

Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole

Vesna Buljubašić-Kuzmanović
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Odsjek za pedagogiju

Jasna Kretić Majer
OŠ Franje Krežme, Osijek

Sažetak

Sukladno teorijskim i praktičnim propitivanjima, vrednovanje i samovrednovanje je u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. Predstavlja trajni proces usmjeren na razvoj, uspjeh i napredak zasnovan na kontinuiranom praćenju utjecaja kvalitete nastave na postignuća učenika. Stoga je cilj ovog rada ispitati kako učitelji (N=110), a kako učenici (N=114), percipiraju današnju školu (tradicionalna ili suvremena nagnuća) i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa koju smo definirali pomoću 25 indikatora kvalitete nastave, svrstanih u pet skupina: individualizacija i cjelovit razvoj učenika, nastavna klima i ozračje, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje te suradnja s roditeljima.

Rezultati pokazuju da ispitani učitelji i učenici školu percipiraju uglavnom tradicionalno, kao pripremu za život i obvezu koju svi moraju proći, a ne kao dio života, izazov i veselje. Suradnja je škole i roditelja bez partnerskih osnova i suvremenijih nagnuća, a školovanje se povezuje sa stjecanjem znanja gdje različiti izvori znanja i stilovi učenja još nisu prepoznatljivi. S druge strane, kada je riječ o nastavi, učitelji procjenjuju da je nastava suvremena (poželjno procjenjuju 24 od 25 indikatora ili 96%) dok učeničke prosudbe pokazuju suvremene tendencije nastave samo prema nekolicini indikatora (9 od 25 ili 36%). Razlike u prosudbama između učitelja i učenika statistički su značajne na 54.5% tvrdnji vezanih za percepciju škole i 96% za indikatore kvalitete nastave.

Prikazana samoregulacija vrednovanja i samovrednovanja, gledana iz perspektive autora kao kritičkih prijatelja, može poslužiti školskim timovima za istraživanje i samoanalizu vlastitog razvoja. Uvođenjem promjena, vrednovanih prema suvremenim zahtjevima pedagogije i obrazovnih sustava budućnosti, svi postajemo dio rješenja kvalitete kojoj težimo.

Ključne riječi: škola, učitelji, učenici vrednovanje, samovrednovanje, indikatori kvalitete.

Uvod

Zahtjevi za promjenama u odgoju i obrazovanju posljedica su životne stvarnosti i burnih društvenih procesa koji traže kvalitetnu, dinamičnu i fleksibilnu školu (Bredenkamp, 1987, Giesecke, 1993; Greene,

1996; Glasser, 1994, 1998, 2000). Na te izazove više ne možemo odgovoriti čestim školskim reformama, već promjenama kao trajnim procesom. Odgovornost za kvalitetno funkcioniranje škola nije više na reformama, već na lokalnoj zajednici, odnosno samoj školi. Vrednovanjem i samovrednovanjem

škole same prate svoj napredak i razvoj. Kontinuirano praćenje i vrednovanje temelj je unapređivanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Bez kvalitetne evaluacije nemamo pouzdanih informacije o tome koliko smo uspješni, koji su nam prioriteti, koje su nam jače, a koje slabije strane. Sustav vrednovanja kvalitete odgoja i obrazovanja postaje nužnost bez koje nema stvarnog napretka. Odnosno, vrednovanje i samovrednovanje najvažniji je instrument za jačanje škole i poticanje kvalitete. Pruža mogućnost da u skladu sa svojim specifičnim uvjetima i unutrašnjom dinamikom škole samostalno izgrađuju i su-kreiraju vlastiti razvoj.

Kada raspravljamo o vrstama vrednovanja ono se, prema nositelju vrednovanja, dijeli na vanjsko (nositelji razne osobe i institucije) i unutarne (interno, školsko), a prema usmjerenju na formativno usmjereno vrednovanje (kontinuirane, sveobuhvatne i sumirajuće prosudbe učinkovitosti pojedinih sudionika odgojno-obrazovnog procesa do čitavog sustava) i sumativno usmjereno vrednovanje (pretvaranje rezultata u dokument, svjedodžbu, diplomu).

U tradicionalnoj školi prevladava sumativno vrednovanje: procjenjivanje znanja na temelju usmenih i pismenih provjera; procjenjivanje ishoda učenja nakon određene cjeline ili duljeg vremena. Ocjena govori kojoj široj kategoriji pripada učenik (s obzirom na uspjeh), a ne govori što učenik zna ili može, odnosno ne zna ili ne može. Ujedno, učenici ne znaju kako treba učiti i uglavnom se provjeravaju najniže razine znanja: dosjećanje, pamćenje, reproduciranje (Wood, 1995; Terhart, 2001).

U suvremenoj školi prevladava formativno vrednovanje, odnosno kontinuirana procjena kvalitete procesa učenja/poučavanja koja govori o predznaku (inicijalne provjere) i razvoju kompetencija tijekom učenja (rezultat = polazna osnova za individualizirano učenje). Formativno vrednovanje pridonosi kvaliteti nastave, povećava motivaciju za učenje i omogućuje veća postignuća jer učenici točno znaju što rade dobro, a što loše, te kako ispraviti loše i uspjeti. U središtu tog pristupa je kurikulum kao osnovna odrednica kvalitetne škole (Jurić, 2005; Previšić, 2007) i njegova sukonstruktivna procedura razvoja koju potiču učitelji, učenici, roditelji i lokalni čimbenici razvoja (Miljak, 2005).

Vrednovanje i samovrednovanje u školskom kontekstu

Sukladno teorijskim i praktičnim propitivanjima vrednovanje i samovrednovanje predstavlja trajni proces usmjeren na razvoj, uspjeh i napredak. Podrazumijeva napuštanje tradicionalnih i poticanje suvremenih naguča nastave i sastavni je, a ne izdvojeni proces nastave i učenja, odnosno školskog kurikuluma (Walsh, 1997; Peko, 1999; Matijević, 2004, 20005; Jurić, 2007). U školskoj praksi vrednovanje i samovrednovanje kao središnji termini obuhvaćaju sve aktivnosti kojima se dolazi do obavijesti (informacija) o tome kako i koliko se ostvaruju ciljevi, a pojavljuje se pod različitim terminima: evaluacija, praćenje, provjeravanje, kontrola, ispitivanje, ocjenjivanje, procjenjivanje, mjerenje (Mužić i Vrgoč, 2005). Praćenje, procjenjivanje i vrednovanje je skup postupaka kojima učitelj utvrđuje kakvoću (kvalitetu) i količinu (kvantitetu) obrazovnih i odgojnih dobara učenika. U školskoj praksi taj sustav vrednovanja poznat je pod nazivom brojčano i opisno ocjenjivanje znanja, sposobnosti, vještina, navika, stavova, vrijednosti i vezan je za učitelja (Buljubašić-Kuzmanović, 2002).

Svrha vrednovanja učeničkih postignuća u literaturi povezuje se sa selekcijom za nastavak školovanja, motivacijom za učenje, usmjeravanjem učenja, korekcijom pogrešaka i evaluacijom nastave i učenja (Matijević, 2004). U središtu su razvojne osobine učenika koje vrednujemo (Pestalozzijeva dioba: odgoj glave, srca i ruku) i njegov cjelovit (kognitivni, afektivni i psihomotorički) razvoj. U tradicionalnoj školi vrednovanje učeničkog postignuća usmjereno je na kognitivno (znanje, shvaćanje, primjena), dok je afektivno i psihomotoričko područje, osim u specifičnim predmetima, zanemareno (Jackson, 1968; Jull, 1996; Jurić, 1995; Katz i McClellan, 1999; König i Zedler, 2001; Goleman, 1995). Da se tradicionalno vrednovanje zadržalo i danas potvrđuju rezultati istraživanja prikriivenoga kurikuluma i razredno-nastavnog ozračja (Marsh, 1994; Bošnjak, 1997; Bašić 2000) koja kritički promatraju nastavu usmjerenu na kognitivne sadržaje (stjecanje znanja) i tako prilagođeno ocjenjivanje. Suvremena pedagoška stremljenja u vrednovanju i načinu praćenja i ocjenjivanja nastoje otkriti što učenik

zna i može, a ne ono što ne zna i ne može. Njegova krajnja svrha je samovrednovanje kao važan čimbenik nastave i učenja gdje se osobito ističe utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika (Palekčić, 2005).

Samoprocjenjivanje i samovrednovanje su postupci kojima učenici i učitelji sami sebe vrednuju, kao i postupci ili tehnike kojima učenici i učitelji vrednuju jedni druge. Samovrednovanje je vještina koja će pridonijeti kvaliteti (učenikova) života ne samo sada nego i u budućnosti (Greene, 1996). Ono ima razvojnu funkciju jer traži odgovore na pitanja: kakva smo škola, kako to znamo i što možemo učiniti da budemo još bolji i kvalitetniji (Bezinović, 2003). Iz navedenog proizlazi da je osnovna svrha vrednovanja i samovrednovanja unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

Školsko vrednovanje i samovrednovanje je put prema kvaliteti i izvrsnosti. Pedagoški standardi i/ili indikatori kvalitete i izvrsnosti smjernice su za pomoć u praćenju, procjeni, samoprocjeni i vrednovanju učinaka školovanja. Standardi su instrumenti za procjenu koji omogućuju korisniku (učeniku, učitelju, roditelju) strukturiranu i jasnu povratnu informaciju o kvaliteti nastave i učenja te pokazuje koliko je današnja škola organizacija koja uči i cjeloživotni izvor resursa (Dryden i Vos, 2001). S toga gledišta stručnjaci (Reardon, 1998; Gudjons, 1999; Jensen, 2003; Meyer, 2004) ističu važnost izgradnje i razvijanja mreže potpore ili strukture povezivanja, suradnje, partnerskih odnosa. Stvaranjem partnerstva (tražite, konsolidirajte se, ujedinite, utvrdite, obvezite se...) i unošenjem različitih promjena, vrednovanih prema suvremenim zahtjevima pedagogije i obrazovnih sustava budućnosti, svi postajemo dio rješenja kvalitete kojoj težimo.

Standardi i/ili indikatori kvalitete i izvrsnosti

Standardi kvalitete ili indikatori kvalitete i izvrsnosti su pojmovi koji se koriste u gotovo svim područjima ljudskog djelovanja pa tako i u odgo-

ju i obrazovanju. Suvremena pedagogija kvalitetu odgoja i obrazovanja procjenjuje na svim razinama, od tehničkih uvjeta i organizacije rada do odgojno-obrazovnog procesa i postignuća učenika. Naime, upravljanje i kontrola učinkovitosti odgoja i obrazovanja uvođenjem obrazovnih standarda nalaže evaluaciju postignuća učenika u formi kompetencija koje vode poboljšanju škole i nastave (Palekčić, 2005). U tom kontekstu, obrazovni standardi svrstavaju se u didaktičke pristupe metodologiji izrade kurikulumu (Bašić, 2007).

S druge strane, u odgojno-obrazovnoj praksi, kada je riječ o standardima i/ili indikatorima kvalitete, najčešće nailazimo na termin – pedagoški standardi. Pod pedagoškim standardima često se razumijevaju tehnički uvjeti odgojno-obrazovnog procesa kao što su veličina učionice, broj učenika u razredu/grupi, oprema i sl. Ti ostaci tradicionalnog pristupa standardima ubrzano se mijenjaju unapređivanjem vrednovanja i samovrednovanja u školskom kontekstu. Stručni tim udruge Korak po korak nudi pedagoške standarde¹ ISSA namijenjene odgajateljima i učiteljima nižih razreda osnovne škole. Navedeni standardi sadržavaju sedam područja prema kojima se (samo)procjenjuje kvaliteta nastave i doprinos odgajatelja/učitelja: individualizacija, okružje za učenje, sudjelovanje obitelji, strategije poučavanja i smisleno učenje, planiranje i procjenjivanje, stručno usavršavanje i socijalna uključenost. Standardi su osnova učiteljima za stjecanje ISSA-ina certifikata izvrsnosti.

Ciljevi vrednovanja i samovrednovanja učitelja povezuju se s osiguranjem kvalitete nastavnog procesa i učiteljevim profesionalnim razvojem sa svrhom postizanja visokih razina profesionalnih aspiracija; otvorenosti prema promjenama; voljnosti za eksperimentiranje u svojoj nastavi i otvorenosti prema kritici i samokritičnosti; dobro poznavanje svih aspekata nastave, nastavnog predmeta i odgojnog područja (1990, Duke i Stiggins; Mužić i Vrgoč, 2005). Želimo li kvalitetne učitelje i njihov

¹ ISSA (International Step by Step Association) međunarodna je udruga osnovana 1999. u Amsterdamu. Okuplja organizacije iz 30 zemalja koje promoviraju program Korak po korak te stručnjake iz SAD-a i zapadne Europe koji su već bili članovi timova za razvoj nacionalnih standarda u svojim zemljama. Godine 2001. objavljeni su ISSA-ini standardi i osmišljen je proces za dobivanje ISSA-inih certifikata izvrsnosti za odgajatelje i učitelje. ISSA-ini standardi se mogu naći na web stranici: www.korakpokorak.hr.

profesionalni razvoj usavršavati, poželjno je poticati međusobne razgovore učitelja o uspjesima u procesu samovrednovanja. Iznošenjem strategija koju su učitelji sami smislili i iskustava koja su s njima imali, učiti će jedni od drugih, stvarati osjećaj ponosa i međusobne povezanosti (Green, 1996). Dakle, konstruktivne rasprave su poželjne i dobrodošle i sastavni su dio vrednovanja i samovrednovanja kao akcijskog procesa, što se vidi iz dva primjera. Prvi se odnosi na raspravu voditelja županijskih stručnih vijeća ravnatelja o korisnosti samovrednovanja u školskom kontekstu, koja je rezultirala sljedećim mišljenjima (Bezinović, 2007):

- uočavanje neprepoznatih problema i uvođenje mjerljivih indikatora kvalitete,
- dobivanje objektivnog stanja kvalitete škole i postavljanje jasnih razvojnih ciljeva,
- određivanje prioriteta ciljeva, rješavanje teškoća i unapređivanje kvalitete,
- dovođenje učenika u centar zbiljavanja i prihvaćanje uloge učitelja i učenika,
- povećavanje odgovornosti i poticanje umijeća kritičkog razmišljanja o sebi,
- jačanje komunikacijskih veza i međusobnih odnosa, novo ozračje, nove aktivnosti,
- autonomnost škole i zadovoljstvo učenika, roditelja, učenika, lokalne zajednice.

Drugi primjer se odnosi na raspravu ravnatelja o školskim timovima za kvalitetu i poželjnim obilježjima (kvalitete) njegovih članova (entuzijazam, odgovornost, kritičnost, pouzdanost, sklonost timskom radu, prihvaćanje među drugima, empatičnost i kvalitetna komunikacija, opće i stručne kompetencije, usustavljenost, inovativnost, objektivnost i pravednost te organizacijske sposobnosti). U tom kontekstu ističe se i važnost kritičkog prijatelja ili vanjskog suradnika škole, koji iz perspektive neovisnog stručnjaka pomaže školi u njenu samovrednovanje i razradi razvojnih planova.

Metodologija istraživanja

Cilj i problemi istraživanja

Cilj je rada ispitati kako učitelji, a kako učenici percipiraju današnju školu (tradicionalna ili suvremena nagnuća) i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa koju smo definirali pomoću 25 indikatora

kvalitete nastave, svrstanih u pet skupina: individualizacija i cjelovit razvoj učenika, nastavna klima i ozračje, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje, suradnja s roditeljima.

Na osnovi su postavljenog cilja definirani sljedeći problemi istraživanja:

- Utvrditi učiteljsku i učeničku percepciju današnje škole i kvalitete nastave, odnosno koliko u prosudbama učitelja i učenika prevladava tradicionalna, a koliko suvremena (humanistička) paradigma odgoja i obrazovanja.
- Utvrditi postoje li razlike u prosudbama između učitelja i učenika vezanih za percepciju današnje škole i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, definiranu kroz 25 indikatora kvalitete nastave.

Hipoteze

Hipoteze od kojih se pošlo u ovom istraživanju definirali smo na sljedeći način:

- U prosudbama učitelja i učenika, vezanih za percepciju današnje škole, očekuje se prevaga tradicionalne paradigma odgoja i obrazovanja.
- Očekuju se značajne razlike između učitelja i učenika u prosudbama indikatora kvalitete nastave (individualizacija i cjelovit razvoj učenika, nastavna klima i ozračje, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje, suradnja s roditeljima) u odgojno-obrazovnom procesu. Kod učitelja će prevladavati suvremena procjena nagnuća nastave, a kod učenika uglavnom tradicionalna.

Zavisne varijable su prosudbe učenika i učitelja vezane za školu (tradicionalna, suvremena) i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, odnosno indikatore kvalitete nastave (individualizacija i cjelovit razvoj učenika, nastavna klima i ozračje, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje, suradnja s roditeljima). Nezavisne varijable su dob i spol učitelja i učenika.

Ispitanici

Ispitivanje je obuhvatilo 110 učitelja hrvatskoga jezika koji rade u osnovnim školama u Osijeku (N=42), Vinkovcima (N=34) i Slavenskom Brodu (N=34) ili njihovu okružju i 114 učenika završnih

razreda iz šest osječkih osnovnih škola (7. razredi, N=28; 8. razredi N=86) odabranih slučajnim izborom. Pri izboru ispitanika vodilo se računa da učitelji hrvatskog jezika, u odnosu na druge učitelje, najviše nastavnih sati i vremena provedu s učenicima i da su njihove prosudbe i utjecaji bitni. Isto tako, učenici završnih razreda osnovnih škola mogu iz vlastitog sedmogodišnjeg ili osmogodišnjeg iskustva školovanja relevantno prosuđivati školu, nastavu, učenje, vrednovanje i samovrednovanje u školskom kontekstu.

Mjerni instrumenti

Za prikupljanje podataka koristili smo se anketnim upitnikom za učenike i anketnim upitnikom za učitelje konstruiranim za potrebe ovog istraživanja, a sastoji se od dva dijela. Prvi dio upitnika odnosio se na 11 tvrdnja vezanih za današnju školu i njezina nagruća (tradicionalna/suvremena). Uz svaku je tvrdnju ponuđeno 5 odgovora: 5 – u potpunosti se slažem, 4 – uglavnom se slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem i 1 – u potpunosti se ne slažem. Skala je bodovana tako da manji rezultat znači i veću tendenciju odgovaranja na poželjan način.

Drugi dio upitnika se odnosio na 25 tvrdnji vezanih za indikatore kvalitete nastave, podijeljenih u 5 skupina: individualizacija i cjelovit razvoj učenika, nastavna klima i ozračje, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje i suradnja s roditeljima. Uz svaku je tvrdnju ponuđeno pet odgovora koji opisuju stupanj prisutnosti navedenog indikatora u nastavi: 5 – gotovo uvijek prisutno, 4 – često prisutno, 3 – niti je prisutno, niti nije prisutno, 2 – ponekad prisutno i 1 – rijetko prisutno. Skala procjena je bodovana tako da veći rezultat znači i veću tendenciju odgovaranja na poželjan način.

Postupak

Anketiranje učenika i učitelja ostvareno je tijekom svibnja, lipnja i srpnja 2008. Učenici su anketirani na satu razredne zajednice, prema unaprijed dogovorenim terminima, uz nazočnost razrednika. Učitelji su anketirani na međuzupanijskim stručnim skupovima učitelja hrvatskoga jezika, uz dopuštenje i suglasnost savjetnice, i to dobrovoljno. Obuhvaćenim učenicima i učiteljima zajamčena je

diskrecija i anonimnost postupka kako bi neopterećeni osobnim i školskim podacima dali što realnije i iskrenije odgovore.

Rasprava

U pedagoškoj i didaktičkoj literaturi teorijska određenja škole i kurikulumuma možemo protumačiti unutar sukoba dviju paradigmi, modernističke i razvojno-humanističke (Mušanović, 2005). Modernistička ili tehničko-racionalistička – u skladu s tehničkom realnosti od koje polazi – čovjeka shvaća kao objekt. Kvalitetu obrazovanja promatra kroz promjene i razvoj sustava i intersustavnih veza, organizaciju i organizacijske veze, dakle, s tehničkog motrišta, a zalaže se za objektivnost, nužnost, produktivnost, perfekcionizam, ekspertnost, socijalnu neutralnost i kvantifikaciju. Takav makropedagoški ili tradicionalni pristup školi u središte nastave stavlja učitelja.

Razvojno-humanistička ili konstruktivistička paradigma razvila se u postindustrijskom socijalnom kontekstu, unutar kvalitativne metodologije. Polazi od osobnosti čovjeka, a bit je te osobnosti u slobodi. Kvalitetu obrazovanja temelji na humanističkoj paradigmi razvoja, a zalaže se za afirmaciju, komunikaciju, suradnju, kreativnost, konstruktivnost, radoznalost, suosjećajnost te osobnu i društvenu kompetentnost. Za razliku od makropedagoškog, mikropedagoški ili suvremeni pristup školi u središte nastave stavlja učenika.

Kako učitelji (N=110), a kako učenici (N=114) percipiraju današnju školu i koliko je u njihovim prosudbama nazočna tradicionalna, a koliko suvremena paradigma odgoja i obrazovanja prikazano je u tablici 1.

Učitelji i učenici današnju školu percipiraju uglavnom tradicionalno, osobito učenici, što se vidi iz njihovih prosječnih rezultata gdje manja vrijednost predstavlja poželjniju prosudbu. Od 11 tvrdnja, zasnovanih na tradicionalnoj paradigmi škole, razlike u prosudbama između učenika i učitelja odnose se na šest (2, 5, 7, 8, 9, 11) na kojima su učitelji, osim na 11. tvrdnji, imali poželjnije procjene. Na preostalih pet tvrdnja (1, 3, 4, 6, 10) razlike nisu statistički značajne. Ukupni rezultati pokazuju da se percepcija današnje škole ispitanih učitelja i učenika uglavnom zasniva na stjecanju znanja i sv-

ladavanju nastavnih sadržaja, učiteljevu objašnjanju i pružanju znanja učenicima, rezultatima, a ne procesu učenja gdje je vrednovanje učeničkih postignuća odvojeno od nastave i učenja, a suradnja s roditeljima bez partnerskih osnova. Prema tim okvirima škola je i dalje priprema za život i obveza koju svi moraju proći, a ne dio života, izazov, radost i veselje. Ipak, važno je spomenuti da se percepcija škole pomalo mijenja, što se vidi iz prosudbi učitelja na tvrdnjama 4, 6, 7, i donekle 1, koje su najpoželjnije procijenjene, a odnose se na nagovještaj napuštanja proširenih stavova da su učitelji, udžbenici, radne bilježnice i knjige dominantni izvo-

ri znanja. Samim tim uporišta učenja su sve manje u nastavnim sadržajima (sadržajima pojedinih disciplina/predmeta). Međutim, ono što osobito zabrinjava je izrazito loša percepcija suradnje škole i roditelja koja se ostvaruje prema tradicionalnim standardima (roditeljski sastanci, informacije za roditelje), a intenzivira se kad nastanu problemi.

Iako ispitani učenici i učitelji današnju školu percipiraju uglavnom u tradicionalnim okvirima, zanimalo nas je ima li u odgojno-obrazovnom procesu i samoj nastavi poželjnijih, kvalitetnijih i suvremenijih sklonosti/težnja. Poželjnost smo tih sklonosti definirali kroz 25 indikatora kvalitete,

TABLICA 1. PERCEPCIJA DANAŠNJE ŠKOLE

TVRDNJA		ASn	SDn	ASu	SDu	t	p
1	Uporišta učenja su u nastavnim sadržajima.	3.50	1.047	3.60	0.983	0.737	0.4618
2	Učenje se zasniva na stjecanju znanja i svladavanju nastavnih sadržaja.	3.75	0.847	4.28	0.945	4.415	0.0001*
3	Težište učenja je na rezultatima učenja.	3.61	0.938	3.66	1.110	0.364	0.7166
4	Učitelji, udžbenici, radne bilježnice i knjige su dominantni izvori znanja.	3.11	1.255	3.96	1.104	0.000	1.0000
5	Poučavanje i izlaganje učitelja je najviše usmjereno na obradu nastavnih sadržaja.	3.48	1.020	3.88	1.040	2.905	0.0040*
6	Vrednovanje i ocjenjivanje odvojeno je od procesa učenja i uglavnom se provodi u planirano i dogovoreno vrijeme.	3.16	1.237	3.80	1.878	0.000	1.0000
7	Uspjeh učenika ovisi o dosjećanju, pamćenju ili reproduciranju sadržaja.	3.29	1.175	3.79	1.114	3.269	0.0013*
8	Znanje je nešto što će učitelj pružiti učeniku i dobro ih naučit predmet koji Predaje.	3.60	1.150	4.18	1.024	3.989	0.0001*
9	Kvalitetno objašnjavanje sadržaja je najvažnija odrednica učitelja.	3.97	1.008	4.32	1.092	2.490	0.0135*
10	Suradnja s roditeljima se odvija prema propisanim standardima (roditeljski sastanci, informacije za roditelje), a intenzivira se kad nastanu problemi.	3.99	1.104	4.11	1.091	0.818	0.4141
11	Škola je priprema za život i obveza koju svi moraju proći.	4.56	0.613	4.33	0.918	2.197	0.0290*

* $p < .05$, učitelji/nastavnici – n, učenici – u, stupanj slobode, $df = 222$

svrstanih u pet skupina: individualizacija i cjelovit razvoj učenika, nastavna klima i ozračje, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje i suradnja s roditeljima (tablice 2 – 6).

Prosudbe učitelja i učenika vezane za individualizaciju i cjelovit razvoj učenika statistički se značajno razlikuju. Učitelji ističu poštovanje individualizacije i cjelovitog razvoja učenika i čestu prisutnost toga indikatora kvalitete u odgojno-obrazovnom procesu, a pokazivanje poštovanja i davanje potpo-

re svojim učenicima gotovo uvijek. Učenici te iste indikatore kvalitete procjenjuju znatno slabije, kao prisutne i neprisutne u odgojno-obrazovnom procesu, a osobito se to odnosi na tvrdnju da učitelji pokazuju poštovanje i pružaju potporu svojim učenicima $t(222) = 10.848, p < 0.05$.

Prilagođavanje metoda učenja individualnim potrebama učenika, prema prosudbi učitelja, često je zastupljeno u odgojno-obrazovnom procesu, a učenici se s tim, kao i s većinom ostalih tvrdnja, i

TABLICA 2. INDIVIDUALIZACIJA I CJELOVIT RAZVOJ UČENIKA

	Indikator kvalitete	ASn	SDu	ASu	SDu	t	p
1	Nastojim pokazati poštovanje i pružiti potporu svojim učenicima.	4.61	0.490	3.34	1.119	10.848	0.0001*
2	Poštujem individualne potrebe učenika, njihove različite sposobnosti i sklonosti.	4.41	0.653	3.39	1.193	8.055	0.0001*
3	Zalažem se za samoregulirano, aktivno učenje i cjelovit razvoj učenika.	4.41	0.610	3.47	1.074	7.931	0.0001*
4	Prilagođavam metode poučavanja i učenja individualnim potrebama učenika.	4.10	0.714	3.36	1.198	5.212	0.0001*
5	Učenici su tijekom nastave različito grupirani, uče različitim stilovima, iz različitih izvora znanja.	3.65	0.852	3.40	1.387	1.553	0.1217

TABLICA 3. NASTAVNA KLIMA I OZRAČJE

	Indikator kvalitete	ASn	SDn	ASu	SDu	t	p
6	Učenici imaju mogućnosti zajednički raditi i rješavati probleme.	4.15	0.666	3.71	1.210	3.354	0.0001*
7	Učenicima pružam mogućnost da raspravljaju i objasne svoja stajališta.	4.50	0.520	3.56	1.283	7.138	0.0001*
8	Aktivnosti i iskustva u grupi/razredu razvijaju socijalne vještine i pozitivnu sliku učenika o sebi.	4.35	0.584	3.73	1.115	5.187	0.0001*
9	Potičem pozitivnu komunikaciju i naglašavam važnost nenasilnog rješavanja problema i sukoba.	4.73	0.505	3.68	1.169	8.671	0.0001*
10	Potičem učenike na solidarnost, suradnju i prihvaćanje i različitosti.	4.83	0.403	3.86	1.189	8.062	0.0001*

TABLICA 4. STRATEGIJE POUČAVANJA I UČENJA

Indikator kvalitete		ASn	SDn	ASu	SDu	t	p
11	Nastojim sve učenike zainteresirati i aktivno uključiti u nastavne aktivnosti.	4.39	0.591	3.80	1.213	4.601	0.0001*
12	Zajedno s učenicima kreiram nastavu i situacije za učenje.	3.82	0.744	3.31	1.241	3.714	0.0003*
13	Aktivnosti i iskustva učenja reflektiraju interese i ciljeve učenika.	3.92	0.637	3.60	1.157	2.551	0.0114*
14	Učenje je jasno, pregledno, zanimljivo, strukturirano i aktivno.	4.02	0.558	3.18	1.249	6.458	0.0001*
15	Integriram različite sadržaje i učenje iz života tematskim pristupom učenju.	4.10	0.671	3.48	1.122	4.916	0.0001*

slaužu i ne slaužu. Međutim, razvidno je da se i učenici i učitelji slaužu da nastava i jest i nije frontalna (indikator 5), odnosno različito grupiranje učenika, različiti stilovi učenja i različiti izvori znanja u odgojno-obrazovnom procesu još nisu prepoznatljivi.

Nastavnu klimu i ozračje učenici uglavnom pozitivno vrednuju, a učitelji taj važni pokazatelj kvalitete odgojno-obrazovnog procesa procjenjuju optimalnim. Najsnažnije naglašavaju da gotovo uvijek potiču učenike na solidarnost, suradnju i prihvaćanje različitosti, pozitivnu komunikaciju i nenasilno rješavanje sukoba. S druge strane, učenici ističu da najmanje imaju mogućnosti raspravljati i objasniti svoja stajališta u odgojno-obrazovnom procesu, što učitelji na neki način svojim prosudbama i potvrđuju. Naime, indikatoru 6, koji tvrdi da učenici imaju mogućnosti zajednički raditi i rješavati probleme, dali su najnižu procjenu u odnosu na ostale indikatore kvalitete nastavne klime i ozračja.

Kod strategija poučavanja i učenja, kao indikatora kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, procjene učenika i učitelja variraju. Učitelji ističu motivaciju i aktivno sudjelovanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu kao najučestaliji indikator kvalitete poučavanja i učenja (s čim se uglavnom slaužu i učenici, ali u znatno manjoj mjeri) i integrativni pristup nastavi i učenje iz života. Učenici ističu

da proces učenja nije jasan, pregledan, zanimljiv, strukturiran i aktivan i da ne sudjeluju dovoljno u kreiranju nastave i situacija za učenje.

Kao što vidimo iz prosudbi učenika i nastavnika, vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa nije dovoljno razvijeno u odgojno-obrazovnom procesu. Osobito se to odnosi na samovrednovanje. Učitelji procjenjuju da je učeničko vrednovanje njihova rada najmanje prisutno u odgojno-obrazovnom procesu, što ističu i učenici, te naglašavaju da nemaju mogućnost ni samovrednovati svoj rad i rad drugih. Isto tako, još snažnije razlike odnose se na tvrdnju učitelja da su učenicima gotovo uvijek unprijed poznati kriteriji vrednovanja, što učenici gotovo u potpunosti odbacuju.

Suradnja s roditeljima, kao što se vidi iz prosudbi učitelja, na poželjnoj je, gotovo optimalnoj razini. Ipak, učitelji ističu da nisu spremni ispiti i ostale školske radove poslati kući na uvid roditeljima, bilo da se radi o zakonskim (moraju čuvati sve ispise zbog mogućih uvida i pedagoške dokumentacije) ili nekim drugim razlozima. Prosudjuju kako je njihova dostupnost i komunikacija s roditeljima uglavnom dobra. S tim prosudbama se učenici ne slaužu i suradnju škole i roditelja ne procjenjuju poželjno.

Kao što smo vidjeli iz prethodnih analiza, percepcija škole ispitanih učenika i učitelja još se kreće

TABLICA 5. VREDNOVANJE I SAMOVREDNOVANJE

	Indikator kvalitete	ASn	SDn	ASu	SDu	t	p
16	Vrednovanje i samovrednovanje koristim za bolju potporu učenicima i kao smjernicu za učenje i poučavanje.	4.18	0.719	3.54	1.122	4.755	0.0001*
17	Kriteriji vrednovanja su poznati prije pisanja ispita, kontrolnog zadatka ili drugih oblika pismenog provjeravanja.	4.47	0.673	3.25	1.288	8.821	0.0001*
18	Pružam prigodu učenicima da samovrednuju svoj rad.	4.05	0.850	3.12	1.324	6.231	0.0001*
19	Pružam prigodu učenicima da vrednuju rad drugih učenika.	3.87	0.889	3.28	1.215	4.135	0.0001*
20	Pružam prigodu učenicima da vrednuju moj rad, odnosno rad učitelja.	3.71	0.970	3.01	1.376	4.361	0.0001*

TABLICA 6. SURADNJA S RODITELJIMA

	Indikator kvalitete	ASn	SDn	ASu	SDu	t	p
21	Dostupan sam roditeljima i vodim računa o onome što mi roditelji kažu.	4.27	0.527	3.35	1.226	7.246	0.0001*
22	Izvjestavam roditelje o napredovanju, dobiti i zaštiti njihove djece.	4.48	0.700	3.40	1.321	7.606	0.0001*
23	Razgovaram s roditeljima o njihovim očekivanjima, ciljevima za njihovu djecu, brigama i potrebama.	4.36	0.774	3.43	1.219	6.789	0.0001*
24	Rezultate vrednovanja, praćenja i ocjenjivanja dajem na uvid roditeljima.	4.47	0.774	3.54	1.241	6.701	0.0001*
25	Ispite i ostale školske radove učenici mogu nositi kući i pokazati roditeljima.	3.18	1.515	1.99	1.186	6.558	0.0001*

u tradicionalnim okvirima. Kada je riječ o odgojno-obrazovnom procesu, odnosno nastavi, učitelji je vrednuju znatno kvalitetnije, prema suvremenim sklonostima/težnjama, a učeničke prosudbe pokazuju vrlo blage suvremene tendencije nastave samo prema nekolicini indikatora kvalitete (9 od 25) i pretežito su u tradicionalnim formama.

Zaključak

Cilj ovog rada je bio ispitati kako učitelji (N=110), a kako učenici (N=114) percipiraju današnju školu (tradicionalna ili suvremena nagnuća) i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa koju smo definirali pomoću 25 indikatora kvalitete nastave, svrstanih

u pet skupina: individualizacija i cjelovit razvoj učenika, nastavna klima i ozračje, strategije poučavanja i učenja, vrednovanje i samovrednovanje, suradnja s roditeljima.

Rezultati vrednovanja i samovrednovanja pokazuju da je slika današnje škole uglavnom tradicionalna. Škola je mjesto stjecanja znanja, a učenje se zasniva na obradi nastavnih sadržaja ili lekcija iz udžbenika. Unatoč tim slikama, ispitani nastavnici tvrde da je njihova nastava suvremena i kvalitetna. Ističu da vode računa o individualizaciji i cjelovitom razvoju svojih učenika, a nastavnu klimu i školsko ozračje pozitivno percipiraju. Nadalje, ističu i strategije poučavanja i učenja, te vrednovanje i samovrednovanja kao bitne odrednice kvalitete nastave, a suradnju s roditeljima ocjenjuju kao dobru. Učenici, nasuprot tomu, ističu nezanimljiv i nejasan proces učenja, nemogućnost aktivnog sudjelovanja u nastavi i iznošenja svojih stajališta. Teže većem poštovanju i dubljoj naklonosti svojih učite-

lja te mogućnosti vrednovanja i samovrednovanja odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, suradnja s roditeljima pokazuje se kao najslabija karika današnje škole, bez suvremenijih težnja, što treba kvalitetnije poticati i pratiti u školskom i izvanškolskom kontekstu

Možemo zaključiti da sustav vrednovanja kvalitete odgoja i obrazovanja postaje nužnost bez koje nema stvarnog napretka. Bez kvalitetne evaluacije nemamo pouzdanih informacija o tome koliko smo uspješni, koji su nam prioriteti, koje su nam jače, a koje slabije strane. Odnosno, vrednovanje i samovrednovanje najvažniji je instrument za jačanje škole i poticanje kvalitete. Ono ima razvojnu funkciju jer traži odgovore na pitanja kakva smo škola, kako to znamo i što možemo učiniti da budemo još bolji i kvalitetniji (Bezinović, 2003). Iz navedenog proizlazi da je osnovna svrha vrednovanja i samovrednovanja istraživanje i unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

Literatura

- Bezinović, P. (2003), Samovrednovanje u funkciji unapređivanja kvalitete škola: Europska iskustva i hrvatske mogućnosti. U: Vrgoč, H. (ur.), Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 87-95.
- Bezinović, P. (2007), Indikatori kvalitete obrazovanja i njihovo korištenje za samovrednovanje i vrjednovanje rada škola i nastavnika. Radni materijal stručnog skupa voditelja županijskih stručnih vijeća ravnatelja osnovnih škola. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Bredekamp, S. (1987), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bašić, S. (2000), Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141 (2), 170 – 180.
- Bašić, S. (2007), *Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 103 – 135.
- Bošnjak, B. (1997), *Drugo lice škole: istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2002), *Kvalitativno i kvantitativno vrednovanje odgojno-obrazovnog rada*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 85 – 90.
- Dryden, G., Vos, J. (2001), *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Giesecke, H. (1993), *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994), *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1998), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2000), *Teorija izbora*. Zagreb: Alineja.

- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greene, B. (1996), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Gudjons, H. (1994), *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Jackson, P.W. (1968), *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Jensen, E. (2003), *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Juul, J. (1996), *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
- Jurić, V. (1995), *Zadovoljstvo obitelji školom*. Društvena istraživanja, 4-5 (18-19), 641 – 657.
- Jurić, V. (2005), *Kurikulum suvremene škole*. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 185 – 198.
- Jurić, V. (2007), *Kurikulum suvremene škole*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, atr. 217 – 265.
- Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- König, E., Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Korak po korak (1996), *Razredi usmjereni na dijete*. URL: <http://www.udrugaroditelj.kpk.hr>
- Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (2004), *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2005), *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 279 – 298.
- Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Miljak, A. (2005), *Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja*. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 235 – 250.
- Mušanović, M. (2005), *Razvoj kurikuluma temeljenog na obrazovnim ishodima*. Radni materijal Trećeg susreta pedagoga Hrvatske u Opatiji. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Mužić, V., Vrgoč, H. (2005), *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Palekčić, M. (2005), *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 209 – 233.
- Peko, A. (1999), *Obrazovanje*. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 203 – 222.
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 15 – 33.
- Reardon, K. K. (1998), *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vodič za dobivanje certifikata izvrsnosti – priručnik za odgajatelje i učitelje. Zagreb: Korak po korak – Pučko otvoreno učilište, URL: www.korakpokorak.hr
- Walsh, K.B. (1997), *Stvaranje razreda usmjerenih na dijete: za djecu dobi 8., 9 i 10 godina*. Skripta projekta Korak po korak. Zagreb: Udruga Korak po korak.
- Wood, D. (1995), *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.