

VASPITNO-OBRAZOVNI RAD ŠKOLE

Tamara Dragojević¹
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu
Stanislava Marić Jurišin
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 14.12.2021.
Prihvaćen: 09. 01. 2022.
UDC: 371.136/.14:371.321
DOI: 10.19090/ps.2021.2.147-159
Pregledni naučni rad

ZNAČAJ SAMOVREDNOVANJA RADA NASTAVNIKA U FUNKCIJI PROFESIONALNOG RAZVOJA²

Apstrakt

U pedagoškoj literaturi, samovrednovanje rada nastavnika odnosi se na postupak kojim se vrednuje sopstvena praksa i sopstveni rad, polazeći od analize šta je i kako urađeno. Cilj svakog samovrednovanja rada nastavnika je unapređivanje prakse, a samim tim i unapređivanje kvaliteta rada školske ustanove. Profesionalni razvoj nastavnika je proces koji se odnosi na kontinuirano razvijanje znanja, veština, sposobnosti i doprinosi razvijanju sistema vrednovanja i samovrednovanja. Nastavnici su u obavezi da prate kvalitet nastave, kako bi na adekvatan način uspeali da realizuju obrazovno-vaspitni proces. Uvođenje inovacija u nastavi u direktnoj je sprezi sa procesom samovrednovanja nastavnika, s obzirom da samovrednovanje pruža relevantne podatke o kvalitetu rada škole u svim značajnim segmentima. S tim u vezi, cilj ovog rada je ukazivanje na značaj samovrednovanja rada nastavnika u funkciji profesionalnog razvoja. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, primenom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja. Pedagoške implikacije ovog rada ogledaju se u osvetljavanju značaja samovrednovanja nastavnika za njegov profesionalni razvoj.

Ključne reči: nastavnik, samovrednovanje rada nastavnika, profesionalni razvoj nastavnika.

¹ tamaradragojevic27@gmail.com

² Rad je nastao kao rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Sastavni deo profesije nastavnika je proces samovrednovanja koji je značajan i za sam profesionalni razvoj nastavnika. Kvalitetno vrednovanje osnova je razvoja kvaliteta obrazovanja. Vrednovanje ne predstavlja novinu u školskoj praksi, već postoji skoro koliko i sama škola.

Povratne informacije koje nastavnik dobija kroz samovrednovanje veoma su značajne za unapređivanje obrazovno-vaspitnog procesa. Kao jedan od zahteva savremenog sistema vrednovanja navodi se i povezanost procesa vrednovanja i samovrednovanja na svim nivoima profesionalnog razvoja (Živković, 2015). Autor Tejlor (Taylor, 1994) ističe da je samovrednovanje proces u kome nastavnici prikupljaju podatke o sopstvenoj efektivnosti nastave i analiziraju informacije kako bi razmotrili koji način bi bio najadekvatniji za unapređivanje nastave. Jedinostveni značaj samovrednovanja je bliska uključenost nastavnika u razmatranje efikasnosti sopstvenog podučavanja (Taylor, 1994). Samovrednovanjem se dobija jasnija slika o tome da li su aktivnosti koje nastavnik sprovodi efektivne, efikasne, adekvatne. Prilikom istraživanja relevantne literature, možemo zaključiti da ne postoji dovoljan broj autora koji su se empirijski bavili proučavanjem samovrednovanja rada nastavnika (Stamatović, 2012; Vilotijević, 1992; Taylor, 1994, Maričić, 2016), iako se teorijskim konceptom samovrednovanja struka bavi već duži niz godina. U radu smo pokušali da ukažemo na značaj samovrednovanja nastavnika u funkciji njegovog profesionalnog razvoja. Kao što je navedeno u sažetku rada, cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, primenom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja. Predmet metode teorijske analize je proučavanje i razvijanje pedagoške teorije. Teorijska proučavanja u pedagogiji imaju višestruki značaj. „Analiza sadržaja predstavlja tehniku zaključivanja koja se zasniva na sistematskom i objektivnom identifikovanju karakteristika datih poruka“ (Knežević Florić, Ninković, 2012: 149, prema Fajgelj, 2010). Značaj analize sadržaja za pedagogiju je posledica činjenice da se obrazovanje zasniva na verbalnom prenošenju vrednosti, normi, stavova (Knežević Florić, Ninković, 2012). U zaključku ovog rada, osvrnuli smo se na rezultate prethodnih istraživanja i ponudili smo određene implikacije za buduća istraživanja u ovoj oblasti.

Samovrednovanje rada nastavnika

Pitanje vrednovanja rada nastavnika je pitanje koje datira od začetaka postojanja škole kao institucije, odnosno ono ne predstavlja novinu u školskoj praksi. Nastavnici su često bili vrednovani, međutim to vrednovanje nije uvek bilo sistematično (Nevo, 2001). Autorka Hebib (1997) istakla je da nastavnici najčešće vrednuju svoj rad kako bi unapredili vaspitno-obrazovni proces. Vrednovanje rada nastavnika ima dve ključne funkcije: jedna se odnosi na podsticanje nastavnikovog profesionalnog rada i razvoja, a druga na merenje njegovih kompetencija. Procenjivanje sopstvenog rada se ne može

percipirati izolovano od vrednovanja (Boyd, 1989). Na taj način, stiče se uvid u sličnosti i razlike između procene kvaliteta rada od strane drugih i od strane samog sebe. Kroz samovrednovanje nastavnici dobijaju odgovore na pitanja da li su aktivnosti koje su realizovane bile adekvatne, efikasne, a kao polazna osnova uzima se nastavnikova vlastita percepcija (Boyd, 1989, prema Stamatović, 2012). Pretpostavka je da kada su nastavnici više uključeni u posmatranje i evaluaciju svoje nastave, dolazi do porasta u razvoju autonomije, ali i do izvesnog osnaživanja nastavnika (Towndrow, Tan, 2008). Da bi samovrednovanje bilo uspešno realizovano, neophodna je dobra volja nastavnika, ali i iskrena želja za preispitivanjem sopstvene prakse. Autor Jurić (1988) ističe da se posredstvom samovrednovanja teži razvijanju objektivnijeg vrednovanja, dok autori Stol i Fink (2000) ističu da je samovrednovanje finalna demonstracija odgovornosti.

Analizom dostupne literature, možemo uvideti da se često u korelaciji mogu pronaći pojmovi koji se odnose na kvalitet obrazovanja i pojam samovrednovanja (Towndrow, Tan, 2008; Stamatović, 2012). Bezinović (2010) je istakao da je kultura kvaliteta obrazovanja u korelaciji sa procesom samovrednovanja rada nastavnika. Samovrednovanje rada nastavnika u obrazovno-vaspitnom procesu neminovno ističe i značaj dve bazične funkcije koje školsko samovrednovanje obuhvata. Naime, prva funkcija školskog samovrednovanja predstavlja realizovanje ciljeva pomoću primene adekvatnih instrumenata, dok druga podrazumeva podsticanje dijaloga o prioritetima, ciljevima, kriterijumima kvaliteta razreda (Vulović i Milosavljević, 2007).

U fokusu samovrednovanja rada škole najčešće se mogu naći (Maričić, 2016, prema Reformski obrazovni krugovi 2005: 68):

- sve aktivnosti čija je realizacija u domenu rada škole (saradnja sa roditeljima, ek-skurzije, nastava, rad sekcija);
- nastavni plan i program;
- aktivnosti učesnika u obrazovno-vaspitnom procesu (nastavnika, učenika, stručnih saradnika, nastavničkog veća);
- udžbenici i prateći materijali.

Uzimajući u obzir kompleksnost samog istraživačkog polja u kontestu vrednovanja i samovrednovanja na polju vaspitno-obrazovnog rada, donekle se može i opravdati izostanak većeg broja istraživanja u našem regionu, koja su u svom fokusu imala upravo ove segmente. Autori Vrcelj i Mušanović istakli su da nema univerzalnog odgovora na pitanje šta bi trebalo vrednovati i kako organizovati vrednovanje u obrazovanju. Oni su realizovali istraživanje na temu problema vrednovanja na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Ispitanici su bili studenti, a rezultati su ukazali na neophodnost vrednovanja, pri čemu standardi uspešnosti moraju biti adaptibilni i fleksibilni, dok, ukoliko se vrednuju učenici, vrednovanje mora biti prilagođeno svakom učeniku (Vrcelj i Mušanović, 2002).

U istraživanju koje je realizovala autorka Stamatović u okviru svoje doktorske disertacije, dobijeni rezultati svedoče o tome da je samovrednovanje korisno, neophodno i da je njegoova osnovna svrha unapređivanje. Njenim istraživanjem, potvrđeno

je da je čak 95,70 % nastavnika navelo da se u njihovim školama sprovodi samovrednovanje. Najveći broj nastavnika se povremeno uključuje u proces samovrednovanja rada škole (60, 60%) i najveći broj povremeno sprovodi samovrednovanje svog rada (65, 60%). Rezultati su pokazali da nastavnici koji su se više usavršavali, odlazili češće na stručna usavršavanja, češće i vrše proveru svog rada. To bi značilo da razvoj i usavršavanje menjaju svest nastavnika i jačaju potrebu za stalnim preispitivanjem sebe. Najveći broj nastavnika prilikom samovrednovanja koristi lični dnevnik, beleške, a u okviru rezultata je uočeno i da je nastavnicima izuzetno važna i povratna informacija od učenika (18, 50%), ali i od kolega (14, 20%) (Stamatović, 2012).

Pored rezultata već navedenih istraživanja, potrebno je navesti i rezultate istraživanja autorke Maričić (2016). Naime, autorka je u okviru svoje doktorske disertacije na temu: Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole realizovala istraživanje koje je obuhvatalo 303 nastavnika i odnosilo se na njihovo samovrednovanje. Istaknuto je da samovrednovanje nije dovoljno zastupljeno u školama. U ispitanim školama vrlo malo se sprovodi redovno samovrednovanje, većina nastavnika nije uključena u taj proces, a nastavnicima su standardi rada škola u najvećoj meri nepoznati. Rezultati su pokazali da nastavnicima nisu u potpunosti jasni uloga i značaj samovrednovanja, odnosno, predstavljaju samo dodatno opterećenje za nastavnike (Maričić, 2016).

Pristupi i funkcije samovrednovanja rada nastavnika

Nastavnikovo samovrednovanje podrazumeva mnogobrojne aktivnosti, pri čemu isticanje nekih od njih zavisi od samog pristupa u tom procesu. Jedan od najznačajnijih pristupa je pristup koji ističe samoprocenjivanje nastavnika. Svrha samoprocene je unapređivanje nastavnog procesa, a to implicira samorazmišljanje nastavnika o vlastitom radu (Đorđević, 2002). Pored procesa samoprocene, veoma su značajne samodijagnoza i samoanaliza (Stamatović, 2012). Efikasnost rada nastavnika zavisi od njegove samoanalize koja pozdrazuje da nastavnik polazi od ličnih stavova, ponašanja, a tako dolazi i do promena u samoj praksi. Kada govorimo o pristupima koji se odnose na određivanje uspešnosti nastavnika, Havelka (2000) navodi dva pristupa. Prvi pristup podrazumeva određivanje osobina nastavnika koje su povezane sa uspešnošću nastavnika, a drugi se odnosi na uloge, dakle, na uspešnost u preuzimanju mnogobrojnih uloga. Autor dalje daje detaljniji prikaz uloga nastavnika, a kao najznačajnije navodi: ulogu nastavnika kao mentora, ulogu nastavnika kao metodičara, organizatora (Havelka, 2000). U osnovi samovrednovanja leži samorefleksivni pristup. Podizanje svesti svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa o vlastitom znanju, svesti, razmišljanju, odnosno, osnaživanje njihovih metakognitivnih sposobnosti je korak prema refleksivnom mišljenju i temelj je nastavničke refleksivne prakse (Maričić, 2016).

Autor Suzić (2008) istakao je da je samoefikasnost nastavnika lična percepcija o sopstvenoj efikasnosti kojom će se realizovati ciljevi nastave. Autorka Stamatović

(2012) navodi da samovrednovanje ima konstruktivističku, informativnu funkciju, funkciju učenja, saznavanja iz nastavničke pozicije i razvojnu funkciju. Konstruktivistička funkcija odnosi se na ponovno stvaranje prakse. Naime, nije dovoljno samo istraživanje postojeće prakse, već i težnja za ponovnim kreiranjem prakse (Bezinović, 2010). Funkciju informisanja trebalo bi posmatrati kao informisanje nastavnika o svom radu, ali i informisanje ostalih učesnika koji učestvuju u vrednovanju i samovrednovanju (učenici, roditelji, kolege...). Svaka povratna informacija je značajna, jer služi da informiše nastavnika i ima potencijal da bude uslov za neke značajne promene. Funkcija učenja i funkcija saznavanja iz nastavničke pozicije su povezane, jer sam proces samovrednovanja podrazumeva učenje, kontinuiranu spremnost na nova znanja na osnovu rezultata iz prakse. Naime, saznavanje iz nastavničke pozicije obuhvata sve ono što nastavnik može da shvati, sazna, nauči na osnovu svoje pozicije u obrazovno-vaspitnom procesu (Stamatović, 2012). Autori MekBit i MekGlin (Mac Beath, McGlynn, 2006) smatraju da je najvažnija dijagnostička funkcija. Kroz dijagnostiku, nastavnici uviđaju prednosti, ali i nedostatke svoje prakse. Autorka Hebib (1997) ističe da istraživačka funkcija odgovara na pitanja: šta bi trebalo vrednovati, šta dalje istraživati... Neophodno je naglasiti da samovrednovanje mora biti dobrovoljan proces, nastavnik bi trebalo da bude unutrašnje motivisan, jer ukoliko to nije slučaj, rezultati neće biti značajni (Bezinović, 2010, prema Stamatović, 2012). Razvojna funkcija obuhvata sve prethodno navedene funkcije, budući da je najznačajniji aspekt samovrednovanja upravo aspekt razvoja (Mac Beath i McGlynn, 2006).

Tehnike i instrumenti u procesu samovrednovanja

Kao što je u uvodnom delu rada istaknuto, veoma je kompleksno meriti vrednovanje, s obzirom da prema različitim autorima postoje i različite klasifikacije koje se rukovode različitim kriterijumima. Najčešće se pominju skale kojima se procenjuje ponašanje nastavnika, njegova ličnost, različiti upitnici, autososijei nastavnika, kolegijalno praćenje, pri čemu odabir tehnike ili instrumenta koji će biti u primeni najviše zavisi od odabira pristupa, odnosno da li je reč o kvantitativnom ili kvalitativnom pristupu (Maričić, 2016). Kako bi kompletan proces bio što objektivniji, neophodno je primeniti više tehnika i instrumenata. Kada je samovrednovanje usmereno na razvoj nastavnika, tada se primenjuju tehnike istraživanja sopstvenog rada.

To podrazumeva povratne informacije od strane učenika, putem skala procene, upitnika, ček lista. Postoji i mogućnost zajedničkog vrednovanja - mentorstvo, hospitacije, supervizije (Stamatović, 2012). U okviru zajedničkog mentorstva postoji i tehnika koja se naziva pomoć kritičkog prijatelja. Naime, kritički prijatelji su potpuno nezavisni spoljašnji posmatrači koji iz svoje perspektive kontinuirano prate procese analize, planiranja, vrednovanja rada škole. Suština ovog oblika je kolegijalna podrška, ali i razmena zajedničkih i značajnih iskustava. Oni postavljaju podsticajna pitanja i navode svoje saradnike na preispitivanje i formiranje odgovora (Doherty et al,

2001). Samovrednovanje može biti realizovano i kroz nestrukturisane instrumente kao što su: lične beleške, dnevnici, portfolio (Živković, 2008). Kada se govori o tehnikama i instrumentima koje su najčešće zastupljene kod nastavnika prilikom procesa samovrednovanja, uočava se da najveći broj nastavnika vodi lične beleške u nastavnom procesu (38, 50%), lični dnevnik (38, 20), neguje međusobno vrednovanje sa kolegama (24, 30%) i ispituje mišljenja učenika (14, 30 %) (Stamatović, 2012).

Kompleksniji pristup samovrednovanju podrazumeva realizovanje akcionih istraživanja, kako bi se posmatrali rezultati prakse. Ona polaze od potreba nastavnika i u centru tih istraživanja je akcija. U osnovi akcionih istraživanja je samovrednovanje i vrednovanje. Od kompleksnosti pristupa i cilja samovrednovanja zavisi koje će se metode, tehnike, instrumenti, oblici primenjivati (Hopkins, 1985). Isti autor istakao je da se najčešće kombinacijom istraživanja i akcije teži promeni i unapređivanju prakse. Pojedini autori čak navode da postoji korelacija između akcionih istraživanja i unapređivanja prakse obrazovno-vaspitnog procesa (McNiff, Whitehead, 2002; Patton, 1997; Stamatović, 2012).

Najčešće se oblici samovrednovanja mogu grupisati na nestrukturirane (lične beleške, anegdotske beleške, dnevnici), koji mogu biti veoma značajni jer omogućavaju nastavnicima da razumeju prirodu problema i da povezuju svoja iskustva u jednu smislenu celinu (Kyriacou, 2001: 188). Strukturisani oblici samovrednovanja usmereni su na analizu podataka koji su dobijeni kvantitativnim i kvalitativnim pristupom. U kvalitativne pristupe ubrajaju se nestandardizovani upitnici, skale procene i intervjui, ček liste, dok se u kvantitativne pristupe ubrajaju standardizovani upitnici, testovi znanja nastavnika/ učenika, analiza školske statistike (Maričić, 2016). U zajedničko vrednovanje ubrajaju se: horizontalno vrednovanje, supervizija, mentorstvo, hospitacija (Stamatović, 2012). Kada se govori o tehnikama i instrumentima, veoma je važno navesti neke od preduslova uspešnog samovrednovanja:

- unapred postaviti ciljeve, norme, interese vrednovanja;
- dobrovoljno učestvovanje svih učesnika;
- utvrditi predmet, postupke i kriterijume samovrednovanja;
- utvrditi potrebe škole i pružiti podršku školi i nastavniku u procesu samovrednovanja;
- omogućiti školama da „eksperimentišu“ sa samovrednovanjem (Andevski, 2009).

Refleksivnost i kompetencije nastavnika za proces samovrednovanja

Pred nastavnike se danas postavlja znatan broj očekivanja. Više nije dovoljno da nastavnik samo poseduje znanja, da zna adekvatne načine rada sa učenicima, već i da bude refleksivni praktičar, usmeren na preispitivanje svoje prakse. Refleksija ne predstavlja samo promišljanje o praksi, već i osveščivanje ličnih stavova koji se odnose na praksu (Elliot, 1991). Nastavnici koji su zainteresovani za promišljanje o svojoj praksi lakše uviđaju greške ili manjkavosti svoje prakse i uče iz iskustva (Ross, Bruce, 2007).

Autori Haton i Smit (Hatton i Smith, 1992) izneli su svoje stavove o refleksiji nastavnika:

1. refleksija je analitički proces koji može biti kratkotrajan i dugotrajan;
2. refleksija može da se odnosi na mišljenje u akciji i o akciji;
3. refleksija se iscrpljuje u samom razmišljanju o sredstvima, metodama obrazovno-vaspitnog rada;
4. refleksija predstavlja proces rešavanja problema, ali i postoji izvan rešavanja problema.

Kada govorimo o kompetencijama nastavnika za samovrednovanje, moramo najpre istaći da je kompetencija nastavnika višedimenzionalan pojam. Naime, postoji izvesna neusaglašenost autora prilikom određenja pojma kompetencija nastavnika, s obzirom da različiti autori polaze od različitih kriterijuma (Ješić, 2010; Redecker, 2017; Zivlak i Šafran, 2018). Kompetentnim nastavnikom može se nazvati nastavnik koji manifestuje razvijen sistem znanja, veština, sposobnosti, ali i dispozicija za motivisanje kako bi se ostvarili ciljevi nastavnog rada. Pored stručnih znanja, nastavniku su neophodna znanja iz pedagogije, psihologije, didaktike, metodike kako bi adekvatno bio pripremljen za čas. Pedagoške kompetencije nastavnika odnose se na vaspitni stil koji se prezentuje kao interakcija didaktičkih i vaspitnih kompetencija nastavnika. Autori Avramović i Vujačić predstavili su listu kompetencija nastavnika, a to su, pre svega: stručno znanje, socijalno-psihološke osobine, spremnost na usavršavanje, didaktičko-metodičke kompetencije, moralni kvaliteti (Avramović, Vujačić, 2010: 154-155). Dakle, kompetentan nastavnik je nastavnik koji kompetentno prati, preispituje, promišlja o vlastitoj praksi kako bi istu unapredio i inovirao.

Potreba i motivacija nastavnika za samovrednovanjem kao okosnica profesionalnog razvoja

Kako bi se adekvatnije odredila i razumela potreba nastavnika za samovrednovanjem, neophodno je da prvo pođemo od obrazovnih potreba, koje čine osnovu profesionalnog razvoja nastavnika. Obrazovne potrebe definišu se kao diskrepancija između onoga što postoji i onoga što bi trebalo da postoji (Stamatović, 2012). Svakako da kvalitet profesionalnog razvoja nastavnika u velikoj meri zavisi od toga koliko je on motivisan da se razvija, unapređuje, ali i od mogućnosti koje ima za razvoj (Fullan, 2001). Od nastavnika se očekuje velika odgovornost, ali i kontinuiran nivo motivisanosti za profesionalni, ali i personalni progres.

Motivacija je značajan faktor za sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa, a najviše za učenike i nastavnike. Motiv je činilac ličnosti koji je pokreće na aktivnost, održava i usmerava ka željenom cilju (Hrnjica, 2005). Dakle, motivacija je sve ono što nas pokreće i usmerava na aktivnost. Motivisano ponašanje se definiše kao usmerenost ka našem cilju, upornost i istrajnost za njegovim ostvarenjem, uprkos svim preprekama

i izazovima na koje možemo naići (Lalić-Vučetić, 2015). Motivacija nastavnika ima integrativnu ulogu, jer čini različite komponente njegove profesije delatnim. Ukoliko je nastavnik motivisan da realizuje svoju nastavnu praksu, može se očekivati i da će biti motivisan da svoj rad kritički vrednuje. Njegova motivacija ogleda se u spremnosti da svom poslu pristupa stvaralački, sa više posvećenosti, da ima realnu percepciju svog rada, odnosno da ima kritički odnos prema njemu. Petrović (1992) ističe neke od motivacionih faktora nastavnika za proces samovrednovanja:

- zadovoljstvo unutrašnjim komponentama rada;
- dobri i pozitivni odnosi sa pretpostavljenima;
- sigurnost posla, jasna očekivanja i adekvatna obimnost obaveza.

U pedagoškoj literaturi navode se brojni modeli profesionalnog razvoja nastavnika. Stanković i Vujačić (2011) istakli su model deficita i model razvoja. Model deficita ističe profesionalni razvoj nastavnika kao proces koji za cilj ima kompenzaciju nedostataka. Dakle, nastavnik teži da se profesionalno razvija kako bi unapredio svoje kompetencije. Drugi model, model razvoja, počiva na ideji da je profesionalni razvoj kontinuiran proces, proces promene. Naime, ovaj model predstavlja profesionalni razvoj nastavnika kao proces u kojem nastavnici imaju aktivnu ulogu u unapređivanju svojih postojećih znanja, ali i sticanju novih (Stanković i Vujačić, 2011).

Ukoliko se profesionalni razvoj posmatra kao proces stalnog menjanja, kao i proces učenja kroz preispitivanje rada, onda se tu može uočiti i samovrednovanje (Stamatović, 2008). U osnovi profesionalnog razvoja u sinergiji funkcionišu procesi samovrednovanja i vrednovanja. Oni su međusobno uslovljeni i predstavljaju preduslov za kvalitetan obrazovno-vaspitanog rada. Moderna shvatanja ističu nov koncept profesionalnog delovanja nastavnika, koji podrazumeva da nastavnik aktivno pristupa svom radu, kontinuirano uči, usavršava se (Karanac, Papić, Jašić, 2010).

„Aktuelni sistem stručnog usavršavanja nastavnika u Republici Srbiji zaživeo je u prvoj polovini protekle decenije“ (Stanković, Đerić, Milin, 2013: 87). Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl. glasnik*, br. 109/2021), propisuju se oblici stručnog usavršavanja nastavnika, programi i načini organizovanja stručnog usavršavanja. Na osnovu toga, izdvajaju se oblici stručnog usavršavanja nastavnika: (1) program stručnog usavršavanja koji se ostvaruje izvođenjem obuke; (2) stručni skupovi; (3) kongres, sabor; (4) konferencija; (5) savetovanje; (6) simpozijum; (7) okrugli sto; (8) tribina; (9) letnja i zimska škola. Profesionalni razvoj nastavnika je menjanje celokupnog koncepta nastavničke profesije, kako pripremamo nastavnika, kakva mu je uloga u obrazovnom procesu, a to sa sobom povlači i niz promena (Pešikan, 2002). U Republici Srbiji, upravljanje stručnim usavršavanjem odvija se na tri nivoa:

- opštem nivou (institucije na nacionalnom i regionalnom nivou)
- posebnom nivou (ustanove koje se bave vaspitanjem i obrazovanjem)
- ličnom nivou (Kostović, 2006).

U Srbiji, najčešći oblik profesionalnog razvoja predstavljaju seminari, odnosno, pohađanje i prisustvo njima (Grujić, 2011). O značajnosti stalnog profesionalnog usavršavanja i timskog rada, ukazuju i akcioni planovi i ciljevi razvojnih planova:

- saradnja stručnih aktiva i timova;
- funkcionisanje kao tim;
- celoživotno usavršavanje nastavnika;
- pravljenje kratkoročnih korekcija planova;
- rad na planiranju kolektivnog časa;
- korišćenje stručne literature i savremenih nastavnih sredstava;
- kvalitetne pripreme nastavnika (Karanac, Papić, Jašić, 2010).

Uvođenje inovacija u obrazovno-vaspitni proces podrazumeva kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnika. Ne možemo očekivati da ćemo imati kompetentne učenike ukoliko nastavnici nisu dovoljno pripremljeni, ne usavršavaju se dovoljno i ne prate promene u svim sferama društvenog života (Karanac, Papić, Beodranski, 2009).

Zaključak

Pregledom relevantne literature, utvrđeno je da je samovrednovanje aktuelna tema kada se govori o nastavi, nastavnicima, njihovom usavršavanju, ali je ona još uvek nedovoljno empirijski istražena (Stamatović, 2012). Vrednovanje se shvata kompleksno, a podrazumeva prikupljanje, praćenje informacija o pojavama koje su vrednovane, njihovu procenu, analizu, interpretaciju realizovanih ciljeva i zadataka. Razvijanje kulture samovrednovanja i vrednovanja podrazumeva saradnju, timski rad, otvorenost za povratne informacije, preispitivanje ličnog rada, kao i rada škole.

Činjenica je da inicijalno obrazovanje nastavnicima ne može da pruži apsolutno sva znanja koja su im danas potrebna, zato je važan koncept profesionalnog razvoja i usavršavanja. Izmenjen obrazovni i društveni kontekst traži nove kompetencije nastavnika koje se razvijaju kao spoj formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. U savremeno doba, kao imperativi koji se postavljaju pred nastavnika i nastavničku profesiju ističu se: sposobnost refleksije; promišljanje o praksi i reformama koje se odvijaju u svim sferama društva; saradnja sa učenicima, roditeljima, drugim nastavnicima; kontinuiran rad na sebi; lične osobenosti poput humora, vere u učenika, istrajnosti, entuzijazma... Nastavnika možemo posmatrati kao odlučujući faktor učenikovog postignuća i razvoja, a obrazovna politika bi trebalo da se ozbiljnije bavi pitanjem uspostavljanja celovitog sistema stručnog usavršavanja nastavnika, koji će im omogućiti da budu nosioci i realizatori sopstvenog profesionalnog razvoja. U prilog tome govore i rezultati dobijeni u istraživanju Stamatović (2012) u okviru kojih se ističe važnost odgovornosti nastavnika za rezultate svoga rada, ali i za sam proces samovrednovanja. Takođe, većina ispitanika vidi svrhu samovrednovanja u unapređivanju lične prakse.

Kao jedna od implikacija za dalja istraživanja u ovoj oblasti jeste svakako ukazivanje na značaj samovrednovanja rada nastavnika, ali i isticanje različitih programa koji doprinose razvoju njihovih kompetencija. Nemoguće je biti pripremljen za sve reforme koje su došle i tek treba da dođu, ali kroz različite seminare, vebinare, tribine, stručna usavršavanja, može se permanentno raditi na tom. Takođe, potrebno je promeniti tendenciju nastavnika da samovrednovanju pristupaju samo kada uvode neku inovaciju ili kada uoče da nešto u praksi nije u redu. Samovrednovanje bi trebalo da bude sastavni proces rada svakog nastavnika u cilju unapređivanja njihovog svakodnevnog rada i učinka. Takođe bi trebalo raditi i na motivisanju nastavnika za stručna usavršavanja, i na taj način im omogućiti preuzimanje odgovornosti i aktivne uloge u vlastitom profesionalnom razvoju.

THE IMPORTANCE OF SELF-EVALUATION OF TEACHERS' WORK IN THE FUNCTION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

In pedagogical literature, self-evaluation of a teacher's work refers to the procedure by which one's practice and work are evaluated, starting from the analysis of what has been done and how it has been done. The goal of self-evaluation of teachers' work is to improve practice and thus improve the quality of school institutions. Teacher's professional development is a process that refers to the permanent development of knowledge, skills, abilities and contributes to the development of evaluation and self-evaluation systems. Teachers are obliged to monitor the quality of teaching, and adequately improve the educational process. Introduction of innovations in teaching activity is observed through the process of self-evaluation because self-evaluation provides relevant data on the quality of schoolwork in all important segments. Consequently, this paper aims to shed light on the importance of self-evaluation of teachers' work in the function of their professional development. The goal is achieved at the theoretical level, by applying the method of theoretical analysis and content analysis techniques. The pedagogical implications of this paper are reflected in the clarification of the importance of teacher's self-evaluation for his/her professional development.

Keywords: teacher, self-evaluation of teacher's work, professional development of teachers.

Literatura

- Andevski, M. (2009). Eksterna evaluacija u školi. U: I. Radovanović, B. Trebješanin (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju-vrednovanje* (str. 221-244). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Avramović, Z., Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Boyd, R. (1989). *Improving teacher Evaluations. Practical assessment, Research and Evaluation, 1(7)*, 1-3.
- Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, I., McCall, J. (2001). Do schools need critical friends? In: T. Townsend (Eds.), *Improving school effectiveness* (pp. 138-152). London, New York: Routledge.
- Dorđević, J. (2002). *Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. UK: Open University Press, Milton Keynes.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge- Falmer.
- Grujić, Lj. (2011). Nastavnik i profesionalno usavršavanje, U: D. Stamenković (ur.), *Obrazovanje i savremeni univerzitet: tematski zbornik radova* (str. 94- 103). Niš: Filozofski fakultet.
- Hatton, N., Smith, D. (1992). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education, 11(1)*, 33-49.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hebib, E. (1997). *Neke dileme jednog istraživanja vrednovanja rada nastavnika. Istraživanja u pedagogiji i andragogiji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Hopkins, D. (1985). *School Based Review for School Improvement*. Leuven Belgium: ACCO.
- Hrnjica, S. (2005). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga Nova.
- Ješić, D. (2010). Sticanje kompetencija za nove uloge nastavnika u savremenoj školi i školi budućnosti. *Časopis za prirodne i društvene nauke*, 195-200.
- Jurić, V. (1988). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Karanac, R., Papić, T., Beodranski, D. (2009). *Strateško planiranje razvoja škola*. Čačak: Marketing.
- Karanac, R., Papić, T., Jašić, S. (2010). Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa. *Nova škola, 7*, 88-97.

- Knežević Florić, O., Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kostović, S. (2006). Nastavničke kompetencije-determinanta reforme sistema vaspitanja i obrazovanja. U: E. Kamenov (ur.), *Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije* (str. 290-303). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umjeća*. Zagreb: Educa.Lalić- Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Mac Beath J., Mc Glynn, A. (2006). *Samoevaluacija: kaj je tu korisnega za šole?*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Maričić, S. (2016). *Samovrednovanje kao determinanta kvaliteta pedagoškog rada škole*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and Practice*. London: Routledge/Falmer.
- Mušanović, M., Vrcelj, S. (2002). Gender stereotypes in education. A case study. *Scientia pedagogica experimentalis*, 39(2), 245-258.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External?. *Studies in Educational Evaluation, Elsevier Science*, 95-106.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilisation-focused evaluation: the new century text*. California: Sage Publication.
- Petrović, D. (1992). Radna motivacija i samoprocena uspešnosti nastavnika srednjih škola. *Psihologija*, 1-2, 45-59.
- Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika- šta je tu novo? *Hemijski pregled*, 43(5), 115-120.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Seville: Joint Research Centre.
- Ross, J., Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for Facilitating Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2021). *Službeni glasnik RS*, 109/21.
- Stamatović, J. (2008). Samoevaluacija rada nastavnika u funkciji stručnog usavršavanja. U: K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika- oblici i modeli*, (str. 197- 204). Užice: Učiteljski fakultet.
- Stamatović, J. (2012). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Stanković, D., Vujačić, M. (2011). *Praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja nastavnika – priručnik za autore i realizatore programa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Đerić, I., Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: Perspektiva nastavnika osnovnih škola. U: S. Ševkušić

- (ur.), *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (str. 86-107). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti dijelotvornost i kvalitet škola)*. Zagreb: Educa.
- Suzić, N. (2008). Efikasnost nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 57(3), 377-394.
- Taylor, L. (1994). Reflecting on Teaching: the benefits of self-evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(2), 109-122.
- Towndrow, P. A., Tan, K. (2009). Teacher self-evaluation and power. *Teacher Development*, 13(3), 285-295.
- Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada u školi*. Beograd: CURO.
- Vulović, R., Milosavljević, G. (2007). Samovrednovanje u funkciji kvaliteta obrazovanja, U: 34. Nacionalna konferencija o kvalitetu, 8-11. Maj 2007 (str. 1-6). Kragujevac: Asocijacija za kvalitet i standardizaciju Srbije.
- Zivlak, J., Šafran, J. (2018). Kompetencije nastavnika u digitalnom dobu. U: XXIV Skup Trendovi razvoja "Digitalizacija visokog obrazovanja", 21-23.02. 2018 (str. 1-3). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Živković, P. (2008). *Samovrednovanje i pedagoški takt nastavnika*. Jagodina: Kairos.
- Živković, P. (2015). Refleksivna praksa i samovrednovanje nastavnika. U: J. Stamatović (ur.), *Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije: "Nastava i učenje: Evaluacija vaspitno-obrazovnog rada"* (str. 141-154). Užice: Učiteljski fakultet.