

ИНТЕРНО ВРЕДНОВАЊЕ И МОГУЋНОСТИ (АУТО)КОРЕКЦИЈЕ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: У раду је приказано теоријско проучавање значаја интерног вредновања и могућности (ауто)корекције педагошког дјеловања наставника основне школе са повременим емпиријским и апликативним освртима из једног обимнијег експерименталног истраживања ефикасности утицаја континуитета повратног информисања наставника резултатима ученичког вредновања на (ауто)корекције педагошког дјеловања наставника. Ауторова намјера је да овим радом истакне значај могућности ученичког вредновања њихових наставника како би се уз експлицитно повратно информисање утицало на (ауто)корекције квалитета педагошког рада било ког наставника. Такође, ауторова намјера је и да се код наставника подстиче самоиницијатива вредновања свог рада од стране ученика, али и осталих потенцијалних евалуатора, како би њихов рад могао бити више регулисан самоконтролом, а не контролом од других. За све наставнике који би након интерног вредновања показали веома висок квалитет педагошког дјеловања неопходно би било у блиској будућности обезбиједити додатне материјалне стимулансе.

Кључне ријечи: интерно вредновање, (ауто)корекција, педагошко дјеловање наставника, континуитет повратног информисања, ученичко вредновање, самоиницијатива вредновања, самоконтрола, контрола, материјални стимуланс.

САВРЕМЕНА ПРАКСА ВРЕДНОВАЊА РАДА НАСТАВНИКА

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

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

Слика вредновања рада наставника, у условима савремене школске праксе је потпуно другачија у односу на вредновање рада ученика. Вредновање рада наставника често је несистематизовано, непланско, па и нефункционално. Не зна се права сврха њиховог вредновања, а поставља се и питање релевантности вредновања, узимајући у обзир како се оно данас врши. Евалуатори рада наставника су најчешће директори, њихови помоћници, школски педагози и надзорници из педагошког завода. Вредновање рада наставника врши се директним и индиректним путем. Директно вредновање подразумијева хоспитовање на часовима редовне наставе и ваннаставних активности, укључујући и анализирање спроведеног хоспитовања. Хоспитовање врше већ споменути директори, помоћници, педагози и надзорници. Највећа слабост директног вредновања је што се процјена квалитета рада наставника врши најчешће на основу хоспитовања

"само једног наставног часа" у току цијеле школске године. Потпуно је необјективно анализирати рад једног наставника на основу процјене само једног или евентуално нешто више часова. Још једна од слабости оваквог вредновања је што су најчешће овакви часови на којима се врши хоспитовање "идеално методички дизајнирани" од стране наставника, па се добија увид о узорном и идеалном наставном часу, а произилази и висока оцјена о раду наставника. У школској пракси је присутно и индиректно вредновање рада наставника. Индиректно вредновање подразумејева оцјењивање квалитета рада наставника преко ученичких постигнућа и периодичних секундарних школских активности. Резултати са школских, општински и регионалних такмичења ученика по наставним предметима су одраз и квалитета рада њихових наставника. Организовање хуманитарних акција, излета и екскурзија, рада у ваннаставним активностима, друштвено-корисног рада, дежурстава наставника, културно-јавне дјелатности школе, сарадње школе и породице, сарадње са локалном заједницом и ваншколским институцијама, такође имплицирају индиректне показатеље квалитета рада наставника.

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

АКТЕРИ ВРЕДНОВАЊА - ЕВАЛУАТОРИ

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

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

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

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

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

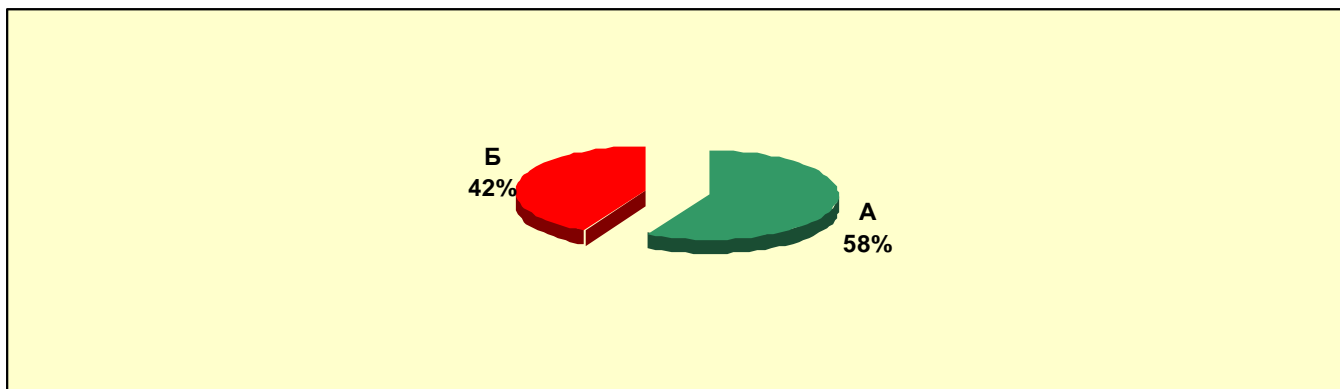
Школски педагози, заједно са школским надзорницима и директорима врше вредновање рада наставника "одозго". Програмски задаци педагога и директора су веома идентични у погледу односа према вредновању рада наставника. Предност школских педагога у односу на директоре је што чешће могу посматрати наставни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

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

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

У школској пракси је веома занемарено *интерно вредновање* рада наставника *од стране ученика*. Занемарује се њихово мишљење, јер они процјењују "одоздо", а такође је занемарена чињеница да је сав васпитно-образовни процес усмјерен управо само "згог њих и за њих". Највећа *предност* вредновања рада наставника од стране ученика је због тога што су *ученици константно у раду са наставницима, константно их посматрају* и у наставном и ваннаставном процесу, те они могу да дају и најрелевантније оцјене квалитета педагошког дјеловања наставника. У наредном графикону приказујемо мишљења наставника о могућности вредновања њиховог рада од стране ученика виших разреда основне школе. Приказани графикон је дио обимнијих резултата једног мог експерименталног истраживања ефикасности континуитета повратног информисања наставника резултатима ученичког вредновања квалитета њиховог педагошког дјеловања.

Графикон 1: Мишљења наставника о могућности реалног и објективног оцјењивања квалитета њиховог рада од стране ученика виших разреда



Значење словних ознака:

А – ученици МОГУ реално и објективно оцјењивати квалитет рада наставника

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

Велики проценат наставника (58%) сматра да су ученици реални и објективни евалуатори. Међутим, исто тако је велик и проценат оних (42%) који сматрају да ученици нису реални и објективни

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

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

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

(АУТО)КОРЕКЦИЈА ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА

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

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

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

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

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

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

РЕПРЕЗЕНТАТИВНЕ КАТЕГОРИЈЕ ПЕДАГОШКОГ ДЈЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА

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

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

- мотивисање ученика;
- наставно-методичка креативност;
- стил вођења;
- наставна комуникација и
- објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика.

Све ове наведене категорије су међусобно условљене и повезане. Велика је вјероватноћа да једна на другу утиче, како по смјеру, тако и по интензитету. Сваку од наведених категорија педагошког дјеловања наставника веома објективно могу да вреднују ученици виших разреда основне школе (Види: Јоргић, 2008). Као илустративан примјер наводим један скалер процјене наставне комуникације који су попуњавали ученици деветог разреда основних школа у једном мом већ споменутом обимнијем експерименталном истраживању:

СКАЛА ПРОЦЈЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ (СПУ – НК)

Поштовани ученици,

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

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

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

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

Име Ваше школе је (упиши!): _____

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

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

Пол (заокружи!): Ж (женски) М (мушки)

Т В Р Д Њ Е О НАСТАВНОЈ КОМУНИКАЦИЈИ	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. Дозвољава ученицима да изнесе своје мишљење.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
2. Допушта да ученици постављају питања.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
3. Ученици не смију да траже додатна објашњења.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
4. Искључиво, скоро сваки час само она/он прича (предаје).	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
5. Њен/његов говор је довољно гласан и разумљив.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
6. Не дозвољава да ученици између себе разговарају.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
7. Стигне и жели да одговори на свако учениково питање.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

8. Тешко разумијемо шта прича на часу.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
9. Крајем часа поставља питања да уочи колико разумијемо градиво.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
10. Без икаквог страха нешто можемо питати њу/њега.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
11. Заборавља, а и не жели одговорити на питања ученика.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
12. На часовима је често збрка, па се не зна ко шта ради.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
13. Њена/његова питања су интересантна и занимљива.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
14. Увијек истим ученицима поставља питања.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
15. Говором, показивањем и погледом својих очију надгледа све ученике.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
16. Намргоди се, љути се, када ученици поставе необична питања.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
17. Удаљен/а је од ученика, не прилази близу ученику или групи.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
18. Њен/његов рукопис, цртежи и скице на табли су јасни и прецизни.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
19. Креће се по цијелој учионици, обилази ученике.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ
20. Израз њеног/његовог лица на часу је ведар и расположен.	СЈ	ЕЈ	ДЈ	ИС	ГЕ	МК	ЛК	ВЈ	МА	ФИ	БИ	ХЕ	ТО	ОИ	ФВ

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

Овај скалер процјене био је употријебљен у сврху аутокорекције наставне комуникације предметних наставника основних школа. Слични скалери били су употријебљени и у сврху аутокорекције осталих категорија педагошког дјеловања наставника (мотивисање ученика, наставно-методичка креативност, стил вођења и објективност наставног испитивања и оцјењивања ученика). Треба нагласити да овај скалер и њему сличне наставници могу самоиницијативно користити како би увидјели како њихов рад изгледа у очима ученика, односно гдје треба аутокорективно дјеловати (Види: Јоргић, 2008).

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

ПЕДАГОШКО – АНДРАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ (АУТО)КОРЕКЦИЈЕ РАДА НАСТАВНИКА

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

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

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



Када је у питању интерно вредновање рада наставника не треба заборавити да у школској пракси, ипак, постоји колико толико изграђен "минимум" ове активности. Једно од подручја рада педагошке службе је и интерно вредновање рада наставника. Међутим, велики недостатак у овом подручју рада педагошке службе је што вредновање рада наставника није довољно интензивано и транспарентно, нема довољно изграђену и рационализовану методолошку апаратуру, није прецизирано одредбама Закона и Правилника, а често има димензију латентности, па се и не зна да се вршило вредновање. Но, колико год да је заступљен и минимум ове активности, постоје реални изгледи да се у школама надограђује и донекле заступљено несавршенство одраслих, а не само дјеце. Свако вредновање одраслих – наставника, у каквом год да је облику и колико год да је интензивано, ипак пружа одређене видљиве и/или скривене повратне информације. Доступност повратних информација наставницима указује на могућности аутокорекције и/или корекције рада наставника. Једно од могућих идејних рјешења како може да изгледа повратна информација о резултатима ученичког вредновања педагошког дјеловања њихових наставника управо сада приказујемо:

ИЗВЈЕШТАЈ
О УЧЕНИЧКОМ ВРЕДНОВАЊУ – ОЦЈЕЊИВАЊУ
КВАЛИТЕТА РАДА НАСТАВНИКА

НАСТАВНИК: _____

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

Желимо Вам много успјеха у Вашем раду!

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

Путем повратних информација наставници се намјерно или ненамјерно уводе у процес учења. "Вриједни резултати учења се могу, и често се и остварују, изван наших полазних или оригиналних намјера" (Олјаца, 1997: 90). Чак и спонтанитет у учењу наставника има позитивне андрагошке ефекте. Дакле, може доћи до корекције педагошког дјеловања наставника од стране самог наставника или ће, у "тежим случајевима" корективно дјеловати педагошка служба на поједине наставнике.

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

ЛИТЕРАТУРА

Бранковић, Д. (1999). *Педагошке теорије – научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.

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.

Јоргић, Д. (2008). *Педагошка евалуација и (ауто)корекција*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Кнежевић, В. (1973). *Кибрнетичке основе структуре и функције повратне информације у настави*. Београд: Научна књига.

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

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

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.