаљно експлициране повратне информације о резултатима вредновања њиховог *стила вођења* (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 доминантно изражен аутократски стил вођења, а знамо да их постоји мањи број? Треба ли их, и ако треба, како санкционисати? Ово питање "просљеђујемо" свим нашим уваженим наставницима на размишљање?!

Незаобилазна су и нова емпиријска истраживања, и то: на 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, одјелењским и разредним вијећима, колективно повратно информисање – предавање са интерактивним радионичким приступом на наставничком вијећу и слично.

Литература и интернет извори

1. Банђур, В., Поткоњак, Н. (2002). *Истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
2. Bidl, V.J., Elina, V.J. (1972). *Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika*. Sarajevo: "Svjetlost".
3. Богојевић, С. (2000). *Идентификација, обележја и педагошко-дидактички ефекти стилова васпитања*. Бања Лука: Наша школа, бр. 3-4, (5 – 18).
4. Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
5. 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.
6. Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
7. Goleman, D. (1999). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika – Čigoja štampa.
8. Гордон, Т. (1998). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
9. Greene, V. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: "Alinea".
10. Haskell, R. E. (1997a). *Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty: Galloping Polls in the 21st Century*. *Education Policy Analysis Archives*, 5(6). Internet адреса: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v5n6.html>, Очитано 11.12.2004.
11. Hebib, E. (1992). *Različita određenja pojma evaluacija kao rezultat razlika u shvatanjima cilja, funkcije, sadržaja i metodološke osnove evaluacije*. Beograd: Pedagogija, br. 3-4, (87 – 94).
12. Хебиб, Е. (1995). *Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног процеса*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1-2, (83 – 94).
13. Hebib, E. (1996). *Uloga pedagoga u vrednovanju rada nastavnika*. Beograd.
14. Ilić, M. (1991). *Nastavnik u uslovima savremenih promjena (istoimeni Zbornik izlaganja i saopštenja na simpozijumu)*. Banja Luka: Pedagoška akademija, (5 – 20).
15. Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
16. Јоксимовић, С. (1997). *Развој демократских вредности у школи (Демократија Васпитање Личност)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
17. Кнежевић, В. (1973). *Kibernetičke osnove strukture i funkcije povratne informacije u nastavi*. Beograd: Naučna knjiga.
18. Maleš, D., Mužić, V. (1990). *Mogućnost vrednovanja nastavnika od strane učenika*. Zagreb: *Život i škola*, br. 1, (1 – 22).
19. O'Konor, Dž., Sejmur, Dž. (2000). *Uvod u neuro-lingvističko programiranje (psihološke veštine za razumevanje i vršenje uticaja na ljude)*. Beograd: ПЛАТΩ.
20. Rakić, B. (1974). *Vaspitno delovanje u malim grupama*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – СВ)

Поштовани ученици,

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

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

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

Име Ваше школе је (упиши!): _____

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

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

Пол (заокружи!): Ж (женски) М (мушки)

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

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

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

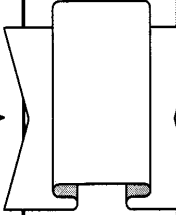
ИЗВЈЕШТАЈ

О УЧЕНИЧКОМ ВРЕДНОВАЊУ – ОЦЈЕЊИВАЊУ КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА

НАСТАВНИК: _____

Уважени наставниче, сада имате прилику да анализирате оцјене како су Вас вредновали Ваши ученици. Они су вредновали – оцјењивали квалитет Вашег педагошког дјеловања. Добро анализирајте своје оцјене, јер су оне показатељи гдје треба извршити одређене корекције у своме педагошком дјеловању. Вредновање – оцјењивање је исто као и код ученика (од 1 до 5). Резултате вредновања треба да схватите као добру намјеру ученика да још више унаприједите свој рад!

Желимо Вам много успјеха у Вашем раду!

КАТЕГОРИЈЕ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА	ОЦЈЕНЕ
1. МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА <i>Примјери:</i> повезивање градива са жељама и интересовањима ученика, указивање на олакшице приликом учења градива, често похваљивање ученика, давање повјерења ученицима, примјена хумора, сусретљивост, праштање грешака...	
2. НАСТАВНО – МЕТОДИЧКА КРЕАТИВНОСТ <i>Примјери:</i> примјена више и различитих наставних метода, облика и средстава, радионички рад, повезивање са животним примјерима, интерактивност, проблемски задаци, подстицање стваралаштва...	
3. СТИЛ ВОЂЕЊА (АУТОКРАТСКИ – ДЕМОКРАТСКИ) <i>Примјери:</i> сарадња са ученицима, кооперативност, заједничко доношење одлука, договарање са ученицима о раду на часу, уважавање идеја већине, равноправност према свим ученицима, избјегавање пријетњи и наредби, заједничка правила...	
4. НАСТАВНА КОМУНИКАЦИЈА <i>Примјери:</i> дозвољавање изношења мишљења ученика, допуштање ученикових питања, постављање питања, омогућавање дискусија, разумљивост говора, јасност писања на табли, кретање по учионици, одговарање на питања ученика...	
5. ОБЈЕКТИВНОСТ НАСТАВНОГ ИСПИТИВАЊА И ОЦЈЕЊИВАЊА <i>Примјери:</i> консултовање са ученицима око оцјене, остављање датума, оцјене према заслуги а не на "лијепе очи", не гледање у оцјене других предмета, образлагање оцјене, често оцјењивање, повезаност питања и задатака са пређеним градивом...	
<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;"> <div style="background-color: black; color: white; padding: 10px 50px; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">КОНАЧНА СРЕДЊА ОЦЈЕНА</div> <div style="margin-left: 20px;">  </div> </div>	

Табела 5: Аутокорекције СТИЛА ВОЂЕЊА
(сви наставници у свим групама)

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ	ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА Е1		ЕКСПЕРИМЕНТ. ГРУПА Е2		КОНТРОЛНА ГРУПА К	
	иниц. стање	финал. стање	иниц. стање	финал. стање	иниц. стање	финал. стање
српски језик	4	3	3	3	4	4
енглески језик	3	3	3	3	4	4
њемачки језик	3	3	3	3	4	3
историја	4	3	3	4	3	3
географија	4	4	3	3	3	3
муз. култура	3	3	3	3	3	4
лик. култура	3	3	3	3	3	3
вјеронаука	4	3	3	3	4	3
математика	3	4	3	3	4	3
физика	3	4	3	3	3	3
биологија	4	3	3	3	4	4
хемија	3	3	3	3	3	3
техн. образ.	3	4	3	3	3	3
осн. информ.	3	4	3	3	3	3
физичко васп.	3	3	3	3	3	3
српски језик	3	3	4	4	3	3
енглески језик	4	4	3	4	3	3
њемачки језик	3	3	3	3	4	3
историја	4	4	4	3	3	3
географија	4	4	3	4	3	3
муз. култура	3	3	3	4	3	4
лик. култура	3	3	3	4	4	4
вјеронаука	3	4	4	4	3	3
математика	3	3	3	3	3	4
физика	3	3	3	4	3	3
биологија	3	3	2	4	3	3
хемија	4	4	3	3	3	3
техн. образ.	3	3	3	4	3	3
осн. информ.	3	4	3	4	3	3
физичко васп.	4	4	3	4	3	3
УКУПНО НАЗАДОВАЊА	4		1		4	
УКУПНО НАПРЕДОВАЊА	6		10		3	

Draženko Jorgić

**EVALUATION AND POSSIBILITIES OF SELF-CORRECTION OF THE LEADERSHIP
TEACHING STYLE**

Summary

The paper is concerned with a theoretico-empirical offprint of a large-scale experimental research from 2004, dealing with the influence of background information on evaluation of a teacher's work in possibilities of correcting one's own leadership teaching style, provoked by evaluation of teaching styles by senior elementary students, where the continuity of getting background information on the results of evaluation of their teaching styles is crucial for teachers.