

Оригинални
научни рад

Софија В. Маричић¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет



Самовредновање и квалитет педагошког рада школе

Резиме: У овом раду анализирају се њојам и њроцес самовредновања као сејменџи уџицаја на унаџређење квалитетџа педагошког рада школе. У теоријском делу рада уџврђују се њојмови квалитетџа, сџандарда, вредновања и самовредновања и њихов међусобни однос у сисџему педагошког рада школе. Реализовано исџраживање је емџиријског и дескриџивног карактерџа. Предмеџи овог исџраживања јесу уџврђивање и анализа сџавова насџавника о уџицају усџановљеног сисџема самовредновања на квалитетџи педагошког рада школе, као и развијање конкретџних џредлоџа џромена у сисџему самовредновања педагошког рада школе које уџичу на конџинуирани развој и џодизање квалитетџа рада школе. Исџраживањем је уџврђено да насџавници нису у довољној мери уџознаџи са сџандардџима квалитетџа рада школе (школски џроџрам и џодџиџи џлан рада, насџава и учење, образовна џосџиџнућа ученика, џодрџка учениџима, еџос, орџанизација рада школе и руковођење и ресурси) и не џримењују конџинуирано џроцес самовредновања у педагошког џраџси. Уџврђено је да насџавници џроцењују самовредновање као значајну комџонентџу за унаџређење квалитетџа рада школе и дају конкретџне џредлоџе за џодољшање меџодолоџије овог џроцеса. Доџринос овог исџраживања џредсџавља и низ конкретџних џредлоџа за унаџређење исџиџиваних асџекта џроцеса самовредновања рада школе.

Кључне речи: квалитетџи педагошког рада, вредновање, самовредновање, сџандарди квалитетџа, основне школе, насџавник.

1 sofija.maricic@uf.bg.ac.rs

2 Рад представља део експозеа одбрањене докторске дисертације под називом „Самовредновање као детерминанта квалитета педагошког рада школе“. Рад је одбрањен на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, 26. 9. 2016. пред комисијом у саставу: проф. др Светлана Костовић (ментор), проф. др Нада Вилотијевић и проф. др Оливера Кнежевић Флорић.

Copyright © 2016 by the authors, licensee [Teacher Education Faculty](#) University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Посматрањем и анализом понашања деце у разним школским и ваншколским активностима могуће је уочити следеће: у школским активностима децу је потребно додатно мотивисати, пажња не траје дуго, неопходно је често мењати активности, док, с друге стране, кад се ученици добровољно пријављују за ваннаставне активности које се одвијају у школи, врло су заинтересовани, мотивисани и активни. Труде се јер желе да се забаве, желе слободу, моћ и припадност који иду уз те активности и које тим активностима пружају квалитет. Пошто су те активности добровољне, постају привлачне; слобода избора повећава њихов квалитет. Када у некој активности утврдимо квалитет, у њу улажемо много више напора и труда. Кошаркашу почетнику, одмах после тренинга, није тешко да убаци још триста слободних удараца у кош. Када би се од свих ученика очекивало да играју кошарку, тој би се активности, наравно, придавало далеко мање квалитета. Без обзира на то јесу ли активности добровољне или не, уколико се у њима не препознаје квалитет, нема ни мотивације, труда, напретка... (Glasser, 2004). Шта се у школовању, васпитању и образовању деце деси, где су системски промашаји, зашто се квалитет не препознаје или губи у потпуности...? Управо су овакве појаве биле основни разлог за покретање овог истраживања.

Појмови квалитет, самовредновање и педагошки рад школе

Анализа различитих приступа тумачењу појма квалитета образовања доводи нас до утврђивања трију основних група тумачења:

1. Квалитет као извршеност постигнућа ученика подразумева да су јасно дефинисани нивои успеха или да постоји сагласност процењивача о оствареном

изузетно високом нивоу процењиваног постигнућа. У овом тумачењу уочава се недостатак у томе што се наглашава само изузетно висок квалитет, а не одређују се његови нижи нивои.

2. Квалитет као мера остварености циљева образовања претпоставља да су циљеви и задаци јасно постављени и довољно операционализовани и да је могуће њихово остваривање квалитативно и (или) квантитативно одредити. Ваља нагласити да се у овом тумачењу квалитет односи на висок или веома висок ниво постигнућа, док се остали нивои постигнућа одређују другим терминима (осредњи, довољан, недовољан и слично). Недостаци се могу уочити уколико су уопштено и недовољно прецизно формулисани циљеви учења и наставе. Схватање квалитета образовања као степена остварености образовних стандарда који су дефинисани за одређени ниво образовања је веома изражено у земљама Европске уније. Овакво схватање претпоставља да су стандарди за програме предмета и нивое школовања прецизно и јасно постављени, објашњени (недвосмислени), довољно инструктивни за наставнике, да постоје адекватни и поуздани индикатори за различите нивое, методе за њихово мерење/процену, као и оспособљеност наставника за њихову примену.

Наведена тумачења појма квалитета се одnose на мерљиве манифестне величине (исходе, нивое остварености циљева, стандарде и слично). При томе се запоставља утицај контекста образовања. Овај став истраживачи критикују сматрајући да на образовне исходе утичу и карактеристике личности, конкретне ситуације и околности. Неки исходи се не могу одмах испољити, већ после дужег времена, док неки ос-

тају у домену личног или посредног испољавања. То и јесу основни недостаци оваквих тумачења, што значи да их треба допунити и другим показатељима.

3. Схватање квалитета као процеса трајног развоја и унапређења је одређење које јасно наглашава развојност, динамичност и несвршеност процеса. Схватање јесте сувише широко, али се наглашавају битне карактеристике процеса, а не само очекивани резултати.

Квалитет није једнозначни појам, јер су схватања о суштини нечега условљена контекстом, вредностима и интересима оних који га дефинишу. Квалитет означава неку вредност која се приписује ономе што је предмет вредновања, а у складу са одређеним критеријумима. Зато се сматра да је овај термин друштвено конструисан. Истичући ово становиште, постоје и схватања да сам појам образовања обухвата појам квалитета, јер кад кажемо да је неко образован, то већ подразумева вредносни суд да је неко напредовао на основу тога – да је „учињен бољим“ (Burbles; према: Stančić, 2011), да је постигао неко „добро“ (Stronach; према: Stančić, 2011).

Пошто квалитетна школа треба да образује и васпитава, а то није исто што и производња робе или квалитетног производа, већ дубоко етична, хумана делатност која подстиче и развија потенцијале појединца, онда се таквој школи не може приступити само из аспекта економског или маркетиншког модела. Безиновић (Bezinović, 2010) јесте схватања да квалитетну школу одређују две кључне компоненте: а) процедурална компонента и б) културна компонента.

Процедурална компонента је структурно-менаџерска компонента са јасно дефинисаним процесима, поступцима и стандардима за квалитет. Школама је ова компонента важна јер поставља оквир, структуру и меру за поређење. Стандарди помажу школама да процене где су,

на шта треба да обрате пажњу, на који ниво организације треба више да се сконцентришу – једном речју, стандарди дају јасне смернице за деловање. Међутим, дефинисани и достигнути стандарди и прописи сами по себи не гарантују да је школа достигла квалитет. Достижање квалитета могуће је само унутар друге компоненте, то јест достизањем културе квалитета.

Културна компонента квалитетне школе односи се на социјално-психолошки елемент заједничких вредности, уверења, очекивања и тежњи ка квалитету. Квалитет школе највише одређују људи у њој – наставници, ученици, друго особље, родитељи, школски одбор, локална заједница... Културну компоненту представља доминантан заједнички став и вредности које се огледају у сталној тежњи ка унапређивању рада, усавршавању и изврсности у деловању. Да би школа била квалитетна, потребно је да се код људи који чине школу развију заједнички вредносни системи, ставови, навике, понашања, веровања... који воде до квалитета (Bezinović, 2010).

Како би се објаснила условљеност између квалитета и вредновања, прихваћена је критичко-еманципаторна концепција вредновања, по којој се вредновање тумачи као сложен систем који је у основи развоја квалитета; осим вредновања резултата потребно је вредновати и квалитет целокупног педагошког процеса који се одвија у школи (настава, слободне активности, сарадња са родитељима и друштвеном средином, друштвена и јавна делатност и слично); вредновање свих учесника, а не само ученика (Stojanović, 2009). Педагошки рад школе чине (Kostović, 2005) све функције живота и рада једне васпитно-образовне институције. Вредновање је комплексна педагошка делатност којом се на основу континуираног праћења утврђују развојне промене настале под утицајем васпитно-образовног процеса. Вредновање подразумева сагледавање целокупног процеса и његових

резултата, као и других остварених вредности, уз оптимално учешће свих учесника и критичко преиспитивање и унапређење постојеће праксе (Vilotijević, 1992).

У том контексту је самовредновање поступак којим сви учесници васпитно-образовног процеса сами себе вреднују и сви учесници вреднују једни друге унутар разних активности; то је вештина која доприноси унапређењу квалитета живота сада и у будућности; има развојну функцију јер трага за одговорима на питања: какви смо сада, како то знамо и шта можемо учинити да будемо још бољи и квалитетнији. Учење из искуства може утицати на развој сваког појединца само ако своје искуство појединац хоће и може самовредновати да би утврдио како ће у будуће – у сличним ситуацијама – поступати боље (Bizjak i sar., 2007).

Методолошки оквир истраживања

Предмет овог истраживања су утврђивање и анализа ставова наставника о утицају установљеног система самовредновања на квалитет педагошког рада школе.

Циљ овог истраживања је утврдити ставове, мишљења и предлоге наставника о томе колико систем постојећег самовредновања утиче на квалитет педагошког рада школе, као и формирање и развијање конкретног предлога промена за унапређивање постојећих Стандарда за самовредновање квалитета рада школе.

Формулисане су следеће истраживачке хипотезе:

- Наставници су упознати са процесом самовредновања рада у школи и схватају важност и значај тог процеса;
- Наставници сматрају да самовредновање позитивно утиче на унапређење квалитета педагошког рада школе;

- Наставници процењују да су постављени стандарди адекватно остварени у досадашњем процесу самовредновања;
- Наставници процењују да су постављени стандарди врло значајни и истичу висок степен њихове важности у унапређењу квалитета рада школе;
- Наставници добро познају методологију самовредновања и имају конкретне предлоге за њено унапређење.

Дефинисане су варијабле истраживања, и то:

- Независне: пол наставника, радно место, радно искуство, едукација из области вредновања и учешће у тиму за самовредновање рада школе;
- Зависне: ставови и процене наставника о процесу самовредновања, нивоу остварености постављених стандарда у њиховој школи, као и значају за унапређење квалитета педагошког рада школе и ставови и предлози за унапређење процеса самовредновања.

У истраживању је коришћена дескриптивно-аналитичка и аналитичко-критичка метода теоријске анализе. Од истраживачких техника коришћене су технике анкетања и скалирања, а од инструмената скале процене са интегрисаним анкетним питањима који су посебно израђени за потребе овог истраживања.

Истраживање је спроведено на узорку од триста три наставника (разредних и предметних) из седам основних школа са територије четири београдске општине.

Дескриптивна анализа је извршена на основу статистичких параметара (т-тест, једносмерна анализа варијансе, корелациона анализа (коефицијент поинт-бисеријске корелације и Пирсонов коефицијент корелације), а након тога је извршена и квалитативна анализа добијених података.

Резултати истраживања

Полазна основа и први корак у истраживању је био да се утврди колико су наставници упознати са процесом самовредновања рада школе и колики значај му приписују.

Анализу добијених одговора треба посматрати у два сегмента. Прве четири тврдње које су представљене Табелом 1 односе се на степен заступљености самовредновања у школама у којима испитаници раде и упознатост са аспектима самовредновања, док се последње две тврдње у Табели 1 односе на негативно вредновање самовредновања као нове обавезе која ће само додатно оптеретити наставнике. Како видимо, одговори на прво и друго питање показују степен присуства процеса самовредновања у школама, а на треће и четврто на степен наставничке упознатости са самовредновањем. Добијени одговори на ове прве четири ставке показују да су најзасићенији одговори који сугеришу да самовредновање није довољно заступљено у шко-

лама. Гледано појединачно, можемо рећи да се у испитаним школама врло мало проводи редовно самовредновање, да већина наставника није укључена у тај процес, да су наставницима у највећој мери стандарди рада школе релативно непознати и да не разумеју довољно технике и инструменте самовредновања. Последње две тврдње представљене Табелом 1, са друге стране, сугеришу да наставницима још увек нису у потпуности јасни улога и важност самовредновања, односно да представљају само додатно оптерећење за наставнике и да неће имати значајнијег утицаја на квалитет рада наставника и саме школе у целини.

У наредном кораку, у покушају утврђивања утицаја дужине радног стажа на ставове и мишљења о самовредновању, извршена је анализа дескриптивних параметара, а потом је коришћена једносмерна анализа варијансе са варијаблом радно искуство у позицији предиктора и ставови о самовредновању као критеријумска варијабла.

Табела 1. Расподела одговора наставника у односу на ставове о самовредновању.

Тврдње		Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Не слажем се
У нашој школи се редовно проводи самовредновање.	f %	1 0,3	11 3,6	47 15,5	89 29,4	155 51,2
Сви наставници су укључени у самовредновање.	f %	7 2,3	43 14,2	67 22,1	84 27,7	102 33,7
Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе.	f %	5 1,7	16 5,3	48 15,8	116 38,3	118 38,9
Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања.	f %	5 1,7	19 6,3	52 17,2	131 43,2	96 31,7
Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе.	f %	56 18,5	73 24,1	66 21,8	71 23,4	37 12,2
Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника.	f %	39 12,9	72 23,8	55 18,2	67 22,1	70 23,1

Резултати прве две тврдње приказане Табелом 2 не показују никакву статистички значајну разлику између група наставника различитих по дужини радног стажа. Наиме, без обзира на то колико наставници дуго раде, то не мења степен заступљености самовредновања у њиховим школама. Са друге стране, статистички значајне разлике су утврђене за следеће варијабле: Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе – $F(3)=5,54$, $p<.001$, Разумем и примењујем технике и инструменте самовред-

новања – $F(3)=6,53$, $p<.001$ и Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника – $F(3)=5,03$, $p<.001$. Као што се у Табели 2 види, све утврђене разлике су статистички значајне на нивоу 0,01. Разлог за чињеницу да наставници са дужим радним искуством теже прихватају самовредновање могуће је уочити и у чињеници да они теже прихватају промене, не желе да искоче из свакодневне рутине и некритички пружају отпор.

Табела 2. Зависности процена наставника од радног искуства.

Тврдње		df	F	p
У нашој школи се редовно проводи самовредновање.	Међугрупна варијанса	3	1,26	0,29
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
Сви наставници су укључени у самовредновање.	Међугрупна варијанса	3	1,40	0,24
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе.	Међугрупна варијанса	3	5,54	0,00
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања.	Међугрупна варијанса	3	6,53	0,00
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе.	Међугрупна варијанса	3	3,54	0,02
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		
Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника.	Међугрупна варијанса	3	5,03	0,00
	Унутаргрупна варијанса	299		
	Тотал	302		

Да би се утврдило да ли учешће у обуци за самовредновање утиче на промену ставова о самовредновању, анализирана је међузависност ових фактора.

Анализом података изнетих у Табели 3 може се закључити да директан став о самовредновању као додатном и неефикасном оптерећењу наставника не зависи од тога да ли су наставници имали директна искуства са обуком за самовредновање и учешћем у тиму за самовредновање. Са друге стране, очекиване статистички значајне разлике су регистроване за тврдње које се односе на разумевање стандарда и критерија самовредновања и техника које се при томе користе (трећа и четврта тврдња у Табели 3). Овакви налази су очекивани јер наста-

вници који имају теоријско сазнање и/или практично искуство из ове области сигурно боље познају стандарде квалитета рада школе, као и инструменте, технике и процедуре које се примењују, у односу на наставнике који то немају.

Анализом података изнетих у Табели 4 занимљиво је приметити да наставници који немају теоријска или практична сазнања о вредновању имају позитивнију и оптимистичнију процену утицаја самовредновања на квалитет педагошког рада школе. Можда је њихово непознавање материје довело до изградње иреалне и замишљене слике о значају самовредновања. Са друге стране, наставници који су стекли теоријска и практична сазнања из ове области прилично строже процењују истраживани утицај.

Табела 3. Утицај обуке за самовредновање на ставове о самовредновању.

Тврдње	Да ли је похађана обука?	N	M	SD	SE M	t	df	p																																																																		
У нашој школи се редовно проводи самовредновање.	Да	79	4,38	0,91	0,10	1,25	301	0,21																																																																		
	Не	224	4,24	0,86	0,06				Сви наставници су укључени у самовредновање.	Да	79	3,86	1,24	0,14	0,90	301	0,37	Не	224	3,73	1,09	0,07	Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе.	Да	79	4,39	0,82	0,09	3,50	301	0,00	Не	224	3,96	0,97	0,06	Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања.	Да	79	4,33	0,87	0,10	4,03	301	0,00	Не	224	3,84	0,94	0,06	Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе.	Да	79	2,70	1,40	0,16	-1,37	301	0,17	Не	224	2,93	1,26	0,08	Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника.	Да	79	3,11	1,54	0,17	-,52	301	0,60	Не
Сви наставници су укључени у самовредновање.	Да	79	3,86	1,24	0,14	0,90	301	0,37																																																																		
	Не	224	3,73	1,09	0,07				Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе.	Да	79	4,39	0,82	0,09	3,50	301	0,00	Не	224	3,96	0,97	0,06	Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања.	Да	79	4,33	0,87	0,10	4,03	301	0,00	Не	224	3,84	0,94	0,06	Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе.	Да	79	2,70	1,40	0,16	-1,37	301	0,17	Не	224	2,93	1,26	0,08	Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника.	Да	79	3,11	1,54	0,17	-,52	301	0,60	Не	224	3,21	1,30	0,09										
Потпуно су ми познати стандарди квалитета рада школе.	Да	79	4,39	0,82	0,09	3,50	301	0,00																																																																		
	Не	224	3,96	0,97	0,06				Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања.	Да	79	4,33	0,87	0,10	4,03	301	0,00	Не	224	3,84	0,94	0,06	Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе.	Да	79	2,70	1,40	0,16	-1,37	301	0,17	Не	224	2,93	1,26	0,08	Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника.	Да	79	3,11	1,54	0,17	-,52	301	0,60	Не	224	3,21	1,30	0,09																								
Разумем и примењујем технике и инструменте самовредновања.	Да	79	4,33	0,87	0,10	4,03	301	0,00																																																																		
	Не	224	3,84	0,94	0,06				Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе.	Да	79	2,70	1,40	0,16	-1,37	301	0,17	Не	224	2,93	1,26	0,08	Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника.	Да	79	3,11	1,54	0,17	-,52	301	0,60	Не	224	3,21	1,30	0,09																																						
Самовредновање је само форма и нема значајног утицаја на рад школе.	Да	79	2,70	1,40	0,16	-1,37	301	0,17																																																																		
	Не	224	2,93	1,26	0,08				Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника.	Да	79	3,11	1,54	0,17	-,52	301	0,60	Не	224	3,21	1,30	0,09																																																				
Самовредновање је само ново административно оптерећење наставника.	Да	79	3,11	1,54	0,17	-,52	301	0,60																																																																		
	Не	224	3,21	1,30	0,09																																																																					

Ипак, ове регистроване корелације су врло ниских вредности (од 0,12 до 0,18) и премало их је регистровано као статистички значајне, тако да постављена хипотеза, да теоријска и практична знања о самовредновању утичу на процену позитивнијег утицаја самовредновања на квалитет педагошког рада, не може бити прихваћена.

Како су стандарди квалитета рада васпитно-образовне установе релативно млада категорија у педагошкој теорији и пракси, а протекло је и довољно времена да се наставници као практичари са њима упознају, претпостављено је да наставници имају довољно сазнања о њима и да

могу извршити процену њихове остварености у досадашњем процесу самовредновања њихове школе. Утврђене су процене наставника о степеном остварености следећих стандарда квалитета рада школе: школски програм и годишњи план рада, настава и учење, образовна постигнућа ученика, подршка ученицима, етос, организација рада школе и руковођење и ресурси.

Занемарљиво ниже вредности статистичких показатеља у Табели 5 се уочавају на стандарду Организација рада школе и руковођење ($M=16,56$, $Min=4$, $Max=20$) и на стандарду Ресурси ($M=11,78$, $Min=3$, $Max=15$). Тај налаз на овим

Табела 4. Корелације процене значаја самовредновања за педагошки рад школе са стручним знањима наставника.

Тврдње	Обука о вредновању	Члан тима за самовредновање
Рационалније и ефикасније планирање и програмирање рада школе	-0,10	-0,20**
Реалније уважавање индивидуалних потреба ученика	-0,07	-0,13*
Иновирање наставе (примена нових метода, облика, средстава рада)	-0,05	-0,06
Укључивање ученика у све фазе васпитно-образовног процеса	-0,09	-0,08
Укључивање родитеља у све фазе васпитно-образовног процеса	-0,12*	-0,18**
Објективније вредновање ученичких постигнућа	-0,06	-0,09
Развој сарадње и тимског рада унутар колектива	-0,06	-0,10
Развој комуникације и позитивне климе у одељењу	-0,04	-0,04
Стварање пријатног амбијента за све у школи	-0,01	-0,07
Рационалније коришћење материјално-техничких могућности школе	-0,02	-0,06
Сврсисходније планирање ваннаставних активности	0,05	-0,04
Подстицање на стручно усавршавање и стални професионални развој	-0,06	-0,04

** Корелација статистички значајна на нивоу 0,01

* Корелација статистички значајна на нивоу 0,05

стандардима се може протумачити тиме што процена подразумева вредновање рада директора и органа управљања школом. Наставници, могуће, немају потпуне информације за реалну процену, па су суздржанији у давању негативних и екстремних процена.

Да се закључивање о непостојању било каквих разлика у процени остварености стандарда у процесу самовредновања од разматраних детерминанти не би ослањало само на мере дескриптивне статистике, извршена је и додатна

корелациона анализа у којој су размотрене везе између наставничких процена појединачних стандарда. Тако се може утврдити у којој мери процене зависе од варијабли које се односе на наставнике или процене зависе једна од друге.

Све процене остварености стандарда приказане Табелом 6 су високо оцењене и матрица корелација сугерише њихову врло високу повезаност. Све добијене корелације су статистички значајне на нивоу значајности 0,01, чиме додатно оснажују закључак да процене остварености

Табела 5. Мере остварености стандарда квалитета рада школе.

Стандарди	Школски програм и годишњи план рада	Настава и учење	Образовна постигнућа ученика	Подршка ученицима	Етос	Организација рада школе и руковођење	Ресурси
M	17,09	29,10	16,66	12,99	25,13	16,56	11,78
SE M	0,17	0,28	0,17	0,13	0,24	0,19	0,14
Md	18,00	30,00	17,00	14,00	26,00	17,00	12,00
Mod	20,00	35,00	20,00	15,00	30,00	20,00	13,00
SD	2,90	4,90	2,95	2,20	4,11	3,38	2,39
V	8,39	23,97	8,72	4,85	16,93	11,40	5,69
Sk	-0,99	-0,96	-1,00	-1,21	-1,02	-0,94	-0,68
Ku	0,61	0,94	1,14	1,45	1,15	0,53	0,09
Min	7,00	7,00	4,00	3,00	6,00	4,00	3,00
Max	20,00	35,00	20,00	15,00	30,00	20,00	15,00
K-S	3,14	1,99	2,56	3,29	2,29	2,69	2,74
P	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Табела 6. Матрица интеркорелација између стандарда квалитета рада.

	Школски програм и годишњи план рада	Настава и учење	Образовна постигнућа ученика	Подршка ученицима	Етос	Организација рада школе и руковођење	Ресурси
Школски програм и годишњи план рада	1,00	0,67**	0,59**	0,59**	0,58**	0,61**	0,48**
Настава и учење		1,00	0,69**	0,70**	0,67**	0,60**	0,46**
Образовна постигнућа ученика			1,00	0,55**	0,59**	0,55**	0,42**
Подршка ученицима				1,00	0,72**	0,60**	0,39**
Етос					1,00	0,72**	0,48**
Организација рада школе и руковођење						1,00	0,54**
Ресурси							1,00

** Корелација статистички значајна на нивоу 0,01

* Корелација статистички значајна на нивоу 0,05

стандарда у оквиру самовредновања школе зависе више једна од друге и симултано се развијају, него што на њих имају утицај различите социодемографске варијабле. Овако висок ниво корелација међу стандардима указује на податак да су наставници више процењивали значаја сваког стандарда, него процену њихове остварености у конкретној школи. Оцена једног стандарда је директно у корелацији са оценама свих осталих стандарда.

У последњем кораку утврђен је ниво познавања методологије самовредновања и дати су предлози за њено унапређење. Анализом наставничких процена приказаних Табелом 7 уочава се да наставници самовреднују свој рад, без обзира на то да ли је то обавезно. Са друге стране, може се уочити процена наставника да мање

познају и примењују оне аспекте самовредновања са којима су мање упознати. Овај налаз указује да се у процесу самовредновања мање примењује тимски рад и уочава се одсуство свих учесника у завршним фазама самовредновања.

Као значајне технике које треба унапредити у самовредновању наставници истичу: размену мишљења са колегама, са ученицима, анализу базе података у оквиру јединственог информационог система која би требало да буде доступна свима.

Може се закључити да је за концепт квалитета потребно извршити стандардизацију и нормирање како би се одређени фактори довели у предвиђени однос. Међутим, то није довољан услов за постизање квалитета. Квалитет је друштвено конструисан концепт (Stronach,

Табела 7. Процене познавања и унапређења методологије самовредновања.

Познавање методологије самовредновања	М	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/на сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Стално самовреднујем свој рад, без обзира на то да ли је то обавезно.	4,35	151	119	20	13	0
Сви учесници самовредновања учествују у писању извештаја школе.	3,59	80	89	81	35	18
Познате су и доступне референтне мере за процену нивоа квалитета (прошлогодишњи ниво, оцена других школа и слично).	3,66	74	106	77	39	7
Увек ми је доступна комплетна повратна информација о самовредновању.	3,69	72	117	72	33	9
Стандарди за самовредновање су потпуни, исцрпни и оперативни.	3,81	84	108	83	24	4
Резултати самовредновања су основа новог планирања школе.	3,98	101	119	63	17	3

2000), прожет вредностима које зависе од контекста у којем се реализује. При разматрању квалитета у образовању неопходно је узимати у обзир јединственост, целовитост, развојност, комплексност, динамичност, контекстуалност и непредвидивост (Morin, 2001; Burbules, 2004) као темељне карактеристике образовних процеса. Креативна решења, развој и квалитет се увек јављају у условима неизвесности, разноликости и нестабилности, па да би дошло до квалитетне промене, треба се увек држати „равнотежа на ивици хаоса“ (Fulan, 2005).

Педагошке импликације и предлози за унапређење

Могућности утицања на развој културне компетенције квалитета школе

Пошто је истраживањем утврђено да наставници не познају у довољној мери све стандарде квалитета рада школе, предлаже се промена механизма успостављања самовредновања у школи и повезивања са спољашњим вредновањем – самовредновање треба спроводити континуирано и симултано у свих седам области квалитета, а не као што се сада у школи примењује самовредновање једног изолованог стандарда у одређеном временском року (најчешће у току годину дана).

Истраживањем је утврђено да нису сви учесници васпитно-образовног процеса укључе-

ни у процес самовредновања, стога је неопходно мотивисати све учеснике васпитно-образовног процеса на самовредновање – што се постиже методом „покажи ми“ и „укључи ме“. Када сви учесници уоче да се и они питају и да се и њихово мишљење уважава, неминовно ће постати део тог процеса. Ту се идентификује и значајнија улога педагога и стручних сарадника у координацији и пружању свих неопходних сазнања из области самовредновања – што подразумева отвореност, доступност и оспособљеност за координацију свих учесника самовредновања. Учеснике је могуће мотивисати и укључивањем у реализацију пројеката и истраживања из области самовредновања на нивоу установе или укључивањем у пројекте који се реализују на ширем нивоу. Тако се врши повезивање практичних и теоријских сазнања. Практичарима треба пружити прилику да постану истраживачи, а теме за истраживање не треба тражити, оне се саме намећу.

Могућности утицања на развој процедуралне компоненте квалитета школе

Формирање институције „Школа узор“ за процес самовредновања – посебно организована школа била би установа у којој се развија и унапређује систем самовредновања и која има улогу дисеминације својих теоријских и практичних искустава заинтересованим учесницима тог процеса.

Важан налаз истраживања је и чињеница да нису сви учесници самовредновања једнако заступљени у свим фазама овог процеса. Наставници, ученици, родитељи дају своје процене, али неретко велики број њих остаје без повратне информације и нема утицаја на доноше-

ње одлука о унапређењу. Важно је подстицати учешће свих у завршним фазама процеса (процена нивоа оствареног квалитета, поређење са другим установама, повратна информација, писање извештаја...). Могући предлог да се то постигне јесте формирање база података у оквиру јединственог информационог система просвете – на националном нивоу база би морала да, осим квантитативних показатеља, садржи и конкретне мере унапређења и квалитативне предлоге. Осим свеобухватних база које пружају могућност да се сагледа место школе у односу на шири контекст, могуће је и формирање базе података о самовредновању на нивоу једне школе – портал о самовредновању у који би се сливале све информације, ставови, дилеме, процене и друго свих учесника.

Како су налази истраживања указали на појаву да наставницима још увек нису у потпуности јасни улога и важност самовредновања, односно да им представљају само додатно административно оптерећење, предлаже се искључивање из употребе готових инструмената за самовредновање. Наставници често заслепљени формом и попуњавањем инструмената „по сваку цену“ не сагледају суштину процеса. Шаблонизам прикрива сврху, па самим тим учесници не могу ни да уоче значај. Слобода и аутономија у сваком процесу обезбеђују креативније, сврсисходније, оригиналније и квалитетније исходе.

Стога, сматра се да у образовању и професионалном развоју наставника треба тежити формирању рефлексивних практичара (Stojanović, 2011) којима ће вредновање и самовредновање бити саставни део свакодневне праксе.

Литература

- Bezinović, P. (ur.) (2010). *Samovrednovanje škola. Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

- Bizjak, C. i sar. (2007). Samoevaluacija – pot k večji kakovosti šole. U: Brejc, M., Weissbacher, P. (ed.) *Kakovost v vzgoji in izobraževanju* (17–18). Zbornik povzetkov Portorož: Šola za ravnatelje.
- Burbules, N. C. (2004). Ways of thinking About Educational Quality. *Educational Researcher*. 33 (4), 4–10.
- Fulan, M. (2005). *Sile promene*. Beograd: Dereta.
- Glasser, W. (2004). *Kvalitetna škola. Škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Morin, E. (2001). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Stančić, M. (2011). Osnovni pristupi kvalitetu rada nastavnika i njihove odlike. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (ur.). *Kvalitet u obrazovanju* (203–219). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Stojanović, A. (2009). Vrednovanje u osnovnoškolskom obrazovanju – od tradicije do inovacija. U: Radovanović, I., Trebješanin, B. (ur.). *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (240–244). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Stojanović, A. (2011). Samorefleksivnost vaspitača kao determinanta metodičkih inovacija u predškolskom vaspitanju. *Inovacije u nastavi*. XXIV (3), 114–121.
- Stronach, I. (2000). Kvalitet je ključ, ali da li je obrazovanje brava? – Posmatranje obrazovanja kroz proceduru kvaliteta. U: Konferencija *Putevi prema kvalitetu u obrazovanju*, 8–10. 4. 2000. Ljubljana: Open Society/Sola za Ravnatelje.
- Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Naučna knjiga.

Summary

This paper is one the analysis of the term and process of self-evaluation as segments for improving the quality of pedagogical work of school. Terms of quality, standard, evaluation and their mutual relations in the system of the pedagogical work of school are determined in the theoretical part of work. The completed research has empirical and descriptive character. The subjects of this research are determination and analysis of the attitudes of teachers towards the influence of the established system of self-evaluation regarding the quality of pedagogical work of school, as well as developing definitive suggestions for changes in the system of self-evaluation of pedagogical work at school which influence continuous development and raising the quality of work at school. The research proved that teachers were insufficiently acquainted with the standards of quality of work at school (curricula, annual syllabi, teaching and learning, educational achievements of students, support to students, ethos, and organisation of work at school, management and resources) and there is no continuous process of self-evaluation in pedagogical praxis. It was determined that teachers estimate self-evaluation as significant component for improving the quality of work at school and that they give definite suggestions for improving the methodology of this process. Contribution of this research is represented by a sequence of definite suggestions for improving the studies aspects of the process of self-evaluation of work of the school.

Key words: *quality of pedagogical work, evaluation, self-evaluation, quality standards, primary schools, teacher.*