



Пројекат истраживања

ПЕДАГОШКО ВРЕДНОВАЊЕ
У ФУНКЦИЈИ ЕМАНЦИПАТОРСКОГ
ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА

ПЕДАГОШКО ВРЕДНОВАЊЕ У ФУНКЦИЈИ ЕМАНЦИПАТОРСКОГ ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Вредновање као организована, планска делатност стара је колико и школа. С настајањем школе као друштвене и педагошке институције за васпитање и образовање младих појавило се и вредновање. Систем педагошког рада и систем вредновања је друштвено-историјски условљен. Свака епоха има одређену хијерархију вредности која је аналогна структури друштвено-економских односа. Карактер и начин вредновања су повезани са владајућим системом друштвених вредности, са васпитно-образовним циљевима и задацима, са одређеном концепцијом школе и њеном педагошком организацијом рада.

Основна функција вредновања је унапређивање педагошке делатности школе. Без утврђивања одређених резултата, без сагледавања стања није могуће планирати и предузимати одговарајуће афирмативне, стимулативне нити корективне мере да се погрешке у раду и учењу исправе или педупреде. Вредновање мора да прати сваки корак активности не само ученика већ и свих учесника у педагошком раду школе. Сматра се да је вредновање најзаосталије ткиво у савременом образовању. Неки научници, Вебел, га сматра „болесником савременог образовања“. Концепцију рада прати и одговарајућа концепција вредновања. Традиционалној школи одговара традиционално вредновање. Промене традиционалне у квалитетну – иновативну школу – школу успеха за све ученике није могуће моделовати без промена у систему вредновања. Вредновање је основни генератор промена.

Термин евалуација потиче од француске речи *evaluation* која означава одређивање вредности. У српском језику одговарајућа реч је вредновање. Процењивање вредности (вредновање) постоји колико и човек. Увек се оцењивало колико је нешто вредно и то различито изражавало – разменом роба, надницом, радним сатом, новцем. Евалуација у образовању постоји одувек, јер је и подучавања било одувек.

ЕВАЛУАЦИЈА У ШКОЛАМА КРОЗ ИСТОРИЈУ

Као и образовање, и евалуација је друштвено условљена, различита је у различитим друштвеним и цивилизацијским епохама. У робовласничкој Спарти највише су цењени они млади људи који су телесно очврснули и припремењени да ратују и бране друштвени поредак од побуна робова. Зато су дечаци у посебним логорима систематски телесно васпитавани. Такмичили су се у петобоју (трчање, скокови, рвање, бацање диска и бацање копља). На највишој цени била је телесна припремљеност за највеће напоре и искушења.

Васпитање у Атини било је разноврсније и слободније од онога у Спарти. Инсистирало се на хармонијски развијеној личности. Васпитни идеал била је

калкогатија – складан спој телесног и умног развоја. Мањи део дечака (синови најбогатијих) после палестре у којој су се бавили гимнастиком настављао је школовање у гимназији у којој се стицало филозофско-политичко образовање. Дакле, најцењенији је био склад телесног и умног развоја.

Црквене школе, које су трајале неколико векова, карактерисала је надређеност религијске догматике над природним наукама. Највише се вредновала меморија јер су најбоље оцењивани они ученици који су дословно давали унапред предвиђене одговоре на унапред позната питања. Тражила се апсолутна послушност. Мишљења супротна озваниченим црквеним ставовима сматрана су за јерес.

У средњовековним цеховским школама, у којима су припремане будуће занатлије, учило се писање и практично рачунање. Испити за калфе које су хтеле да постану самостални мајстори били су врло строги. Еснафи су настојали да помоћу строгих испита онемогуће конкуренцију и тако за себе задрже највећи део послова.

М. Вилотијевић наводи да су у 17. веку у Готи уведени обавезни испити. Резултати ученика исказивани су у облику годишњих испитних табела које су садржавале имена ученика, податке о њиховој обдарености, оствареном напретку, изостанцима. На крају школске године издавана су сведочанства о постигнутом успеху. Разлике у постигнућима исказиване су ранговањем почев од ученика који без грешке понове предавано градиво до оног ученика који најслабије, са највећим бројем грешака, репродукује градиво. Оцењивање помоћу ранговања претходило је нумеричком оцењивању које ће постати масовно у 18. и 19. веку.

Нека врста систематског оцењивања, заснованог на такмичењу, постојала је у језуитским школама. У овим школама у 18. веку почео се изграђивати систем усменог и писменог проверавања и давања позитивних и негативних оцена. Наставник је био дужан да овлада вредновањем. Ученици су ранговани према постигнутом успеху. Најбољи су награђивани, а најслабији су распоређивани у магареће клупе. Ранговање у језуитским школама било је нека врста најаве каснијег нумеричког оцењивања које се практикује и у данашњим школама.

Слабости школске оцене. Ф. Трој каже да је главни недостатак цифарске оцене којом се ученик рангује на некој скали то што она у ствари обмањује својом привидном прецизношћу. Величине два метра, три килограма, пет сати имају одређено и сасвим прецизно значење. Међутим, оцена три (3) никако не може да искаже једнаком прецизношћу вредност постигнућа ученика. Трој даље каже да школска оцена поседује како квантитативне, тако и квалитативне карактеристике. У квантитативном погледу оцена представља ранг, односно место на одређеној скали. Ту се одмах јавља апсурдност јер свака скала мора да има распон од нуле до извесног максимума. Међутим, нулта тачка као исказ апсолутног незнања је апсурд, а максимална тачка је произвољна. Квантитативно одмеравање постигнућа могуће је до неке мере када се утврђује број грешака у диктату, у набрајању чињеница у географији, историји, број решених задатака у математици. Међутим, вредновање постигнућа је везано првенствено за квалитативне податке, интелектуалне, мотивацијске, емоционалне, социјалне, етичке, естетске и друге природе, а што не можемо исказати количински. У немогућности да користимо нумерацију, приморани смо да прибегавамо утиску чиме оцена у суштини губи свој квантитативни карактер и претвара се у процену вредности учениковог рада.

У наставку рада Трој говори о слабостима традиционалног оцењивања истичући, између осталог, релативни карактер оцено, разлике између личних критеријума међу наставницима, хало-ефекат. Он сматра да је објективно мерење учениковог знања могуће постићи тестирањем. Преимућство теста као методе проверавања је што је објективан, тј, искључује субјективан фактор оцењивача; што се тестом може обухватити знатно већа област градива које се жели проверити; што су сви ученици у истој ситуацији, односно што одговарају на иста питања (одговарају брзо и кратко, уписивањем једне речи, подвалчењем, одметањем и слично.

1.2. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ВРЕДНОВАЊА

Вредновање се различито дефинише. Дефиниција најчешће зависи од области за коју је намењена. Д. Крстић каже да је то процена вредности. Термин се односи на процену било које димензије, али се најчешће користи у вези са нивоима постигнућа посебно у области образовања. У психологији, за разлику од других дисциплина, проблем евалуације обухвата и проблем стандарда на основу којих се врши процена. Док у другим областима стандарди могу бити објективне природе (физичке мере, вредност новца), у психологији су стандарди претежно произвољни и конвенционални па није свеједно који стандарди служе за основу процене и да ли су довољно методолошки јасни.

Наведена дефиниција одсликава суштину проблема који се јавља при вредновању резултата у образовању: то су стандарди (мере) на основу којих се процењује вредност. Стандарди за утврђивање вредности воћног сока су прецизни: зна се колики проценат воћног садржаја, колики шећера, колики киселине, воде сок садржи. Стандарди за оцењивање образовног резултата нису ни приближно тако прецизни. Не зна се колико треба вредновати репродуковање чињеничног материјала, колико узрочно-последично повезивање грађе, колико језичко-стилске особености, колико закључивање.

В. Андриловић истиче да одређивање постигнућа током образовно-васпитног рада служи његовом исправљању, регулацијом како би се са што већом вероватноћом, на крају, постигло жељено стање. У овом процесу он разликује три фазе: проверавање, оцењивање и вредновање. Под проверавањем он подразумева систематично прикупљање података о томе како се и колико ученици приближавају жељеним постигнућима, тј. васпитно-образовним циљевима. Обавља се усмено, писмено или посматрањем психомоторних радњи, а добијени подаци служе и наставнику и ученику. Резултати проверавања, по правилу, се не оцењују. Оцењивање је, према Андриловићу, разврставање у квалитативне категорије ("добро", "зна", "не зна" и сл.). То је својеврсна квалитативна анализа при којој као деони критериј служи ступањ (количина и квалитет) постигнућа остварених циљева. При оцењивању се могу, али не морају, узети у обзир и услови у којима су резултати постигнути. Овај аутор каже да вредновање (евалуација) најчешће значи оцењивање ученика, наставника, појединих образовано-васпитних акција, установа, целих образовно-васпитних система, с тим што се узимају у обзир услови у којима су резултати постигнути.

Резултати проверавања, каже Андриловић, по правилу, се не оцењују. Он је свој суд релативизовао, али је ипак нагласио да се ти резултати најчешће не оцењују. У

Енциклопедијском рјечнику педагогије се, међутим, каже да се, на основу резултата проверавања, врши, такође, вредновање и оцењивање ученика. Ми се опредељујемо за констатацију из Енциклопедијског рјечника јер је она потврђена и у пракси. Наставници проверавањем уочавају карактеристике учениковог рада, врлине и слабости, помажу му да отклони тешкоће, али му резултати проверавања служе и за оцењивање.

У литератури, не тако ретко, поистовећују се термини мерење и вредновање.

Ипак, већина аутора разликује мерење од вредновања. И. Фурлан каже да се мерењем (оцењивањем) упоређује успех једног ученика са успехом осталих, а вредновање је другачији процес. У том процесу се исти резултати ученика различито исказују зависано од услова под којима је успех појединачних ученика остварен. Затим, сагледавају се способности, интересовања, навике и друге компоненте.

Рајстон, Џастман и Робинс разликују мерење и вредновање. Тежиште мерења је на појединачним видовима постигнућа у наставним предметима или специфичним умешностима, док је тежиште евалуације на великим променама, на личности и главним циљевима наставног програма.

Појмове мерење и вредновање целовито дефинише М. Вилотијевић. Он полази од тога да је мерење, у општем значењу, упоређивање двеју величина од којих једна служи као мерна јединица. Педагошко мерење он дефинише као констатовање количинских односа датих педагошких појава. Мерењем се одговара на питање колико (колико су страница неког текста прочитали, колико су задатака решили, колико су генерализација научили). Оцењивањем се мери ученички успех. Праћење подразумева коришћење одговарајуће евиденционе педагошке документације. Вилотијевић констатује да је досадашњим истраживањима утврђено да су школске оцене доста слаб метријски материјал и да нису поуздан показатељ знања ученика. Наставници не оцењују учениково знање већ његове одговоре. Мерењем се констатују количински односи и упоређује знање међу ученицима, а вредновањем се констатују шире промене у развоју личности појединца. Узимају се у обзир разни фактори који утичу на успех ученика – услови у којима ученик живи, субјективне могућности (ментални потенцијал), интересовања, залагање, радне навике.

Скривен каже да је вредновање методолошка активност која се састоји у сакупљању и повезивању података са усмереним комплетом циљне скале ради упоредног сагледавања нумерички процењеног стања. Вредновањем се проверавају инструменти за сакупљање података, селекују се циљеви. Овај теоретичар се залагао да оцењивач буде независан како би свој задатак објективно обавио и проценио да ли резултати задовољавају потребе. Овај Скривенов захтев, иако начелно прихватљив, треба прокоментарисати. Једна од обавеза директора је да вреднује рад наставника. У остваривању тога задатка он треба да буде максимално објективан (то је бољи термин од термина независан) тј. да се служи таквим методама и техникама које објективно исказују резултате свакога појединца. Друга чињеница, коју Скривен није имао у виду, је да сваки појединац (сваки наставник) треба да вреднује сопствени рад и резултате и да сам оцењује да ли је остварио, и колико, постављене задатке. То је један од задатака континуираног комплексног вредновања о којем у својим радовима често говори М. Вилотијевић.

Нарочиту пажњу Скривен је посветио двома улогама вредновања: формативној којој је циљ да допринесе унапређивању и развоју наставних програма и збирној (сумативној) која омогућује да се процени степен успешне остварености наставног програма. Формативним вредновањем добијају се драгоцени подаци важни за планирање, корекцију и побољшање наставних програма. Ово вредновање је усмерено на оправданост програмираних садржаја, на наставничку инструкцију, речник у наставном раду, ефикасност образованог процеса, коришћење медија у настави. Сумативно (или збирно) вредновање треба да омогући директору и наставницима да процене реализацију програма по обиму и квалитету у односу на потребе корисника, тј. друштвене потребе јер се друштво појављује као корисник знања и способности које се стичу у школи.

Галена и Вилијама траже да евалуација буде укључена у процес планирања, другим речема у процес избора између више могућности. Они сматрају да је циљ евалуације одређивање вредности нечега, али циљ треба разликовати од улога евалуације којих може бити више. Једна од улога је оцењивање резултата учења што се може остваривати на различите начине (тестирање, усмено и писмено испитивање). При томе се резултати и постигнућа упоређују са резултатима и постигнућима других ученика. Друга функција евалуације је да одговори на питање колика је и каква вредност наставних програма, да ли су садржаји добро одабрани, да ли су захтеви програма усклађени са сазнајним могућностима ученика, да ли су инструкциони материјали прикладни за сврху која им је намењена. И у томе се ова двојица аутора у потпуности слажу са Скривеновим ставовима и захтевима. И они говоре о формативној евалуацији усмереној на наставни програм и инструкциони рад. Наглашавају да програм треба кориговати (мењати, унапређивати) зависно од повратне информације из сумативног (збирног) оцењивања.

Сем вредновања резултата учења и унапређивања наставних програма, евалуација има и друге важне задатке.

1. Она треба да подстиче ученике да се више залажу, да развија интересовања за наставне садржаје, да позитивно утиче на стварање и одржавање радних навика. Та стимулативна улога не може се остварити ако се оцењивање своди само на усмено испитивање. Ученике треба испитивати на више начина да би се добила потпунија и објективнија слика о њихом знању и напредовању (петминутно испитивање, писмене вежбе, задаци објективног типа, тестови). Такође, испитивање треба да буде што чешће и у право време. Оцена ће бити стимулативна ако наставник настоји да она буде мерило не само знања већ и целокупног рада и залагања.

2. Евалуација треба да доприноси подизању квалитета образовно-васпитног рада. Она је повратна информација наставнику, казује му да ли је и колико је остварио постављене циљеве и задатке. Она му говори да ли је користио најповољније облике рада, методе и поступке, говори му шта треба у настави да коригује.

3. Један од задатака евалуације је да помогне ученицима да побољшају начин учења. Она помаже ученицима да сагледају недостатке свога рада, да утврде сопствене слабости, проникну у њихове узроке и потраже средства и начине да их отклоне. Оцена је средство које помаже ученику да буде самокритичан, да размишља о своме односу према раду, да упоређује себе и друге и сагледава своје недостатке.

4. Евалуација, ако је редовна и објективна, подстиче формирање здравог и кохерентног одељењског колектива. Ученици схватају да је одељење успешно ако је успешан сваки његов појединац те раде сараднички, један другоме помажу. Односи међу члановима одељењске групе нису ривалски него сараднички.

Ако је вредновање ученичког рада кампањско, необјективно и неправедно; ако наставник не узима у обзир интересовања, способности, напредак у раду, услове у породици, оцењивање ће довести до затегнутих односа између наставника и ученика, деловаће дестимулативно, створити лошу атмосферу у одељењу, изазвати анксиозност код осетљивих ученика.

2.3. ВРЕДНОВАЊЕ У ФУНКЦИЈИ ЕМАНЦИПАЦИЈЕ УЧЕНИКА У ПЕДАГОШКОМ РАДУ ШКОЛЕ

Потребно је, прво, да укратко укажемо шта је еманципаторско васпитање да бисмо указали на значај вредновања у функцији еманципације ученика у процесу васпитања и образовања. Еманципаторско васпитање (emancipational education, emanzipatorische Erziehung) се појавило и настало упоредо са људском тежњом за еманципацијом и различитим областима односа и понашања. Еманципаторско васпитање је снажно подручје у Немачкој. Оно је било одговор на разне видове ауторитарног васпитања које је посебно неговано у породици. У једно време се толико снажно заговарало еманципаторско васпитање да је добило снагу покрета које је заговарано у породици, предшколским установама а касније и на свим узрастима и врстама школе. Беспоговорно извршавање свих захтева било је заступљено у породицама у којима су родитељи својој деци преносили друштвене норме понашања. Ауторитарно васпитање требало је да обезбеди прилагођавање појединца друштвеним нормама како би се након пунолетства лакше укључили у друштвени и професионални живот. Ауторитарна васпитања омета слободни развој детета. Да би се деца слободно развијала морају бити еманципована од зависности, од притиска, забрана којима су изложена. Ауторитарним васпитањем се не уважавају потребе појединца. Не уважава се личност појединца.

Еманципација је постепен процес у чему посебну улогу имају родитељи, наставници, васпитачи. Еманципација значи неговање и развијање индивидуалних потенцијала, потреба и интересовања деце с циљем да им се помогне у самоостваривању и развијању разноликих способности и личне аутономије. Супротан термин еманципацији је манипулација која се изграђује спољним притисцима и механизмима како би појединци усвојили норме понашања које су им споља наметнуте. У еманципаторском васпитању личност стиче вредности којима задовољавају своје растуће потребе и интересовања. Кључно обележје еманципаторског васпитања је демократско-наспрам ауторитарном, стваралачко наспрам ригидном, уважавању личности наспрам непоштовању, уважавању потреба и интересовања наспрам прилагођавању туђим критеријима и захтевима. Критичка прерада информација наспрам безпоговорног прихватања знања и других вредности у готовом облику. Еманципаторско васпитање има своје посебно место и значење у савременом добу брзих промена које доводе у питање компетенције старијих да дају неке коначне одговоре које ће брзе промене учинити беспредметним и застарелим. Васпитање све више постаје прирема појединца за промене. Право знање је оно које је доводило до новог знања и способности.

Еманципаторско васпитање је оспособљавање младих за мењање постојећег. Еманципаторско васпитање се темељи на уважавању развојних потреба, интересовања, вредности појединца и развојним променама друштва. Еманципаторско васпитање мора полазити од потреба и интересовања појединца. Многи теоретичари циљеве васпитања дефинишу као развојне потребе појединца. Тешко је нешто назвати потребом ако то појединац не доживљава као потребу. Ако не осећа "глад" за тим вредностима, знање и друге вредности мало вреде ако их ученици не доживљавају као потребу, ако не изражавају жељу да их усвоје и остваре.

Потребе као фактор еманципатрског васпитања. Иако се потребе различито дефинишу, већина аутора се слаже у једном: потребе су унутрашње силе, унутрашњи покретачи човекове активности. Одмах треба рећи да многи психолози овако дефинишу и мотив. Очигледно, коришћење појма потреба није строго издиференцирано.

Човек не би ништа учинио да га на то не нагоне његове потребе. Он је богат по богатству социјалних потреба. Потреба, својом динамиком, мора да утиче на конкретну делатност, да је усмерава ка одређеном циљу. Да ли је нека потреба код одређеног појединца интензивна - одређује се према томе колико напора он улаже да би је остварио, да ли је спреман и на нека одрицања да би савладао препреке на путу ка одређеном циљу.

Хрејологија, наука о потребама, истиче да је човек биће потреба, да су потребе израз небића у његовом бићу. Потребе могу бити личне (појединац осећа потребу да упозна ликовну уметност па одлази на изложбе), групне (група је заинтересована за остваривање неког политичког програма) и универзалне (примарне потребе биолошког карактера).

Ерих Фром наглашава да потребе произлазе из услова човекове егзистенције. На једном ступњу човекове егзистенције потребе ће се сводити на храну, ваздух, воду, одећу, становање, а на вишем нивоу оне ће се проширити и обухватити, на пример, културу и уметност.

Теоретичари су различито прилазили проблему потреба, али се углавном слажу у томе да постоје основне или примарне потребе, које су физиолошког карактера, и потребе вишег реда или секундарне, које су духовне природе. Фигуративно речено, ако је хлеб храна телу, онда је књига храна духу (овде књигу узимамо као симбол свих духовних потреба). Примарне потребе су генетски дате а односе се на функционисање организма (храна, ваздух, вода, биолошка репродукција). Секундарне потребе су научене (стечене) потребе, не припадају генетици и не односе се на физиолошке функције организма.

Устаљену поделу на основне и више потребе прихватио је и познати амерички психолог Абрахам Маслоу. Основне потребе он назива потребама мањкавости и у њих сврстава оно што је неопходно за егзистенцијални опстанак (храну, телесну заштиту, биолошку репродукцију, сексуалне односе, емоционалну сигурност). Више потребе он назива потребама израстања, или како сам каже, метапотребама (надпотребама) јер су изнад захтева животног опстанка. Њих позитивно оцењује јер извиру из захтева развоја целовите личности. Потреба човека за љепотом, правдом, добротом и друге метапотребе нису нешто што је посебно придодато личности већ су оне део ње саме јер, без њих, не би имала своје психолошко утемељење.

Масловљевој термину “потребе мањкавости” којим он именује ниже потребе може се озбиљно приговорити са лексичке стране. Све што је потреба последица је неке мањкавости (недостатка). Човек осећа потребу за храном кад је гладан. Кад је сит, он је ту потребу задовољио и она више није потреба. Исто се односи и на тзв. више потребе (потребе израстања). Појединац који је музички талентован осећа потребу да свој потенцијал доведе на степен стваралаштва (да постане цењени оперски певач, пијанист, композитор), јер то је оно што му мањка да би остварио своје жеље. Дакле, и то је потреба мањкавости: Кад је већ постао познати стваралац, пређашња потреба је престала бити потреба.

Масловљева хијерархијска лествица потреба, почевши од оних најнижих, је оваква:

1. физиолошке потребе (храна, ваздух, вода, одевање),
2. потребе за сигурношћу (безбедност, ред, постојаност),
3. потребе за припадањем и љубављу (разумевање, наклоност, идентификација),
4. потребе за поштовањем (углед, успех, самопоштовање),
5. потреба за самоактуелизацијом.

Основна разлика између нижих и виших потреба је што су прве заједничке свим људима (ако се оне не задовоље, не може се опстати), а више имају индивидуални карактер и разликују се од појединца до појединца који се може самоостварити као личност (самоактуелизација је трајан процес који никада није завршен) само ако је у највишем степену развио и задовољио метапотребе. Самоактуелизоване личности аутономно расуђују и делују, стваралачки раде, демократично се понашају, отворене су за различита питања, нису егоцентричне, изграђују свој унутрашњи свет, свестрано процењују људе и окружење, независне су, њима се не може манипулисати.

Масловљева класификација је послужила као основа и повод неким ауторима за њихове класификације иако то они не наводе изричито. То се види у подели Ирвина Стауба (наводи овакав ред потреба: сигурност, позитивна слика о себи, успешност, самоконтрола, успешне везе са другима, разумевање свиета), а такође и Креча и Крачфилда (удруживање, стицање, престиж, власт, алтруизам, радозналост).

Познати теоретичар Ерих Фром врло оригинално приступа проблему потреба, посматра их у антиномијама. Он не говори о основним и метапотребама, али истиче да се човек налази у ситуацији да бира између две могућности: повратка уназад и кретања напред. Прва могућност га води у животињску егзистенцију, а друга ка досезању људске егзистенције. За разлику од Фројда, који је пренаглашавао биолошке потребе као регулаторе човековог понашања, Фром значајно место, поред биотичких, даје социјалним потребама насталим у еволуционом развоју човека. Човек мора да задовољи животињске потребе (и он је део животињског света), али мора да задовољи и оне потребе које су људске и којих нема у несвесном животињском свету: он мора да уважава принципе настале цивилизацијским развојем. Потребе које извиру из људске егзистенције Фром даје у антиномијама: припадност (удруживање) наспрот нарцизму; превазилажење – стваралаштво наспрот деструктивности; укореењеност – братство наспрот родоскрвљења, осећање идентитета – индивидуалност наспрот конформизму хорде, потреба за оквиром оријентације и веровања – разум наспрот ирационалности.

Исти поступак Фром примењује разматрајући сваку потребу појединачно. Удруживање сматра потребом веома значајном за људско здравље, а да ту потребу задовољи човек има на располагању две могућности: а) може се утопити у масу и изједначити са њом покоривајући се вођи, установи, групи, свевишњем, б) може да потчини своје окружење и да доминира над њиме. Било коју од ове две могућности да изабере добиће исти резултат: изгубиће слободу јер ће зависити од других. Илузија је да онај који доминира уопште не зависи од потчињених. Од две понуђене могућности треба изабрати трећу – једину праву: вољети некога или нешто изван себе а истовремено сачувати сопствено ја и тако се ујединити са светом.

Како Фром посматра личност одлично се види из његовог разматрања потребе “превазилажење – стваралаштво насупрот деструктивности”. Он не прихвата да човек своју егзистенцију сведе на случајност и пасивност него тражи да се из такве ситуације изиђе стваралаштвом. То је један начин превазилажења, а други је превазилажење себе рушилаштвом о чему у историји има много потврда (Нерон, на пример).

“Укорененост – братство насупрот родоскрвљења” Фром, опет у виду антиномије (лице – наличје) објашњава као потребу за сигурношћу коју човек налази у породици, нацији, цркви, држави. Кршење крвних веза сматра се злочином против човека у свим друштвима. Он сматра да је национализам једна врста родоскрвљења и идолопоклонства. Величање сопствене нације, љубав која није део љубави према човечанству је идолопоклонство.

“Осећање идентитета – индивидуалност насупрот конформизму” је изузетно важна потреба коју појединац мора да задовољи ако хоће да буде личност, индивидуа са својим “ја”, мора да изиђе из категорије “ми” својствене племенском живљењу. То значи да се за своје одлуке не може заклањати за некога другог појединца, групу или установу. Мора имати довољно јако “ја” да заплива уз воду. Ово се стиче еманципаторским васпитањем. У супротном, он је човек без идентитета, дакле, конформист – недовољно еманципована личност.

“Потреба за оквиром оријентације и веровања – разум насупрот ирационалности” је захтев који човек поставља самоме себи да би имао неку основу за разумно деловање. Она не мора бити строго научно постављена, важно је да је утемељена на личном или општем искуству, на појединчевом схватању света и односа у њему. Разум је човекова платформа за смишљено деловање, то му је оријентација за подухвате и понашање.

Антиномијским поступком, приказивањем лица и наличја, Фром упечатљиво истиче шта чека човека ако неку потребу не задовољи или ако је наопако схвати. Ако се не удружује, чувајући уз то своје “ја”, завршиће у нарцисоидности. Такви су довољни сами себи. За њих други не постоје. Остаје нееманципован.

Човек је човек не по томе колико је задовољио оне нужне (природне, органске) потребе јер њих мора да задовољи да би опстао, него по томе колико задовољава слободне потребе које обогаћују његову личност, које воде његовом интелектуалном и емоционалном развоју. Гете каже да малограђанин жели да живи и да се размножава, а да даље од тога не доспева. До тога нивоа је достигла и животиња. Маркс се у писму Рожеу жали да су Немци толико разборити реалисти да све њихове жеље и најузвишеније мисли не прелазе голи живот. Очигледно, мислио је да њихове потребе не излазе из категорије оних нижих, органских.

Интересовања као мотивациони и еманципаторски фактор. Наставник у практичном раду треба да има у виду да су жеље и интересовања ученика тесно повезана са потребама, да извиру из потреба. Креч и Крачфилд у појам потреба укључују и човекове свесне жеље. Желети у основи значи нешто потребовати. Код жеља увек имамо свесно постављање циљева које тежимо да остваримо. Јасни су нам и мотиви који нас покрећу ка циљу радње. Интересовања неког појединца за један објекат често су мотив да се досегне циљ. Кад човек ради оно што га интересује, прожима га тон пријатног осјећања што га подстиче да буде упоран у својим намерама. Ако ученик није заинтересован за неку проблематику, а она је врло значајна и за самог ученика и уопште, наставник треба да га заинтересује тако да то постане његова унутрашња потреба.

Џон Дјуи истиче да право интересовање једноставно значи да извјесна особа идентификује себе са неком активношћу или себе налази у њој. Под појмом интересовања се подразумева “тежња да будемо свесни карактера неког предмета. Пријатно осећање због активности која несметано иде ка свом циљу, тенденција ка ангажовању у некој активности једно је од задовољстава од ангажованости у њој” (Х. Инглиш: Ријечник психолошких и психоаналитичких појмова).

Џордан истиче да је у васпитном раду са ученицима веома значајно прибавити обавештење о активностима које појединцу причињавају задовољство. Он истиче да важност познавања извири из чињенице да стварна срећа у животу настаје онда кад се добро ради оно у чему се ужива, као и чињенице да, ако једна активност буди интересовање, она ће се обављати са много мање сукоба и много више изгледа на успех.

Интересовања су снажан мотивациони фактор у наставном процесу јер подстичу ученика на улагање већих напора у остваривању постављених циљева.

Вредносни систем као услов за еманципацију ученика

Пошто је човеково понашање детерминисано његовим потребама, неопходно је утврдити кад је нека потреба дорасла до тога нивоа да постане покретачки мотив за практично деловање. Овде мислимо на више потребе (метапотребе, како их назива Маслов), дакле, на оне потребе које нису потпуно диктиране човековим опстанком.

Појмовно одређивање вредности. Дефинисање вредности је различито и зависи са кога се становишта та проблематика посматра.

Психолози сматрају да је вредност особина коју оењивач придаје нечему. Та особина се оцењује на основу одговарајуће скале која је прихваћена као општа конвенција или као индивидуални однос. За разлику од материјалних вредности које се одређују према законима и конвенцијама тржишта, вредност апстрактних, духовних садржаја само је денекле одређена духом времена и владајућим стереотипима у конкретной друштвеној средини. Њихова природа допушта, у већој мери, субјективан однос који зависи од целокупне структуре личности. Вредност није унутрашње обележје самог предмета или садржаја већ је производ процеса вредновања и накнадно се приписује нечему.

Олпорт посматра вредност као јединство појединачног и општег јер јединка, као носилац вредности, обједињава одлике до којих је људски род доспео у своме

развоју и оно особено појединачно по чему се сама јединка карактерише. Вредност за човека је оно његово уверење које га тера да делује у складу са тим уверењем. Зато нам се чини да је Олпорт у праву кад вредност дефинише као уверење на основу кога човек највише воли да делује. Вредности су значајне зато што важе као идеалне норме које појединци, разне друштвене групе, политичке партије, религије, нације теже својом активношћу да остваре. Друштвени сукоби настају зато што разне групе имају различите вредности и свака се бори да превладају њене вредности које, логично, произлазе из њених потреба и интереса.

У филозофији постоји посебна дисциплина – аксиологија која се бави изучавањем вредности. Зависно од филозофског правца коме припадају, филозофи су различито дефинисали вредности. Најчешће се истиче да су вредности оне одлике људи, ствари, појава због којих их људи сматрају добрим, племенитим, лепим. Нешто што је за једнога човека вредност не мора бити и за другога. Зато се и каже да су вредности субјективне природе. Но постоје и вредности које их таквима сматрају мање или веће групе, нације, припадници неких религија. То су групне вредности, а вредности које важе за читаво човечанство су универзалног карактера. Из тога излази да су вредности субјективна категорија и да су зависне од тога ко их процењује (појединац, група, човечанство).

Без обзира на то што има филозофа који вредности сматрају вечним и непроменљивим, ипак се искристалисало мишљење да су оне историјски условљене и да су се током друштвеног развоја мењале јер су се мењале и потребе из којих извиру вредности.

Неспорно је да потребе одређују циљеве, а Аристотел је сматрао да је циљ људскога живота срећа или блаженство, али под блаженством није подразумевао телесну насладу или материјалне вредности, него добро само по себи, или унутрашње добро. Сматрао је да срећа не долази сама (сигурно је да не би прихватио нашу изреку роди ме мајко срећног па ме и у трње баци) него се човек мора трудити да би био срећан. Само знање није довољно и у томе се Аристотел разликовао од свога учитеља Платона (који је сматрао да је знање врлина) и истицао важност снажне воље, хтења, акције на путу ка срећи. Оно што је Аристотел називао врлинама можемо назвати вредностима. Врлина је оно што је у човеку вредносно најбоље и то трајно. Човек који се превртљиво понаша далеко је од врлине. Онај који говори истину само онда кад му она иде у прилог и лаже кад му то користи, није моралан човек. Пријатељство је ценио као велику врлину, али не пријатељство из користи или из уживања и зато каже: "Најбољи су пријатељи они који своје пријатељу желе највеће добро због њега самог (из наклоности према самој личности, независно од спољних обзира). Њихово пријатељство траје докле год су они добри, а врлина је, зна се, трајна и постојана" формирање сопственог вредносног система се остварује еманципаторски на активан начин. Вредновање је један од снажних чинилаца развијања вредносне оријентације младих.

2.4. ВРЕДНОВАЊЕ И СТВАРАЊЕ УСЛОВА ЗА КВАЛИТЕТНУ-ИНОВАТИВНУ ШКОЛУ И ЕМАНЦИПАТОРСКО ВАСПИТАЊЕ У ЊОЈ

Теоретичари су улогу вредновања посматрали са различитих аспеката. М. Скривен је у своме делу (1987) имао у виду прозвођаче разних роба и тражио је да

се у вредновању полази од интереса и потреба корисника. Потрошачи треба да оцјене робу коју купују а не прозвођачи који су пристрасни и који се маркетиншки понашају. Онај који оцјењује треба да буде стручан и да својим оцјенама помогне произвођачима да произведу робу високог квалитета. Скривенова логика може се пренети и на подручје образовања па би школе као «произвођачи услуга» морале да послушају и уважавају како њихове резултате оцјењују ђачки родитељи, радне организације и друге заинтересоване институције у којима раде дојучерашњи ученици стручних школа.

Овај «потрошачки приступ» није за потцјењивање. Ваља имати у виду да је друштво преко државе као свога репрезента утврдило циљеве и задатке образовања и исказало их кроз одговарајуће законе и наставне планове и програме. Што је степен остварености тих циљева већи, тим је и школа квалитетнија. У том случају, неопходно је да се рад школе вреднује «споља» и да се те оцјене достављају школи као драгоцен информација и препорука којим питањима треба да поклони још већу пажњу како би свој рад још унаприједила. Скривен и каже да је вредновање методолошка активност сакупљања података и њиховог повезивања са циљном скалом ради упоредног сагледавања нумерички процењеног стања: Вредновањем се истовремено провјеравају инструменти за сакупљање података и њихова тачност, а и селекују се циљеви. Веома је битно да евалуатор буде стручан, објективан и независан. Гледано из позиција школе, Скривенов концепт би могао да помогне наставницима да побољшају свој рад, надлежним органима да побољшају наставне програме, стручњацима – дидактичарима да са теоријске стране процјењују квалитет наставе и предлажу дидактичка рјешења за унапређивање образовно-васпитног процеса.

Скривен сматра веома важним две улоге вредновања – формативну и збирну (сумативну). Формативна улога (вредновање) треба да помогне да се побољшају наставни планови и програми јер подаци које она даје говоре о успјеху и слабостима из појединих наставних предмета што онима који програмирају омогућује да закључе да ли су се сви садржаји оправдано нашли у програму, да ли су они у уџбеницима дидактички добро обликовани, да ли је рјечник тих садржаја одговарајући. Збирна улога (вредновање) омогућује директору и наставницима да сагледају да ли реализација програма и квантитативно и квалитативно задовољава друштвене потребе.

Теорија М. Скривена је теорија спољашње контроле. Међутим, у пракси постоји, поред спољашњег, и унутрашње вредновање. У школама је управо најважније то унутрашње вредновање поготову због тога што спољашње готово и не постоји и, ако постоји, постоји посредно и, по правилу, касни. Резултати квалификационих испита при упису у средње школе и на факултете и новозапослених у радном односу су нека врста спољашњег вредновања. Но, док ти резултати стигну у школе, касно је да се коригује наставни процес. Прави ефекти вредновања су они који стижу у току саме наставе и омогућују наставнику да на вријеме исправи одређене слабости, да не пусти «робу на тржиште ако је фелерична».

Веома је важно да евалуација буде укључена у процес планирања, сматрају Гален и Вилијам (1998). Они евалуацију дефинишу као одређивање вредности нечега. Циљ (постићи што бољи квалитет) и улоге (може их бити више) евалуације треба разликовати. Ова двојица аутора истичу двије улоге вредновања.

а) Прва улога вредновања је да се оцјене резултати учења, а остварује се тестирањем ученика, усменим и писменим пропитивањем, писменим вјежбама, техникама објективног испитивања.

б) Друга улога је оцјена вредности наставних програма пре свјега селекције садржаја у њима, степена прилагођености захтјева сазнајним моћима ученика и функционалности дидактичких материјала према њиховој намјени.

Приметно је да се друга улога о којој говоре Гален и Вилијам подудара са ставовима М. Скривена. Опет је реч о формативној евалуацији срачунатој да информише о наставничком инструктивном раду и о наставном програму којег треба мјењати и побољшавати на основу повратне спреге из сумативног вредновања. (Скривен говори о збирном вредновању). Сумативним вредновањем се сумирају резултати наставничког рада помоћу разних испитивачких техника

Погрешно је две наведене улоге о којима говоре Гален и Вилијам потпуно раздвајати јер се оне међусобно прожимају. Налази из сумативне евалуације су информативна основа за формативну евалуацију. На основу њених информација могу се извући закључци о дидактичкој вриједности програмских садржаја, о одмерености постављених циљева и задатака што је довољан сигнал шта у програмима треба мијењати и побољшавати. Права оцјена наставних програма долази из школа, понајвише из оних најквалитетнијих. Нормално је да формативно вредновање буде посао оних органа који су задужени за доношење наставних планова и програма јер они треба да знају квалитет својих «производа» па су зато и дужни да планирају и осмишљавају одговарајуће вредновање. Тај задатак, међутим, могу остварити само уз помоћ школа јер се у самом наставном процјесу најбоље сагледавају вредности и слабости наставних програма.

У унутрашњем вредновању пожељно је да ученици и наставници буду у улози субјекта, тј. да се и самовреднују јер такав начин има много предности. У спољашњем вредновању, у тзв. «потрошачком» концепту евалуације они су у објектском положају. Оцењују их они који користе њихове услуге. Неки аутори сматрају да вредновање у коме ученици и наставници нису у улози субјекта није примерено савременој школи. Они спољно вредновање називају етатистичком праксом при чему одредница «етатистичка» има пежоративни призив. Њихово образложење је да се спољним вредновањем образовно-васпитни рад механички раздваја на оне који раде и оне који оцењују тај рад. Ако би се такав став прихватио, онда би се «кориснички приступ» елиминисао из система врједновања. Родитељи, привредне организације, фирме из услужних дјелатности и држава као репрезент друштвених интереса били би онемогућени да оцењују резултате рада школа иако су за њих веома заинтересовани и иако би њихове оцјене помогле школама да коригују и унаприједи свој рад.

Дакле, обе врсте вредновања су неопходне јер и једна и друга подстичу наставнике да побољшају квалитет васпитно-образовног процеса.

У студији Школе и квалитет (1998) Гален и Вилијам су оцјенили да је Стафлибим, заједно са својим комитетом, најбоље дефинисао евалуацију. То је процес описивања, добијања и обезбеђивања информације корисне за просуђивање алтернатива у одлучивању. Дефиниција јесте уопштена, али је и врло прецизна иако оставља доста простора за разраду. Нагласак на процјесу је врло битан јер процјес подразумјева сталност а не кампању која се у многим школама осећа. Рад ученика

се најчешће оцјењује пред тромесечје, полугодиште и при крају школске године што има негативне последице на њихово ангажовање. Неспорно је да се вредновањем добијају корисне информације о напредовању ученика, квалитету васпитно-образовног процеса и о наставним програмима (њиховој примерености потребама и моћима ученика). Најзад, непобитно је да информације добијене вредновањем служе за «просуђивање алтернатива при одлучивању» (које методе и поступке применити да би се побољшала знања и убрзао развој ученика, која медијска средства користити, како оспособљавати ученике за самосталан рад, какве измјене и допуне у програмима тражити).

Нећемо овде улазити у историчност овог феномена јер би нас то одвело у далеку прошлост. Рећи ћемо само то да вредновање образовног рада постоји толико дуго колико и сама школа.

Једно од кључних питања са којим се сусреће свака квалитетна школа гласи: шта вредновати?

И. Фурлан (1964) каже да је упознавање и оцењивање ученика практична активност и да је зато ограничена само на део развојних промјена. Критериј тога ограничавања је одређен васпитно-образовним циљевима и задацима школе. Уколико су циљеви уски и једностранни, утолико ће и упознавање и праћење ученика бити ограничено на неко уже подручје развојних промјена. Што су циљеви школе шири и разноликији, и праћење ученичког развоја и напретка биће свестраније и разноврсније. Фурлан каже да упознавање и праћење развоја ученика, у најширем смислу ријечи, можемо схватити као регистровање промјена код ученика.

Ова Фурланова запажања плод су проучавања праксе и искуствено су потврђена. Но, треба ићи корак даље и питати се које промјене код ученика треба вредновати. Стручњаци за докимологију слажу се у ставу да није добро то што неки наставници (а таквих није мало) вредновање усмјеравају ка ономе што је у ученику лоше. Присуп би требало да буде обрнут. Оцењивањем би требало тражити оно што је у ученику позитивно и тако га мотивисати да више учи и васпитавати код њега одговоран однос према раду.

М. Вилотијевић (1992) сматра да је вредновање у функцији два основна задатка: а) реализације предвиђених циљева и задатака и б) развоја личности ученика. Тиме је практично обухваћена читава активност школе у раду са ученицима. Међутим, у вези са тим задацима које помиње Вилотијевић може се примјетити да се други поменути задатак налази у првом јер се у образовним циљевима које утврђује држава као репрезент друштва готово увјек налази и развој ученика. Проблем вредновања Вилотијевић разматра на врло широкој основи и залаже се да оно буде комплексно и да обухвати више битних елемената које ћемо сажето навести:

а) Вредновати треба процес долажења до одређених резултата јер тај процес, са становишта развојних промјена, може у вредносном смислу имати већи значај него ефекти изражени у количини усвојеног знања.

б) Код ученика треба ценити не само знање него и остале вриједности у раду и развоју (интересовања, потребе, ставове, навике, увјерења, различите способности, целовиту личност).

в) Вредновати треба резултате не само ученика него и свих учесника у образовно-васпитном раду (наставника, сарадника, педагога, психолога, директора).

г) Неопходно је вредновати дидактичко-методичку страну образовно-васпитног процеса, примјену облика рада, наставних метода, поступака и техника рада.

Комплексно вредновање рада ученика обухвата више компонената, а М. Вилотијевић посебно истиче следеће:

а) знање (у систему повезане генерализације и чињенице) при чему се мора полазити од њиховог квалитета који може бити на нивоу присећања (најниже), препознавања (ниско), репродукције (често и веома прецизно понављање, али недовољно коришћење чињеница и генерализација), оперативног знања (у служби решавања конкретних задатака) и стваралачког знања (највиши ниво) које подразумева налажење нових решења;

б) мотивацију (потребе, жеље, интересовања) под којом се подразумјева ученикова унутрашња потреба да учи. Учинак је много већи ако се учи из унутрашње потребе него ако се то чини под принудом и претњом казнама и ниским оцјенама;

в) способности ученика да успјешно обавља одређене радње (перцептивне способности – чулно доживљавање страности; практичне, мануелене способности – обликовање и мењање материје по сопственој замисли и потребама; вербално-изражајне способности – изражавање мисли и осјећања речима усмено и писмено, ликовним обликовањем, музичким средствима; интелектуалне способности – способности мишљења и сазнавања);

г) радне навике – овладавање одређеним радњама тако да се оне могу изводити без значајнијег учешћа свести;

д) субјективне могућности – опште и специјалне способности појединца као што су изражајне, математичке, музичке, али и одређене тешкоће као што су муцање, слабовидост, нагљувост);

ђ) објективне околности – социокултурни услови породице (стамбене прилике, опскрбљеност књигама, и културно-информативним медијима као што су телевизор, рачунар, музички инструменти и сл.; ниво образовања родитеља).

Набројане компоненте показују да је заиста ријеч о комплексном приступу вредновању. Напушта се онај, готово једини, традиционални критеријум – знање и у евалуциони оквир укључује читав низ компонената. Нама се чини веома битним Вилотијевићево инсистирање да се, сем знања, вреднују мотивација, способности и радне навике. Ми бисмо ову листу делимично проширили додавањем још два критеријума – учениковом самосталношћу и оспособљеношћу за учење. У условима брзих промјена и експлозивног нарастања информација ова два елемента су веома важна. Сам Вилотијевић (1998) у једном другом раду каже да је значај знања еволуирао. Доскора је овај појам обухватао скуп меморисаних чињеница и информација које се, у потребном тренутку, могу примјенити. У модерном добу то није довољно. Право знање је оно које чини темељ новом знању. Добра је школа која даје основу за будуће учење, припрема за критичко размишљање, тј. за анализу и просуђивање аргумената, за закључивање, постављање важних питања (М. Вилотијевић и П. Газивода, 1998). Можда би се Вилотијевићева компонента (из листе за комплексно вредновање) субјективне могућности могла спојити са компонентом способности пошто нам се чини да између њих није начињена довољна дискриминација.

На други начин, али исту суштину – комплексност исказао је и М. Ратковић (1997) наглашавајући да у савременој школи треба вредновати низ ученикових особина – когнитивних, конативних и афективних. Он каже да је комплексно вредновање круна диференцијације и индивидуализације. Но, он оцјењује да се евалуација код нас редукује само на рекапитулацију добро или слабо научених лекција, према субјективним или објективним критеријумима наставника. У наставку Ратковић наводи мишљење Арнолда Класа, бившег предсједника Европског савета за образовање, који категорички упозорава на то да је свака педагогија, која слепо робује квантитативном оцјењивању, нехумана и догматска. Вредновати једно дете, значи увидети све богатство и комплексност његове личности, а то даље значи разликовати га квалитетно од других.

Ратковић каже да треба одговорити на следећа питања:

- како, осим оцјене показаног знања, оцењивати и примјену стеченог знања, његову апликативност те способност да ученик писмено и усмјено успјешно комуницира стеченим знањима;
- како успоставити непосредно самооцјењивање и оцјењивање јер се, на тај начин, код ученика развија одговорност, систематичност, утврђују критеријуми вриједности;
- како у оцјењивање унијети и друге елементе: процјесе сазнавања, нарочито способности за рјешавање проблема, што је значајно за наступајуће вријеме, како путем валоризације подстицати развој вјештина, хтења, ставова, вриједности;
- како пратити и усмјеравати емоције које су имале «врхунску улогу у духовним творевинама европске културне традиције» (Д. Крстић) и на које савремени свијет све више рачуна у развоју инвенција и иновација. (М. Ратковић, 1997).

Обратићемо пажњу на једно од претходно наведених питања: како успоставити напоредно оцјењивање и самооцјењивање? То је проблем о коме пишу многи аутори. D. Gossen и J. Anderson (1996) противе се вредновању јер се залажу за самовредновање и кажу: «Када се самовреднујете, увек упоређујете свој доживљај властитог понашања у стварном свјету са својом представом о томе како би требало да се понашате. Сlike које о себи створите темеље се на вриједностима које сте научили од других и онда их усвојили».

По нивоу и захвјетима о којима Госенова и Андерсонова расправљају могло би се закључити да се оне обраћају наставницима јер оне кажу да се треба самовриједновати у контексту универзалних вриједности и запитати се да ли је то што постижем оно што желим и да ли сам ја таква особа каква желим да будем. Међутим, оне изричито траже и да се ученици самовриједнују. Њих двије су присталице Глазерове теорије контроле, а сам Глазер је за њихову књигу написао и предговор.

У својој књизи Наставник у квалитетној школи Глазер (1999) недвосмислено каже да од ученика треба тражити да оцјењују и побољшавају свој рад. Квалитетан рад никад није статичан, јер квалитет се увјек може побољшавати. Наставник квалитетне школе потрудиће се да да поучи ученике како да оцјењују сопствени рад, а после ће то они чинити самостално. У теорији овог аутора најзначајнију улогу има упоредно вредновање. Он потпуно одбацује традиционално оцењивање а главни аргумент за то му је да оно не подстиче ученике на квалитетан рад. Он је увјерен да се упоредним вредновањем тај недостатак може отклонити. Треба се одрећи

најстаријих педагошких традиција – поучавати, проверавати, а тада сачинити ранг-листу ученика према резултатима постигнутим на тестовима. Тога се треба одрећи јер тестовима не можемо убедити ученике да треба да се труде. Систем «поучи, провери, оцјени и притисни најлошије» не даје учинак најмање код половине ученика.

Глазер се позива на Деминга који наглашава да нико, ни дете, ни одрасла особа, не може уживати у учењу ако мора непрестано мислити о оцјенама у школи...и да би се образовни систем силно побољшао кад бисмо укинули оцјене и присилно разврставање. Зато Глазер предлаже наставницима да ученике укључе у оцјењивање властитог рада упоредним вредновањем. Он је на примјеру математике показао како то треба постићи. У првом разреду средње школе наставник на добром уџбенику за претходни школски ниво треба да провери шта и колико ученици знају. Ученицима треба задати да самостално решавају задатке из тога уџбеника, а кад дођу до проблема који не знају да реше, треба да стану и затраже помоћ наставника. Кад сагледа стање, наставник треба да подјели одељење на неколико хетерогених група у којима би бољи чланови групе помагали слабијима. Тако би требало да се отклоне празнине у знању. Наставник то провјерава дајући им задатке истог типа. Ако покажу да знају рјешити задатак и протумаче начин рјешавања, ученици су ушли у етапу вредновања, јер показивање и тумачење, увјек упоредно, чине и вредновање. Ефекти токовога рада су далеко већи од оних који се постижу тестирањем, јер задатак који нису урадили на тесту ученици прескачу, а код упоредног вредновања нема прескакања а кад се рјеше ти задаци код којих се «запињало», повећава се самопоуздање. Од ученика никад не треба тражити да пред наставником рјешавају задатак док нису сасвим спремни.

Кад ученик покаже и исправно протумачи наставнику како је рјешао задатак, тиме је, како каже Глазер, доказао своје компетенције и квалитете у математици. Ученик који покаже и протумачи требало би да добије оцјену врло добар за компетенцију. Пут од компетенције до квалитета иде преко самовредновања, побољшавања и понављања. Глазер каже да чак и малу количину квалитета треба оцјенити оцјеном одличан. Допринос већи од тога заслужује оцјену изврстан. Ако ученик уради задатак потпуно квалитетно и уз то покаже предузимљивост, заслужује оцјену изврстан плус.

Овај теоријски приступ Глазер сажето завршава акрономом ПОСУП.

- П – показати полако и темељито неке кога то занима, на примјер наставнику, шта чинимо;
- О – ако није јасно, или има питања, објаснити тој особи како смо постигли то што јој показујемо;
- С – после тога самовреднујемо наш рад како бисмо га побољшали;
- У – наш рад се углавном може унаприједити па га зато дотерујемо;
- П – понављамо фазе оцјењивања и исправљања, сами или уз нечију помоћ, док не закључимо да се више ништа не може побољшати и да смо постигли квалитет. (В. Глазер, 1999)

И М. Вилотијевић (1992) каже да вредновање у вјеликом степену треба да поприми облик самовредновања. Тиме се жели утицати на промјену положаја сваког појединца у васпитно-образовном процјесу и успоставити сарадња између ученика и наставника. Ако ученик сам вреднује свој рад појачава се његова

одговорност пред самим собом, снажи његова субјекатска позиција. Он упоређује себе са другима, са својим узором (моделом) и процјењује да ли му се и колико приближио и шта може још учинити да би био бољи. Мотивациона вредност самооцјењивања је веома велика.

Свака квалитетна школа се бори да изгради оптималан систем вредновања који ће помоћи ученицима да брже развијају своје мисаоне и друге потенцијале. М. Ратковић (1997) предлаже целовит модел који може бити врло ефикасан али подразумева обављање низа сложених и одговорних радњи. Пре него што ученик уђе у образовни процјес, потребно је сагледати: а) његово предзнање, б) интелектуалне способности, в) мотивисаност, г) социјални статус, д) здравствено стање и друга својства. То би требало да послужи наставнику да успјешније планира и усмјерава свој рад, а ученицима да објективније упознају своја когнитивна, конативна и друга својства и да из таквог стања крећу у смјеру позитивних развојних промјена. Они би цјеловитије упознали сами себе што би им омогућило да коригују своје понашање. Тако би се и наставнику отворили простори да стваралачки васпитава пошто се и ученици оспособљавају за креативан дијалог са њим.

Методологијом комплексног праћења и вредновања токова и резултата васпитно-образовног рада, тврди М. Вилотијевић (1992), допринело би се суштинским промјенама положаја ученика и наставника у настави.

1.4. КАКВА ТРЕБА ДА БУДЕ КВАЛИТЕТНА ШКОЛА

Питање каква треба да буде квалитетна школа је веома значајно јер не може се остварити нешто што није унапријед јасно дефинисано. Уз то, на ово питање се врло различито одговара често зависно од тога која се теоријска позиција заузима и подржава, а неретко и на основу здраворазумског поимања. О овоме питању више пута је расправљано на међународним конференцијама које су организовали Унеско и Савет Европе. Најпознатији документи о овоме питању су Европска димензије образовања и Образовање – скривена ризница (у ствари Извјештај Унеска о образовању за 21. вијек који је припремио Жак Делор са сарадницима). Ови документи су коришћени и приликом израде студије Наша основна школа будућности (издала Заједница учитељских факултета Србије, а приредили М. Вилотијевић и Б. Ђорђевић).

Обележја квалитетне школе. Основну школу, и школу уопште, треба посматрати у функцији промена. Битна обележја основне школе будућности, према М. Вилотијевићу и Б. Газиводи (1998), су:

- а) васпитавање креативне личности широких видика, односно подстицање њиховог умног, етичког и тјелесног развоја;
- б) припрема аутономне критичке личности способне да самостално расуђује и одговорно преузима грађанске обавезе;
- в) оспособљавање ученика да доживотно уче и да се самостално образују;
- г) образовање ученика на принципима универзализма, задржавања свога културног идентитета и поштовања особености других народа и етничких група;
- д) припрема толерантних људи који ће уважавати потребе и схватања других и бити спремни да све проблеме рјшавају у демократској расправи;

ђ) организовање образовно-васпитног рада полазећи од индивидуалних склоности и потреба ученика и подстицање развоја њихових индивидуалних потенцијала;

е) настава високог квалитета тако да сви ученици успјешно заврше започето школовање.

У таксативном набрајању обиљежја основне школе будућности наведено је још да школа треба да има стручно, педагошко-психолошки, дидактичко-методички, информатички и практично припремљен наставни кадар који примјењује иновације; да наставу организује као интеракцијски процес, да диференцира наставу према потребама и интересовањима ученика, да располаже наставно-техничком базом неопходном за успјешну реализацију програма (М. Вилотијевић и Б. Газивода, 1998).

Наведеним захтјевима обухваћене су најважније друштвене потребе, неопходност развоја личности ученика и неки основни дидактички захтеви (оспособљавање за самостално учење, уважавање индивидуалних склоности, диференцијација наставе, интеракција у наставном процјесу). Овом обухватном набрајању обиљежја недостаје важан захтјев да школа оспособљава ученике за практичну примјену наученога и захтјеви да се у програмима и настави редуцира сувишан чињенични материјал.

Неки од наведених захтјева су програмско-нормативне, а неки материјалне природе и треба да их реализују углавном држава или локални органи (наставни програми, материјална основа), али највећи дио се односи на наставнике. Наставник треба да подстиче ученикову креативност, самостално расуђивање, уважавање схватања других; наставник треба да оспособљава ученике да самостално уче, да наставу организује као интеракцијски процес, да диференцира наставу. Укратко, кључни чинилац у стварању квалитетне школе је наставник.

Аутори који се баве проблеметиком унапријеђивања и иновирања школског рада најчешће се позивају на брзе научно-технолошке промјене, напредак психолошких и педагошких наука, друштвене захтјеве и потребе ученика. М. Недељковић (1996) каже да се научне основе савремене организације школског рада темеље на сљедећим релевантним сазнањима:

а) васпитно-образовни процес треба заснивати на темељитијем познавању ученика, његових физичких и психичких потенцијала, будући да је сваки ученик индивидуалност за себе и као такав непоновљив па школа треба у цјелини васпитно-образовног рада да полази од ученика;

б) ученик је активан и креативан учесник у процесу образовања и носилац свога развоја, а наставник је учесник у томе процесу;

в) знања се не могу «предавати» већ ученик ваља да их стиче сопственом активношћу, па је неопходно оспособљавати га за самосталан рад и уводити у технике учења,

г) знање треба усвајати;

д) у друштву брзих промјена, развоју мишљења, иновација и стваралачких способности мора се дати предност над усвајањем знања па ваља развијати способности које имају трајне вредности;

ђ) у условима брзог развоја нових информација, нових језика овог доба, кад се уз школу на коју смо навикли јављају и «паралелне школе», организација наставе и

учења мора рачунати и на те изворе сазнања и брже се приближавати животу. (М. Недељковић, 1996).

Иако у овом набрајању важних обиљежја има извесних понаваљања (на примјер, каже се да ученик треба да стиче знање сопственом активношћу, а затим «исто то само мало друкчије» - знање треба усвајати), у цјелини оно је врло обухватно и «погађа» оно што је за школу и ученике најбитније. То су захтјеви да се знања не «предају» већ да их ученик стиче сопственом активношћу и да га треба оспособљавати за самосталан рад; да развоју мишљења и стваралачких способности треба дати предност над усвајањем знања. Сматрамо да је тај нагласак веома важан јер у савременим условима није довољно остати само на чињеницама. Улогу знања треба да преузму методе мишљења, начини стицања знања, примјена правила и законитости у новим и непознатим ситуацијама. Ефикасни начини размишљања и прикладна комуникација постају неопходан услов за успешно учешће у радним процесима.

Препознати квалитетну школу, према мишљењу В. Глазера (1999), могуће је на основу шест услова (карактеристика) које она треба да испуни:

1. Угодна и подстицајна одјељењска средина. Глазер истиче да одјељењска клима битно утиче на укупан резултат. Ако је сарадничка, ведро и радна, резултат ће бити веома добар. Наставник који се ауторитарно поставља, који наређује и прети казнама ствара јаз између себе и ученика. Добра клима у одјељењу влада кад се ученици међусобно испомажу и теже да остваре успех као колектив, а не само појединачно. Ученик треба да буде убеђен да му наставник мисли и жели добро, да жели да му помогне, а не да му тражи слабости и грешке. Он треба да подстиче ученике да се «отворе», да без устручавања говоре о тешкоћама на које наилазе, да предлажу како нешто боље урадити.

2. Од ученика треба тражити да раде нешто корисно. Глазер наглашава да је квалитетан рад истовремено и користан рад. Он каже да се «ни од једног ученика не сме тражити да ради нешто бесмислено, на примјер да учи напамет грађу коју ће ускоро заборавити јер му је једино потребна у школи». Од наставника се очекује да ученицима каже зашто треба нешто да науче и какву ће корист од тога имати у животу. Рад у одјељењу мора бити сврховит што не значи да ће све оно што се у школи научи произвести непосредну материјалну корист, али може доприносити изграђивању опште културе, формирању уметничког укуса, интелектуалном развоју.

Овај захтјев о коме говори Глазер довешће понекад наставнике у неугодну ситуацију јер и они нису увек сигурни зашто се нешто нашло у програму и да ли уопште има сврхе да се то учи. Тада треба бити искрен па ученицима рећи да се то учи не због неке користи или потребе већ из обавезе која их чека, на примјер, на пријемном испиту.

3. Од ученика тражити да раде најбоље што могу. Квалитетна је она школа у којој ученици постижу онолико колико им допуштају унутрашњи потенцијали. Квалитетан је онај наставник који толико мотивише ученике да они до краја искористе своје потенцијале. Ако је неки ученик задатак урадио слабије него што може, наставник је дужан да од њега тражи не онолико колико је довољно за позитивну оцену него да пружи свој максимум.

4. Од ученика се тражи да оцјењују и побољшавају свој рад. Горња граница квалитета не постоји. Истина, кад је неки математички задатак урађен тачно,

наставник не може тражити од ученика да га уради «тачније», али му може поставити тежи задатак са неким непознаницама и тако горњу границу подигнути навише. То ће ученика натерати да дубље промишља и више постигне. Веома је важно да се ученици оспособе за самооцјењивање. У почетку наставник у томе треба да им помаже да би се они постепено навикли на одређене критеријуме. Кад наставник пажљиво провјери (саслуша) како и колико је ученик савладао неки садржај, увјек треба да га пита (чак и кад је сасвим задовољан његовим радом) да ли је могао то да савлада још боље. Погрешно је тражити да се савлађује велика количина материјала за кратко вријеме.

5. Квалитетан рад је увек угодан. Квалитетан рад треба подстицати. Кад ученик достигне задовољавајући квалитетни ниво, одмерена похвала ће мотивисати ученика на веће напоре. Задаци који не траже никаква мисаона напрезања нису препоручљиви јер не «вуку» ученика напред. Он ће бити најзадовољнији кад тешкоће успјешно савлада, а задовољства нема кад задатак није изазован.

В. Глазер још наводи да квалитетан рад никад није деструктиван при чему мисли да ученикове напоре треба усмјеравати на нешто што је корисно и племенито. Та напомена има сврхе јер смо сведоци да се најблиставија људска остварења неретко користе у деструктивне сврхе (деградирање животне средине, уништавање живог света, истребљивање појединих биљних и животињских врста).

Школа се не може сматрати квалитетном ако ученика није оспособила да самостално учи. Већ смо поменули Блајтово упозорење да је дјечје учење важније од наставниковог држања наставе тј. од поучавања. Зато је неопходно разликовати поучавање и учење. Најједноставније, а и потпуно тачно, је тумачење да је поучавање наставникова, а учење ученикова активност. Сврха наставниковог поучавања је да се ученик оспособи за учење. Разлика између поучавања и учења је у степену интерактивности. У поучавању претеже наставниково предавање и тумачење у којем је он много активнији од ученика па је, у том случају, сасвим природно, и степен интерактивности мањи. У процесу учења нагласак је на учениковој активности у којој он покушава сам, или са партнерима у групи или тандему, да савлада добијене задатке. Ако то не успе, обраћа се за помоћ наставнику који је, у овом случају, организатор, савјетник и помагач, а не «преносилац знања». У процесу учења, нарочито ако се оно остварује кроз рад у групи или тандему, заступљена је социјална интеракција у највећој мјери. Циљ квалитетне школе је да се постигну два типа интеракције: ученик – наставник и ученик – ученик.

2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет ове теме је да се истраже битни захтеви и критерији за моделовање квалитетне –иновативне школе и утемељи систем вредновања који би подстицао развојне промене и еманципаторско васпитање ученика.

У предмету истраживања је имплицитно и утврђивање колико постојећи систем вредновања подстиче развојне промене и тиме утиче на стварање услова за рад квалитетнијих иновативних школа и еманципаторског васпитања ученика. У предмету истраживања је садржано и утврђивање критерија за идентификацију

битних обележја квалитетне – иновативне школе. У оквиру овог истраживања треба одговорити на питање шта су то квалитетне – иновативне школе и стање еманципаторског васпитања ученика. Како променама доћи до модерне иновативне школе, до школе будућности.

У предмету истраживања је имплицирана сазнајна и мотивациона компонента. Сазнајна компонента се испољава у разноликим видовима подизања нивоа обавештености не само ученика већ и свих учесника у педагошком раду школе. Емоционална компонента се испољава у односу појединаца према променама. Колико су промене засноване на потребама и интересовањима ученика и наставника. Какав однос имају наставници према иновативној школи. Каква је социјална и емоционална клима као важних обележја оваквих школа.

У оквиру овог веома сложеног проблема наше истраживање ће бити ограничено на теоријско проучавање рада квалитетних школа и истраживања ставова и мишљења наставника и ученика о вредностима које цене а које не цене у својој школи. Идентификоваће се кључни показатељи и критерији за препознавање елемената квалитетне школе у постојећим традиционалним васпитно-образовним институцијама. Позабавићемо се школом данас и могућим правцима промена.

3. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је да се утврди која су основна обележја квалитетне иновативне школе и колико је постојећи систем евалуације у функцији подстицања развојних промена и тиме стварања услова за њен квалитетнији рад.

Из постављеног циља као логично издвајају се следећи

4. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

ПРВИ ОСНОВНИ ЗАДАТАК ИСТРАЖИВАЊА:

Утврдити ставове и мишљења наставника о основним обележјима квалитетних иновативних школа према варијабли пол, радно искуство и стручна спрема испитаника.

Помоћни задаци:

1. Утврдити битна обележја квалитетнијих иновативних школа и еманципаторског васпитања ученика у њима.
2. Истражити основна обележја квалитетних иновативних школа и еманципаторског васпитања према варијабли пол, радно искуство и стручна спрема испитаника.

ДРУГИ ОСНОВНИ ЗАДАТАК ИСТРАЖИВАЊА

Истражити потребе и интересовања ученика за самостални рад и њихове ставове према организацији педагошког рада у савременој школи.

Помоћни задаци:

1. Истражити потребе и интересовања ученика за самостални и креативни рад у савременој школи.
2. Утврдити колико се данашња организација педагошког рада у школи темељи на развојним потребама и интересовањима ученика као претпоставком њиховог еманципаторског васпитања.
3. Истражити шта ученици цене а шта не цене у раду и понашању наставника и колико они својим односом подстичу самостални и креативни рад ученика у школи.

ТРЕЋИ ОСНОВНИ ЗАДАТАК ИСТРАЖИВАЊА

Утврдити ставове и мишљења наставника о систему планирања, информисања, евалуације и примени иновација као битних услова за рад квалитетних – иновативних школа и реализације еманципаторског васпитања ученика у њима.

Помоћни задаци:

1. Истражити ставове и мишљења испитаника о систему вредновања рада и стварања услова за педагошку делатност квалитетних иновативних школа у тоталу истраживања и остваривању еманципаторског васпитања ученика .
2. Утврдити колико разрађен систем информисања утиче на стварање услова за рад модерне иновативне школе и реализације еманципаторског васпитања ученика у њима..
3. Истражити које се дидактичке иновације примењују у настави у тоталу и према варијабли радно искуство и стручна спрема испитаника и колико оне утичу на еманципаторско васпитање .
4. Утврдити динамику одвијања евалуације постигнућа ученика у школи и функцију еманципаторског васпитања и према варијабли радно искуство и стручна спрема испитаника.
5. Истражити како се врши евалуација педагошких иновација као битних чинилаца у стварању услова за рад модерне – иновативне школе и еманципаторског васпитања ученика према варијабли радно искуство и стручна спрема испитаника.

ЧЕТВРТИ ОСНОВНИ ЗАДАТАК

Истражити особине које ученици цене а које не цене код својих наставника у тоталу и према варијабли разред који ученици похађају.

Помоћни задаци:

1. Истражити особине које ученици цене у односима ученика и наставника у тоталу и према варијабли разред који ученици похађају.
2. Утврдити однос наставника према ученицима у тоталу и према варијабли разред који ученици похађају.
3. Истражити које особине ученици цене код наставника као предавача у тоталу и разред који ученици похађају.

ПЕТИ ОСНОВНИ ЗАДАТАК

Истражити ставове и мишљења наставника о њиховом стилу рада са ученицима (водителјско-шефовско) и колико овакав рад подстиче еманципаторско васпитање ученика у савременој и квалитетној иновативној школи.

Помоћни задаци:

1. Утврдити информисаност наставника о битним обележјима еманципаторског васпитања ученика у школи.
2. Утврдити информисаност наставника о водитељском и шефовском стилу педагошког рада у школи и колико овај стил подстиче еманципаторско васпитање ученика.

5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

ПРВА ОСНОВНА ХИПОТЕЗА ИСТРАЖИВАЊА

Наставници испољавају позитивне ставове и мишљења о основним обележјима квалитетних иновативних школа.

Помоћне хипотезе:

1. Наставници идентификују битна обележја квалитетних иновативних школа и еманципаторског васпитања у њима.
2. Нема статистички значајних разлика у ставовима наставника према битним обележјима квалитетних иновативних школа и еманципаторског васпитања у њима у односу на варијаблу пол, радно искуство и стручна спрема испитаника.

ДРУГА ОСНОВНА ХИПОТЕЗА

Ученици изражавају снажне потребе и интересовања за самостални и креативан рад као позитивне ставове према организацији педагошког рада у школи.

Помоћне хипотезе:

1. Ученици изражавају снажне потребе и интересовања за самостални и креативни рад у школи.
2. Садашња организација рада у школи не темељи се у довољној мери, на потребама и интересовањима ученика као еманципаторским обележјима и показатељима квалитетне-иновативне школе.
3. Ученици цене особине наставника који уважавају личност ученика и подстичу њихову активност и морални развој.

ТРЕЋА ОСНОВНА ХИПОТЕЗА

Наставници позитивно оцењују постојећи систем информисања и евалуације и примене педагошких иновација у својим школама као основним претпоставкама за рад квалитетних иновативних школа и еманципаторског васпитања у њима..

Помоћни задаци:

1. Наставници испољавају позитивне ставове према систему вредновања као битном фактору за рад квалитетних иновативних школа и еманципаторском васпитању у њима..
2. Наставници имају критичан став према систему информисања у школама.
3. Испитаници имају позитивне ставове према примени иновација у педагошком раду као кључних чинилаца у креирању модерне иновативне школе и еманципаторском васпитању у њима.

4. Наставници испољавају критичан однос према динамици евалуације постигнућа ученика у школи и оцењују да она није континуираног карактера и не подстиче у довољној мери еманципаторско васпитање ученика.

ЧЕТВРТА ОСНОВНА ХИПОТЕЗА

Испитаници идентификују особине које цене а које не цене код својих наставника у тоталу и према варијабли разред који похађају.

Помоћни задаци:

1. Испитаници издвајају листу типичних особина које цене а које не цене код наставника у тоталу и према варијабли разред који похађају.
2. Испитаници испољавају критичан однос према понашању наставника према ученицима и да недовољно подстичу еманципаторско васпитање према варијабли разред који ученици похађају.
3. Испитаници издвајају позитивне и негативне особине које карактеришу „доброг“ и „лошег“ предавача.

ПЕТА ОСНОВНА ХИПОТЕЗА

Наставници су информисани о обележјима појединих врста и стилова свога понашања и њиховог значаја за подстицање еманципаторског васпитања ученика у школи.

Помоћни задаци:

1. Наставници су информисани о обележјима шефовског и водитељског понашања и њиховог утицаја на еманципаторско васпитање ученика у школи.
2. Наставници су информисани о битним обележјима еманципаторског васпитања ученика и поступцима који утичу на њихов развој.

5. МЕТОДЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Карактер теме, циљ задаци и постављене хипотезе истраживања утицале су и на избор одговарајућих истраживачких метода и инструмената истраживања.

У истраживању је коришћена дескриптивна научно-истраживачка метода, односно Servey поступак ове методе. Такође је коришћена и метода теоријске анализе.

1. Дескриптивна научно-истраживачка метода – Servey поступак: у појединим методологијама Servey поступак сматра се једним од модалитета дескриптивне научно-истраживачке методе. Овај поступак примењује се у откривању чињеница, стања или нечега што је доминантно у некој проучаваној појави. Користи се понекад за ову методу и термин нормативни преглед који обавезује слична обележја и утврђивање норми и стања. Servey поступак као облик дескриптивне методе не односи се на обичну дескрипцију, већ на научно-истраживачку анализу педагошких појава у циљу откривања каузалних међусобно повезаних узрока и последица. У нашем раду користили смо Servey поступак у његовој наглашеној аналитичкој варијанти. Овај облик Servey методе укључује и неке видове експериментисања у циљу долажења до одговора о узрочно-последичним, каузалним односима међу

појавама. Овај поступак подразумева примену различитих инструмената. У нашем раду користили смо Ликертову сумациону скалу, затим инвентар ставова наставника и директора о квалитетној школи. Применом ове методе прикупили смо податке о ставовима наставника о квалитетној школи, о битним обележјима квалитетне школе, затим о евалуацији рада у школи, спремности наставника за стручно усавршавање и условима које треба створити за моделовање модерних квалитетних иновативних школа.

2. Метода теоријске анализе

Овај метод има посебно место у истраживању друштвених појава. Њиме се путем анализе и синтезе врши уопштавање одређених закључака изведених на бази истражених теоријских или емпиријских чињеница. У нашем истраживању ова метода је коришћена за анализу и критичко разматрање појединих извора и истраживања везаних за рад квалитетних, иновативних школа. На основу извршених анализа идентификовали смо одређене факторе који детерминишу појаву и рад квалитетних – иновативних школа. На бази откривених узрочно-последичних веза међу појединим факторима указали смо и на битне критерије по којима се може идентификовати квалитетна иновативна школа. Сложеност проблема истраживања условила је и употребу различитих инструмената. Овим инструментима прикупили смо чињенице за теоријску анализу и постављањем одређених генерализација.

2.1. Технике и инструменти истраживања

У истраживању је коришћена техника анкетирања и скалирања. У оквиру ових техника примењени су следећи инструменти:

1. Упитник о ставовима и мишљењима наставника о квалитетној-иновативној школи;
2. Инвентар ставова и мишљења наставника о организацији педагошког рада у школи;
3. Скала (упитник) о ставовима наставника, о њиховим функцијама у квалитетној-иновативној школи.

Упитник о ставовима и мишљењима наставника о квалитетној-иновативној школи сачињен је у виду Ликертове сумационе скале за испитивање ставова наставника. У упитнику је било 49 петостепених скала (тврдњи). Тврдње су се односиле на различите аспекте квалитетних-иновативних школа. Ове тврдње представљале су обележја квалитетних школа. Сачињен је на темељу проучавања више извора о квалитетној школи. Одговори на скали изражени су у бодовима у распону од веома се слажем до веома се не слажем. На овај начин било је могуће утврдити кумулативне вредности за сваку целину. На основу добијених резултата утврђена је дистрибуција одговора свих наставника обухваћених узорком истраживања.

Валидација овог инструмента је извршена на пригодном узорку испитаника. Након извршене ајтем анализе и израчунавања статистичких вредности сачињен је коначан инструмент који је у овом истраживању коришћен.

По сличној методолошкој процедури извршена је валидација и остала два инструмента (инвентар ставова и мишљења наставника о организацији педагошког рада у школи и скала ставова наставника о њиховим функцијама у квалитетној школи).

7. МЕТОДЕ СТАТИСТИЧКЕ ОБРАДЕ

У одговору на постављене истраживачке задатке и с њима повезане хипотезе истраживања примењено је више статистичких поступака и израчунавања статистичких вредности за тестирање постављених хипотеза истраживања. Коришћен је χ^2 тест у обради података датих у фреквенцијама. Такође је коришћено и израчунавање аритметичких средина.

8. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Основни скуп истраживања чинили су наставници основних школа општине Градачац. Основни скуп чинили су и ученици 8. и 9. разреда Основне школе у поменутој општини.

Узорком је обухваћено 200 наставника и 140 ученика основних школа – јединица истраживања.

Узорак је био стратификованог једноставно-случајног карактера. Наиме, са листе наставника обе групације (наставника и ученика) применом таблице случајних бројева изабрани су испитаници из оба стратума у узорак истраживања.

На овај начин ће се допринијети репрезентативности узорка. По својим обележјима узорак је личио на основни скуп из којег је узет.

Литература:

1. Андриловић В.: Методе и технике истраживања у психологији одгоја и образовања, Друштво психолога Хрватске, Загреб, 1981.
2. Бабански Ј.: Оптимизација образовног процеса – општедидактички процес, Москва, 1977. (на туском језику)
3. Барет Г. и сарадници: Иновације у основном образовању, Школске новине, Загреб, 1989.
4. Блум Б.: Таксономија когнитивних циљева, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд, 1978.
5. Бранковић Д.: Интерактивно учење у стваралачкој настави у књизи Интерактивно учење 2, Министарство просвете Републике Српске, Бања Лука, 2000.
6. Бујас З.: Точност и осјетљивост наставника при оцјењивању школских задаћа, Напредак, Загреб, 1941.
7. Вила А.: Теорија и пракса функционисања организације, Информатор, Загреб, 1992.
8. Вилотијевић М.: Вредновање педагошког рада школе, Научна књига, Београд, 1992.
9. Вилотијевић М.: Квалитет образовања и школе – кључ за 21. век, Педагогија 2/2000, Београд
10. Вилотијевић М.: Модел годишњег програма рада школе, Академија, Београд, 1995.
11. Вилотијевић М. и Газивода П.: Неопходност промена у основном образовању у књизи Наша основна школа будућности, Учитељски факултети Србије, Београд, 1998.
12. Вилотијевић М.: Дидактика 2 и 3, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
13. Вучић В.: Политичка толеранција, Делфин, Загреб, 1995.
14. Вуд Џ.: Ефикасне школе, Центар за усавршавање руководиоца у образовању (ЦУРО), Београд, 1996.
15. Wertheimer M.: Untersuchungen zur Lehre von Gestalt, Frankfurt, 1921.
16. Гарднер Ј.: Планирање, Директор школе 4/1998, Београд
17. Герин Д.: Препреке и отворени путеви учењу, Иновације у настави 1/1999, Београд
18. Glasser W.: Kvalitetna škola – škola bez prisile, Educa; Zagreb, 1994.
19. Gossen D. i Anderson J.: Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole, Alinea, Zagreb, 1996.
20. Green B.: Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola, Alinea, Zagreb, 1996.
21. Грлић Д.: Лексикон филозофа, Напријед, Загреб, 1983.
22. Даниел С. Џ.: Основе образовања на даљину, Образовна технологија 1/2001, Београд
23. Делор Ж.: Образовање – скривена ризница, Министарство просвете Републике Србије, Београд,
24. Deming W. E.: The New Economics for Industry, Government, Education Cambridge, M A: Massachusetts Institute of Technology, 1993.

25. Deming W E.: Our the Crisis, Cambridge- Massachusttes Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study, 1982.
26. Десет година реформи у европским земљама, Euridice, информативна мрежа образовних система у Европи, издавач Министарство просвете Републике Србије, Београд, 2000.
27. Ђорђевић Б. и Ј.: Ученици о својствима наставника, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1988.
28. Ђорђевић Ј.: Иновације у настави, Просвета, Београд, 1996.
29. Ђорђевић Ј.: Научно-технолошка револуција и промене у наставним програмима, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 20, Београд, 1987.
30. Ђурић Ђ.: Социјална психологија образовања, Учитељски факултет Сомбор, 1996.
31. Европска димнзија образовања, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 1997.
32. Економски лексикон, Савремена администрација, Београд. 1975.
33. Енциклопедијски рејечник педагогије, Матица хрватска, Загреб, 1963.
34. Ивић И. и сарадници: Активно учење, Институт за психологију и Чигоја штампа, Београд, 1997.
35. Kerres M.: Multimediale und tekemedialelernumgebungen, Oldenbourg Verlag. Munchen- Vien, 2001.
36. Courson L. B.: Teching in Furhter Education, London, 1996.
37. Коменски Ј. А.: Велика дидактика, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1952.
38. Крстић Д.: Психолошки ртечник, Савремена администрација, Београд, 1996.
39. Коцић Љ.: Како наставници оцењују примереност програма могућностима ученика, Ревизија образовања 1/1989, Београд
40. Кујунџић Н.: Наставна технологија у зборнику Основе дидактике А. Бежена и сарадника, Школске новине, Загреб, 1991.
41. Ледњев В.С.: Образовни стандарди руских школа (на руском), Стваралачки центар «Сфера» и «Прометеј», Москва, 1998.
42. Lefrancois G. R.: Psihology fon Teaching (Психологија наставе), Wodswort Publikshing Company, Belmont, California, 1994.
43. Lindgren U.: New Challegens for Teachers and ther Education, Yanting Conference of Europen Ministers of Education, Backgrind Report, Council of europe, Strazbur, 1987.
44. Литвинцева Н.А.: Стратегија и тактика понашања у конфликту, Директор школе 1-2/2003, Београд
45. Лобок Н.: Препорука о разради и усавршавању наставних програма усмерених на иновационе активности (на руском језику) у часопису Школско планирање 3/2003; Москва
46. Luis R. & Smit D.: Total qualiti in Higer Education (Totalni kvalitet u visokom obrazovnju), St., Lucie Press, Delray Bech. Florida, 1992.
47. Лофтхауз М.: Управљање учењем, Директор школе 1/1996, Београд
48. Мајор Ф.: Сутра је увек касно, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.

49. Мандић П.: Иновације у настави, Свјетлост, Сарајево, 1972.
50. Мандић П. и Мандић Д.: Образовна информациона технологија, Центар за усавршавање руководилаца у образовању (ЦУРО), Београд, 1997.
51. Марентич-Пожарник Б.: Изображевање учитеља у свету и при нас, Љубљана, 1992.
52. Maslow A.: Mitivation and personaliti, Haroer and Row, 1954.
53. McGregor D.: Human Side of Enterprise, New York: McGraw-Hil, 1960.
54. McKlelland D.: The Achieving Society, New York, Von Nostrand Reinhold co, 1961.
55. Мумфорд Л.: Мит и машина, Графички завод, Загреб, 1986.
56. Nacional Comission on Excellence in Education: A nation at Rick – The imperative for Education Reform, US Department of Educatin 1983. Washington D.C.
57. Наход С. и Бркић П.: Анализа програма основне школе у књизи Наша основна школа будућности, Учитељски факултети Србије, Београд, 1998.
58. Недељковић М.: Осавремењивање основне школе и друштвене потребе у књизи Иновације и традиција у образовању, Заједница учитељских факултета Србије и Руска акдемија образовања, Москва 1996.
59. Недељковић Ч.: Путеви образовања, чланак Џона Денисона Технологија високог образовања и економија, Агена , Београд, 1991.
60. Недељковоћ Ч.: Путеви образовања, чланак Ђ. Гоцера Школски програми и друштвене потребе, Бепград, Агена, 1991.
61. Недовић В. и Круљ Р.: Образовање на размеђи векова, Педагогија 2/2000, Београд
62. Општа енциклопедија Лексикографског завода, Матица хрватска, Загреб, 1967.
63. Петровић М.: Руковођење, Директор школе 1/2002, Београд
64. Политичка енциклопедија, Савремена администрација, Београд, 1975.
65. Пољак В.: Дидактичке иновације и педагошка реформа школе, Школске новине, Загреб, 1984.
66. Raven J.: Some Barriers to Educational Innovation form Outside the School sistem, Teachers College Record, Vol. 85, No 3, 1984.
67. Ратковић М.: Образовање и промене, Учитељски факултет, Београд, 1997.
68. Ратковић М.: Развојни програм – инструмент пројектовања и остваривања евалуације реформе школе, Директор школе 1-2/2003, Београд
69. Речник Ф.: Модуларно програмирање у стручном образовању, Директор школе 1/2002, Београд
70. Сагадин Ј.: Проблем претварања резултата постигнутих на тесту знања у школске оцене, Педагогија 3-4/1972, Београд
71. Скинер Б. Ф.: Наука о људском понашању, Обод, Цетиње, 1969.
72. Skriven M.: Evalution, Harvrad Educational Reviw, Vol 57, 1. februar, 1987.
73. Срића В.: Квалитет односа у руководећим тимовима, Делфин 2/1996, Београд
74. Сузић Н.: Интеракција као вид учења и поучавања, Образовна технологија 3-4/2001, Београд
75. Франковић Д.: Будућност и промјене у образовању и одгоју, Иновације у настави 2/1988, Крушевац

76. Фурлан И.: Упознавање, испитивање и оцењивање ученика, Педагошко-књижевни збор, Загред, 1964.
77. Хавелка Н.: Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи у књизи Наша основна школа будућности, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 1998.
78. Hebenstreit J. et al: Computers in Education in Developing Countries, UNESCO, Paris, 1984, i Y- Le Corre and J. Schartz, Software and Coursoware to Multimedia Educational Environment, OECD, 1984.
79. Шарановић-Божановић Н.: Узроци и модели превенције школског неуспеха, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1984.
80. Шевкушић С.: Кооперативно учење у разреду, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 25 од 1993. године, Београд
81. Школе и квалитет, Заовг за уџбенике и наставна средства, Београд, Институт за предузетништво МСП БК, Београд и Технички факултет Михајло Пупин; Зрењанин, 1998.