

Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju

UDK: 371.136

Pregledni članak

Primljeno: 13.12.2012.

Doc. dr. sc. Daria Tot¹

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
daria.tot@ufzg.hr

Sažetak

Bitna pretpostavka za uspješno samovrednovanje jest stalnost njegova provođenja ali i stvaranje kulture samovrednovanja u školi i njezinu okružju, o čemu govore rezultati brojnih istraživanja u svijetu i u Hrvatskoj. Pri tome se naglašava da je razina autonomije škole temeljno polazište i uvjet za ostvarenje svih promjena i uvođenja inovacija. Kultura samovrednovanja podrazumijeva primjereno interpretiranje podataka prikupljenih relevantnim metodološkim postupcima, instrumentima i tehnikama s ciljem otkrivanja uzroka i objašnjavanja okolnosti koje utječu na utvrđivanje stvarnog stanja. U članku je pregled različitih pristupa i shvaćanja važnosti pojedinih sastavnica kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju te kritički osvrt o stajalištima različitih autora o pitanjima kulture samovrednovanja. Jednako tako ističe se

¹ Daria Tot radi u Odsjeku za obrazovne studije u okviru kojeg predaje pedagogiju i didaktiku na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu. U središtu njezinih interesa su područja unapređivanja procesa nastave i učenja, kulture samovrednovanja te razvoja učiteljske profesije.

podudarnost i različitost u pristupima i promišljanjima relevantnih teoretičara i istraživača oko bitnih pitanja samovrednovanja kao što su, primjerice, samovrednovanje i profesionalno djelovanje učitelja, poticanje kontinuiranih promjena u svih njegovih sudionika, provedba procesa samovrednovanja s naglaskom na pretpostavke kvalitetnog samovrednovanja, njegovu metodologiju, subjekte vrednovanja kao i metaevaluaciju.

Ključne riječi: kultura samovrednovanja, profesionalni razvoj učitelja, školsko samovrednovanje, sudionici samovrednovanja

Uvod

Kada se govori o organizacijskoj kulturi, misli se na razinu svijesti, uvažavanje zajedničkog stava i ponašanja u vezi s kvalitetom ishoda cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti ustanove (organizacije). Pod pojmom razvoja kvalitete podrazumijeva se razvoj sustava upravljanja kvalitetom. Uspostavljanje i razvoj organizacijske kulture olakšava i omogućuje pridobivanje zaposlenika i suradnika škole za kvalitetnu međusobnu suradnju i ostvarenje ciljeva škole kao zasebnog sustava, odnosno podsustava cjelovitog školskog sustava. U europskoj se praksi pojavljuju tri temeljna cilja školskog samovrednovanja. To su unapređivanje kvalitete škole kao organizacije, unapređivanje kvalitete učitelja kao profesionalaca te unapređivanje postignuća učenika, odnosno njegovih kompetencija. Vrednovanje i samovrednovanje škole povezani su s pojmom učinkovitosti, tj. s njezinom raščlambom, kritičkim pristupom i načinom njezina određivanja.

U procesu školskog samovrednovanja od iznimne je važnosti učiteljeva refleksija. Poticajne ideje koje ukazuju da samovrednovanje može biti viđeno kao aktivan i promišljen kognitivni proces dao je Dewey (1933.), priznati začetnik koncepta refleksije u 20. stoljeću. Refleksija uključuje dijelove međusobno povezanih ideja poduprijetih uvjerenjima i znanjem. To je specijalni oblik rješavanja problema, proces mišljenja za razrješavanje nekog spornog pitanja koji uključuje aktivno nizanje pažljivo odabranog slijeda ideja spojenih svaka sa svojim prethodnikom (Marentić Požarnik, 1993.; Sentočnik, 1999.; Bognar, 2003.). Pomaže učitelju da postane svjestan svojih osjećaja i razmišljanja o određenom dijelu svog rada, procesa i produkta svojeg poučavanja, ostvarenih ciljeva i njihovog sklada s njegovim očekivanjima i aspiracijama.

Bandura (1997.) smatra da pojedinci stvaraju i razvijaju percepcije o vlastitim sposobnostima pri čemu im pomažu vjerovanja u osobnu efikasnost. Efikasnost definira kao vjerovanje u sposobnost organiziranja i izvršenja akcija potrebnih za neku

aktivnost. Takvo je samovrednovanje usmjereno učiteljevu profesionalnom razvoju. Pretpostavka njegova ostvarivanja je učiteljeva spremnost na kritičko razmišljanje i stalno učenje, ali i pozitivno psihološko ozračje u njegovu okružju (Domović, 2004.; Šebart Kovač i Krek, 2001.). David Oldroyd (2008.) ističe kako će upravo broj učitelja s mentalitetom samoefikasnosti odrediti stupanj do kojeg će škole postati učeće organizacije. Za većinu autora (Marentič Požarnik, 2001.; Kump, 1995.; Stoll i Fink, 2000.) praćenje i analiziranje procesa promjena jednako su tako važni kao i vrednovanje njegovih željenih ishoda. Bruner (2000., str. 54) osobito naglašava složenost i ujedno neminovnost prožimanja obrazovanja i kulture putem (individualnog i školskog) identiteta: „Obrazovni sustav mora pomoći onima koji odrastaju u nekoj kulturi da pronađu identitet unutar te kulture, jer bez toga oni posreću u svojim pokušajima da stvore značenje. Jedino u narativnom modu možemo konstruirati identitet i naći si mjesto u svojoj kulturi. Škole ga moraju njegovati, kultivirati, prestati ga uzimati zdravo za gotovo“.

Filozofija osiguranja kvalitete u školi uspostavlja se, razvija i učvršćuje sukladno razvoju školske autonomnosti i demokratizacije društva (Medveš, 2000.). Cilj je da jačanjem kulture samovrednovanja škole (uključujući učitelja) i samostalnosti u ostvarivanju kvalitete sve više slabe inspekcijska uloga i takozvana središnja pravila na račun jačanja takozvane interne (lokalne) realizacije. Naravno, to ne isključuje i dalje kvalitetnu suradnju središnjih institucija s pojedinim školama.

U članku će se prikazati rezultati istraživanja i kritičkog promišljanja domaćih i stranih autora o različitim pitanjima koja se odnose na važnost kulture samovrednovanja u sustavu odgoja i obrazovanja. Naglasak će biti na isticanju različitosti i podudarnosti njihovih stajališta u vezi s određenjima pojma *kulture*, posebice sastavnica kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju, samovrednovanja i profesionalnog djelovanja učitelja, provedbi procesa samovrednovanja (pretpostavkama kvalitetnog samovrednovanja, metodologiji samovrednovanja, ulozi pojedinih subjekata u samovrednovanju kao i vrednovanju kvalitete samovrednovanja (metaevaluacije).

Kultura u odgoju i obrazovanju

Pojam kulture u općem smislu može se odrediti kao “sve ono što su ljudi napravili iz sebe i svijeta, za razliku od prirode kao onoga što je zatečeno, što raste samo po sebi” (Pedagoška enciklopedija 1, 1989., str. 420). Pojmovi kulture i prirode su složeni. Eagleton (2002.) smatra da su u etimološkom smislu jako povezani jer je pojam *kultura* izveden iz riječi *priroda* koja se u današnje vrijeme doživljava kao izvedenica kulture. Priroda proizvodi kulturu koja mijenja prirodu. Osim relativno konstantnih elemenata i dinamike, određenjem kulture valja zahvatiti kulturne procese:

akulturaciju, enkulturaciju, inovaciju, njihovo uzajamno uvjetovanje i prožimanje (Skledar, 2001.; Crespi, 2006.). Bitne su njezina funkcija i obilježja koja ju (Williams, 1983., prema Eagleton, 2002.) vezuju uz civilizaciju (univerzalna ljudskost i opći ljudski razvoj), umjetnost ili pak cjelokupni način života neke skupine ljudi. Ona je univerzalni ljudski fenomen, ozbiljenje ideje humaniteta, doprinosi ljudskom razvitku (Skledar, 2001.), asocira na više i istinske vrijednosti (Cifrić, 2008.).

Gibson i Dembo (1985.) definiraju kulturu kao jedinstven sustav vrijednosti, vjerovanja i normi članova organizacije ili pojednostavljeno kao *način na koji radimo*. Radi se o tome da se kultura zapravo sastoji od djelomično opetovanih i predvidljivih obrazaca ponašanja (Hopkins, 1941.). Sve organizacije, pa tako i odgojno-obrazovne, razvijaju kulturu koja je na određeni način vodič i usmjerava njezine članove da čine ono što čine. Individualno ponašanje značajno utječe na školsku kulturu (Deal i Kennedy, 1982.). Zato je za poboljšanje školske kulture nužno poznavanje i razumijevanje ljudske prirode. Promjena načina na koji se stvari rade u školama implicira promjene uvjerenja pojedinaca, učitelja i učenika te posredno roditelja. Brown (2004.) i Morin (2001.) naglašavaju da je kultura ukorijenjena u odnosima, u onome što i kako ljudi govore i koliko često to čine. Bitna je odgovornost i povjerenje između učenika i učitelja. Kakve vrijednosti zastupaju, koje vrline podržavaju. Upravo organizacijske strukture mogu povećati ili smanjiti količine povezivanja i komunikacije među svim sudionicima – u školi i izvan nje. Bez jake i pozitivne kulture škole se ne mogu razvijati, odnosno razvijaju se samo ako su njezini sudionici uspostavili i potiču zajedničke vrijednosti koje provode sa strašću i svrhom (Deal i Peterson, 2009.). Neki znanstvenici (primjerice, Bruner, 2000.; Stoll i Fink, 2000.) smatraju da je kvalitetne i uspješne promjene u odgoju i obrazovanju moguće postići upravo promjenom kulture odgojno-obrazovne ustanove. Osiguravanje kvalitete podrazumijeva funkcionalno povezivanje aktivnosti kojima je cilj uspostaviti, pratiti i poboljšavati kvalitetu obrazovanja. Kvaliteta je neodvojiva od solidarnosti (UNESCO, 2003.), u interesu je svakog sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Bezinović, 2003.; Tot i sur., 2008.) i zahtijeva da svatko od njih bude zainteresiran. Kako kultura odgaja čovjeka, tako i čovjek određuje kulturu, kako je čovjek njezin proizvod ili rezultat procesa odgoja i obrazovanja, tako je i kultura čovjekovo djelo, ističe Strugar (2013.). Kultura je zapravo središte i izvorište sadržaja odgoja i obrazovanja. Međuovisnost između kulture, odgoja i čovjeka ključna je za shvaćanje sadržaja kulture, njegova odabira i interpretacije ili spoznavanja u odgojno-obrazovnom procesu. „Kultura škole je višedimenzionalna kategorija, koju osim humanističkog pristupa u osiguranju sustavnog učenja i poučavanja svakog učenika kroz poticanje i unapređivanje njegova intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja, čini

i ponašanje, interakcija s vanjskim subjektima, ali i međusobno djelovanje učenika i učitelja te svih ostalih sudionika u školskom kontekstu“ Zrilić (2013., str. 453).

Neki autori (primjerice, Miner, 1995.) poistovjećuju pojam organizacijske kulture i školskog ozračja. Međutim, autori koji se bave problemima škole kao organizacije, objašnjavaju da između ta dva pojma postoje razlike (Hoy, 1990.; Domović, 2004.). Pod *ozračjem* se često misli na ponašanje dok se za *kulturu* vežu (školske) vrijednosti i norme. Iako su te razlike male, one su ipak stvarne. Uz to, kako je ponašanje lakše izmjeriti negoli vrijednosti, istraživanja o ozračju i „zdravlju“ škole u tom smislu su češća (Hoy i sur. 1991.).

Kontinuirano se naglašava uloga koju imaju ravnatelji u razvoju školske kulture. Oni su svojevrsni medijatori (posrednici) školske kulture i školskog ozračja (Fink i Resnick, 2001.; Staničić, 2006.). Također se sve više upozorava na važnost školske kulture za učenička postignuća (Watson, 2001.; Nuculović i sur., 2006.; Tot i Jurčec, 2009.). Ali i ne samo učenička. Lakomski (2001.) je utvrdio da postoji kauzalna povezanost između ravnateljeve uloge i organizacijskog učenja u cjelini. To znači da pozitivna školska kultura potiče učenje i razvoj učitelja, učenika i drugih sudionika. Barth (2001.) takva nastojanja naziva razvijanjem školske kulture. Fullan (2001.) i Staničić (2006.) tvrde da je instrukcijski koncept nedostatan za poboljšanja i razvijanje škole. Obojica se zalažu za ravnatelja kao nositelja promjena u poučavanju i kulturi učenja u školi. Fulan koristi termin *zdrave škole* za one škole koje promiču visoke akademske standarde, a Staničić naglasak stavlja na prikladno vodstvo i kolegijalnost među djelatnicima. S tim u vezi Barth (2001.) ističe važnost visoko motiviranih učitelja koji takvu motivaciju prenose na svoje učenike što dovodi do njihova boljeg uspjeha, a time i cjelokupne kvalitete škole.

Iako za postizanje uspješne školske kulture nema recepta, javljaju se određene smjernice za njeno postizanje. Na temelju sinteze raznih istraživanja moguće je izdvojiti neka obilježja takvih škola (prilagođeno prema Fyans i Maehr, 1990.; Cheng, 1993.; Senge, 1990.; Fullan, 1992.; Brown, 2004.):

- vizija je potpomognuta jasnom i izazovnom misijom
- kurikulum, način poučavanja, učenje i ocjenjivanje povezani su s vizijom i misijom škole i prilagođeni su potrebama učenika
- cilj je stvoriti okruženje pogodno za učenje učenika i učitelja
- osigurano je dodatno vrijeme za kvalitetan rad učenika i učitelja
- postoji kultura samovrednovanja, stalni su razgovori o kvaliteti rada svih sudionika;
- prisutne su pravovremene i točne informacije (kvantitativne i kvalitativne) o napredovanju prema viziji te sofisticirano znanje o organizacijskim promjenama

- odnosi među učiteljima i između učitelja i učenika su partnerski i suradnički
- kontinuirano se raspravlja o temeljnim vrijednostima i slave se individualni i timski uspjeh
- vodstvo škole, osobito ravnatelj i potiču i štite povjerenje, fleksibilnost, preuzimanje rizika, inovacije i prilagodbu na promjene
- prisutna je bezuvjetna podrška roditelja.

Deal i Peterson (2009.) ovim elementima pozitivne školske kulture dodali su bogatu povijest škole i osjećaj pripadnosti njezinih sudionika koji dijele osjećaje poštovanja i brige za svakoga, školu kao jaku profesionalnu zajednicu koja koristi znanje, iskustvo i istraživanja za poboljšanje prakse, postojanje neformalne mreže koja potiče pozitivnu komunikaciju te fizičko okruženje koje simbolizira radost i ponos.

Razvoj škole uključuje određene pretpostavke koje vode učinkovitim promjenama (Hopkins, 2005.). One moraju biti rezultat promjene svih sudionika, a ne samo izolirani pokušaji motiviranih pojedinaca.

Kultura samovrednovanja u odgoju i obrazovanju

Učinkovita škola sposobna je formativno i sustavno samovrednovati svoj rad, rezultate samovrednovanja uspoređivati s definiranim standardima i samostalno kreirati vlastiti razvoj (Nuculović i sur., 2006.; Matijević, 2007.) U procesu praćenja i vrednovanja često neopravdano dolazi do poistovjećivanja ili zamjenjivanja ova dva pojma. No, oni nisu istoznačnice. Praćenje je postupak sustavnog mjerenja i procjenjivanja unaprijed određenih veličina ili značajki i put kojim prikupljamo podatke i kriterije za vrednovanje, a vrednovanje je proces određivanja vrijednosti neke aktivnosti odnosno posljedica nekih provedenih aktivnosti (Jurić, 1993.). Kontinuirano praćenje omogućuje vrednovanje određene situacije u svakom trenutku što omogućuje utvrđivanje one razine do koje treba "stići". Vrednovanje može biti formativno i sumativno. Formativno vrednovanje je zapravo stalno praćenje uspješnosti svakog sudionika i odgojno-obrazovnog procesa. Riječima Vrgoča i Mužića (1999.), ono je podloga za pružanje određene stručne i druge potpore sudionicima samovrednovanja kako bi svoje napore usmjerili na veće učinke. Sumativno vrednovanje služi podizanju kvalitete budućeg odgojno-obrazovnog djelovanja. Na taj se način sadašnji rezultati koriste za poboljšanje budućih. Utvrđuje se stupanj ostvarenosti postavljenih ciljeva, u ukupnosti i konkretnije.

Škole su uspješnije kada znaju gdje žele ići i što učiniti da tamo dođu. Bitno je odrediti jasne, konkretne ciljeve (Marentić Požarnik, 2001.; Vrcelj, 2003.; Sekulić Majurec, 2005.). Tu ne pomažu općeniti nejasni i apstraktni dogovori o temama o kojima se dugo vremena ili uopće nije raspravljalo. Kvalitetni razgovori o svrsi, viziji

i misiji mogu revitalizirati škole. To se postiže na tri načina (Brown, 2004.): stvaraju se novi i dublji odnosi među svim sudionicima, među svima koji brinu o školi; stvara se zajednica koja ima zajedničke vrijednosti, ideje i nade; dogovor o viziji i misiji dovodi do praktičnih kriterija za donošenje odluka o prioritetnim područjima. Uvođenje kulture vrednovanja i samovrednovanja nije jednostavan proces. Potrebno je imati primjereno znanje, iskustvo, proučavati literaturu i koristiti „prave“ strategije. Na tom putu poboljšanja vlastitih standarda važno je stvaranje ugodnog i poticajnog ozračja oslobođenog straha od rezultata (Green, 1996.). Vrlo značajan strukturalni dio osiguranja kvalitete škole čini samovrednovanje učitelja kao najznačajnijih i najodgovornijih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, posebno nastave i učenja. Oni izravno, vlastitim profesionalnim razvojem i praktičnim djelovanjem, pridonose ubrzanom prerastanju tradicijske škole u školu kao „organizaciju za učenje“. To se ostvaruje putem samovrednovanja i putem uravnoteženog, objektivnog (objektivni-jeg), vanjskog vrednovanja. Stoll i Fink (2000.) tvrde da je dobro povezivati razvoj učitelja i razvoj kvalitete nastave i učenja i na taj način postići osjećaj osobnog i profesionalnog zadovoljstva.

Sintagma *kultura samovrednovanja* ne znači samo stalnost njezina prakticiranja i traženje najboljeg vlastitog puta kroz različite evaluacijske postupke, već i stalni proces interpretiranja i traženja rješenja. To je još 1999. godine McBeath isticao (već i u naslovu svoje poznate knjige) savjetom da škole moraju govoriti same za sebe. Kultura se određuje i kao svojstvo organizacije kojem se njeni članovi moraju prilagođavati u procesu stalnog vrednovanja i samovrednovanja. Petr Balog (2012.) smatra da željenu kvalitetu odgojno-obrazovne organizacije (škole) nije moguće ostvariti (i dokazati) bez planiranih i pažljivo odabranih aktivnosti i načela za provođenje kulture vrednovanja). Složit ćemo se da su dvije temeljne funkcije samovrednovanja: poticanje dijaloga o ciljevima, prioritetima i kriterijima kvalitete rada škole te ostvarivanje ciljeva korištenjem odgovarajućih i lako primjenjivih instrumenata. Time možemo tvrditi da se samovrednovanjem potiče i demokratska rasprava o značenju kvalitete za određenu školu kao i lokalnu zajednicu u kojoj škola djeluje. Ono je u službi ne samo učenja pojedinaca, već i učeće organizacije, odnosno škole. Poput pojedinaca tako i organizacije (škole) mogu biti proaktivne ili reaktivne (Wallace, 1996.), one mogu gubiti i kumulirati energiju, mogu razvijati vlastitu inteligenciju. „Organizacijska inteligencija je fascinantna pojava, jer grupa uključena u rješavanje problema ima svoju specifičnu kreativnost koju su sami izgradili i došli do saznanja“ (Vulović i Milosavljević, 2007., str. 5). Kultura vrednovanja i samovrednovanja predstavlja organizacijsko okružje u kojem se odlučuje temeljem činjenica, istraživanja i provedenih analiza. U školama (organizacijama) koje njeguju kulturu vrednovanja, djelatnici su zainteresirani za rezultate svoga rada i zanima ih jesu li i korisnici

njihovih usluga i konzumenti 'proizvoda' (odgoja i obrazovanja) zadovoljni. Ponekad je teško odgonetnuti može li se postojeća organizacijska kultura opisati kao kultura (samo)vrednovanja ili ne.

Stoll i Fink (2000.) školu, koja stalno nastoji poboljšavati svoje kvalitete, nazivaju samoevaluacijskom školom. Iz toga proizlazi zaključak da proces poboljšanja kvalitete valja kontinuirano pratiti i vrednovati. „Kultura vrednovanja je cjelokupna organizacijska okolina u kojoj se odluke donose na temelju činjenica, istraživanja i analiza. (...) Temeljna načela organizacijske kulture vrijede za odnos rukovodstva i djelatnika i njihov odnos prema cjelokupnoj organizaciji. Kultura vrednovanja također u prvi plan stavlja djelatnike kojima je stalo do organizacije i to tako da žele znati rezultate svog rada i u kojem su rezultati odnosu s korisničkim očekivanjima“ (Lakos, 2001., str. 313). U samovrednovanje valja uključiti veći broj sudionika (učenike, učitelje razredne i predmetne nastave, kolege iz drugih škola, stručne suradnike, roditelje...). Medveš (2000.) i Davies i Rudd (2001.) zagovaraju izradu posebnih pravila za izvođenje projekta samovrednovanja. Ona moraju biti jasna i sadržavati osnovna načela za osiguravanje odgovarajućeg ozračja i kulture vrednovanja i samovrednovanja, pravila raspolaganja podacima i čuvanje podataka te pravila komunikacije, obrade podataka i nastajanja prijedloga za osiguranje kvalitete.

Samovrednovanje i profesionalno djelovanje učitelja

Značajna je uloga škole putem samovrednovanja osigurati kvalitetu učiteljskog profesionalnog djelovanja i podizanja kvalitete nastave i učenja (Terhart 2005.; MacNemara i O'Hara, 2008.). Bredekamp i Willer (1993., str. 83) naglašavaju da „profesionalci moraju razviti refleksivni i analitički pristup koji će im omogućiti da teoriju pretoče u praksu“. Da bi se samovrednovanje moglo uspješno ostvarivati, bitna je odluka kao početni impuls za njeno pokretanje. Odluka je utemeljena na planiranju i informiranju. Odlučivanje je proces koji se dešava u slijedu: odluka, akcija, promjena stanja (novo stanje), nova odluka i tako u krug. Samovrednovanje učitelja kao metoda u širem smislu (Vulović i Milosavljević, 2007.) može povremeno poslužiti kao solidan instrument za podizanje kvalitete nastave i učenja, za bolje planiranje i unapređivanje rada na razini razreda, škole i lokalne zajednice. Green (1996.) navodi pet ključnih vrijednosti koje čine okvir (viziju) kvalitetne škole i kvalitetnog učitelja. Kvalitetna se škola temelji na: poštivanju svih subjekata koji sudjeluju u radu škole, na prihvaćanju činjenice da je učiteljima obrazovanje profesija (sa svim pozitivnim obilježjima), da su roditelji u ulozi partnera, da se odluke donose usuglašavanjem – zajednički, te da su učitelji članovi tima. Greene tvrdi da se učitelji kvalitetne škole trebaju pitati *Što vrijedi poučavati?*, a ne kao u tradicijskoj školi *Što treba pouča-*

vati. Za Kundačinu (2003.) krajnja je svrha učiteljeva samovrednovanja poboljšanje kvalitete nastavnog procesa i odgojno-obrazovne djelatnosti u cijelosti. Poboljšanja se mogu utvrditi jedino kvalitetnim samovrednovanjem koje operira valjanim i pouzdanim podacima. Taj zahtjev je spram samoevaluacije još početkom 20. st. naglašavao u SAD-u Stanley (prema Stanley i Popham, 1988.). On smatra da učitelj može uvoditi inovacije u nastavni proces tek onda kada izanalizira njihovu relevantnost u novim situacijama kao i njihovu adekvatnost za rad s učenicima (s obzirom na nastavne ciljeve).

Posebna je uloga formativnog vrednovanja mijenjanje učitelja u smislu njegova profesionalnog razvoja. Pritom je izuzetno važna spremnost učitelja da iskoristi svoje latentne i manifestne potencijale za vlastiti razvitak. Profesionalni razvoj ne može se ni zamisliti bez odgovarajućeg samovrednovanja učitelja, odnosno vrednovanja njegova profesionalnog djelovanja. Calderhead (1989.) ga naziva procesom profesionalnog učenja koji se temelji na refleksiji svakidašnjeg učiteljeva iskustva utemeljenog na njegovu praktičnom i teoretskom znanju. Iako učitelj nastoji utvrditi vjernu sliku o sebi, o dobrim i manje dobrim osobinama, ta će slika ipak biti subjektivna zbog, primjerice, pretjerane samouvjerenosti u svoje vrline, zatvaranja očiju pred svojim nedostacima i sl. Samovrednovanje može biti neuspješnije upravo tamo gdje je najpotrebnije pa se i nedostaci (svjesno ili nesvjesno) neće (samo)vrednovati. Oni učitelji koji teže objektivnom prosuđivanju svoga rada, imat će od toga veću korist, ali i učenici kroz kvalitetniju nastavu. Ako se podatci prikupljeni samovrednovanjem žele koristiti kao zaključci za moguću profesionalnu promociju, tada valja biti izuzetno oprezan. Svakako bi dobivene podatke (rezultate) dobro bilo usporediti s vrednovanjem drugih sudionika i rezultatima vanjskog vrednovanja.

Provedba procesa samovrednovanja

Bitan preduvjet za kvalitetno samovrednovanje je stjecanje i razvoj vještine samoodlučivanja. Promjene koje se tako intenzivno dešavaju u očekivanjima učenika, roditelja, školskog okruženja, promjene uloge učitelja i demokratizacija škole nužno traže obrazlaganje i interpretiranje vlastitog postupanja. Preduvjet uspješnog samovrednovanja također leži u osviještenosti svih njegovih sudionika o značenju procesa samozapažanja i samospoznavanja što pridonosi stvaranju povoljnog ozračja za samovrednovanje (Hopkins, 2005.). Plan samovrednovanja ovisan je o materijalnim i ljudskim potencijalima te o vremenskom ograničenju. Ako su sredstva i vrijeme ograničeni, plan se prilagođava realnim i ostvarivim mogućnostima. To znači da plan samovrednovanja valja uskladiti s veličinom i raznolikošću ocjenjivane jedinice, s raspoloživom vremenskom dinamikom, s (ne)predvidivim radnim teškoćama,

s dostupnim izvorima, s raspoloživim financijskim sredstvima za ocjenjivanje i za predviđena poboljšanja (Davies i Rudd, 2001.). Nakon toga slijedi isticanje temeljnih sadržaja i vizija koje će obuhvatiti samovrednovanje. Samovrednovanje valja ostvarivati sukladno ciljevima, kriterijima i indikatorima, a prema iskazanim prosudbama, stavovima i ocjenama prikupljenih od učitelja, ravnatelja, učenika, roditelja i drugih mogućih socijalnih partnera.

Santagata i njegovi suradnici (2007.) proveli su istraživanje kojim su dokazali da strukturirana poduka učitelja u analizi nastave i samovrednovanju poboljšava njihovu sposobnost promatranja i refleksije. Nakon takve poduke nastava je, prema procjenama učenika i učitelja, bila uspješnija. Podatci o učinkovitosti poučavanja i kvaliteti nastave mogu se dobiti promatranjem, zatim putem učiteljevog portfolia, silabusa i drugih primijenjenih materijala, osposobljenih stručnjaka i drugih zainteresiranih sudionika koji imaju svoje prednosti i nedostatke pa ih je dobro kombinirati (Fich, 2003.). Portfoliom se osigurava i pomoć u dokumentiranju vještina i napretka odnosno promjena u svakodnevnom radu (Sentočnik, 1999.). To je tzv. mapa koja uključuje kvalitativne elemente za prosudbu učiteljeva rada i razvoja te dokaz da učitelj doista ostvaruje ciljeve koji su unaprijed određeni temeljem vizije škole i učiteljeva osobnog razvoja.

Pristupi samovrednovanju škola u cjelini (Effective School Self-Evaluation, 2003.) za samovrednovanje kažu da je mehanizam za kontinuirano unapređivanje kvalitete škola putem kojih im se nudi jednostavna metodologija samoanalize i samoprocjene. Škola mora iz perspektive učitelja, učenika i roditelja odgovarati na tri ključna pitanja: *Koliko smo dobri? Čime to potkrepljujemo? Što činiti da budemo još bolji?* Sukladno tomu, škole bi morale načiniti opširnu samoanalizu pomoću upitnika (za ravnatelje, učitelje, učenike, roditelje), provesti samovrednovanje (odnosno uočavanje vlastitih prednosti, nedostataka i mogućnosti) te definirati vlastite razvojne prioritete i ciljeve. Prvi korak pri prelasku na kvalitetnu školu jest prihvaćanje činjenice da se, ako želimo kvalitetu, na nju moramo usredotočiti. Učenici i učitelji moraju o njoj raspravljati, definirati je, naučiti je prepoznavati. O njoj valja često raspravljati u učionicama, na sastancima učitelja, s učenicima i drugim sudionicima. Švicarski znanstvenik Strittmatter (1998.) razlikuje tri skupine motiva o kojima ovisi uspjeh samovrednovanja. To je sposobnost osoba za izvođenje samovrednovanja, obveza i pripremljenost za izvođenje. Samo produktivna integriranost sve tri skupine motiva može dovesti do uspješnog procesa samovrednovanja. Nakon što se dobiju odgovori na bitna pitanja, moguće je pristupiti razradi strategija, metoda i postupaka za ostvarenje utvrđenih kratkoročnih i dugoročnih ciljeva. To je zapravo razvojni plan škole čiju provedbu i učinke valja pratiti i vrednovati. Razvojni plan je dokument koji se donosi za razdoblje do pet godina (najčešće jednu). U njegovu

izradu i realizaciju trebaju biti uključeni svi koji su neposredno ili posredno uključeni u rad škole (učitelji i drugi zaposlenici u školi, učenici, roditelji, predstavnici lokalne zajednice). Izrađuje se nakon određivanja prioriteta područja unapređenja proizašlih iz tzv. SWOT analize (prednosti/strengths, nedostaci, slabosti/weaknesses, mogućnosti/opportunities, opasnosti/threats). U izdvajanju prioriteta polazi se od rezultata samovrednovanja i analize stanja u školi. Rezultati analize daju sliku o funkcioniranju škole, njenim snagama, slabostima i resursima promatrano iz različitih „kutova“.

Odabir metode evaluacijskih istraživanja ovisi o istraživačkom pristupu, paradigmatičkim društvenim istraživanjima. Između različitih paradigmi ističu se neke. Prema Habermasu (1986.) možemo razlikovati tri glavne znanstvene paradigme: *empirijsko-analitičke*, *historijsko-hermeneutičke* i *kritičko orijentirane znanosti*. Svaka od ovih paradigmi ima svoj spoznajni interes. “U polazištu empirijsko-analitičkih znanosti sadržan je *tehnički*, u polazištu historijsko-hermeneutičkih znanosti sadržan je *praktični*, a u polazištu kritički orijentiranih znanosti sadržan je onaj *emancipacijski* spoznajni interes” (Habermas, 1986, str. 120.). U okviru ove podjele govori se o tri istraživačka stila: *pozitivističkom*, *interpretativnom* i *emancipacijskom* (Cohen i sur., 2000.; Habermas, 1986.; McNiff i Whitehead 2002.). Nasuprot toj podjeli Mužić (1999.) ističe da većina naših pedagoga razlikuje samo dva osnovna znanstvena pristupa: *paradigmatu razumijevanja* i *paradigmatu pojašnjavanja (tumačenja)* uz koje se, kao sličnoznačnice, koriste i nazivi *kvalitativna paradigma* i *kvantitativna paradigma*. Iako je teško razlučiti granice između paradigmi, pristupa i metoda, u literaturi koja se bavi pitanjima evaluacije moguće je slijediti dvije prevladavajuće paradigme (Guba i Lincoln, 1989.; Radaelli i Dente, 1996.; Everit, 1996.; Kump, 2000.) koje predstavljaju dva različita ishodišta vrednovanja i vode do različitih očekivanja o njenim rezultatima:

- pozitivističku, koja se još naziva racionalističkom, racionalno-tehničkom, pozitivističkom ili eksperimentalnom te
- konstruktivističku poznatu i pod nazivima alternativna, naturalistička, odgovorna, relativistička, interpretativna ili socijalno-antropološka paradigma.

Bagić i suradnici (2002.) ističu praktičnosti primjene kvalitativne metode, no u konačnici se opredjeljuju za to da se kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih metoda provjeri koje su se promjene u ponašanju sudionika dogodile. Vjeruju da se na početku trećeg tisućljeća konačno potrošio mit o fenomenu objektivnosti kao nečemu poželjnom i mogućem, da je vrijeme u kojem je subjektivnost bila prezrena kao netočno, pristrano tumačenje stvarnosti prošlo te da su se istraživači u društvenim znanostima time prestali zavaravati (ne žele se udaljiti i ograditi od stvarnosti koju istražuju). Zaključuju kako se iz teorije i prakse može naučiti da

je svaki mjerni instrument i metoda utemeljen na određenim pretpostavkama koje oblikuju ljudi. Priklanjamo se jasnom stavu autorice Kump (2000.) da je evaluaciju kvalitete obrazovanja moguće izvesti kvantitativnim i kvalitativnim metodama i pri tome osigurati kvantitetu i kvalitetu promjene dopunjenu primjerima. Na kvantitetu se, primjerice, može odnositi broj pročitanih knjiga, točke na standardiziranom testu postignuća, broj pravilno izgovorenih riječi, broj odnosa s drugim učenicima ili učiteljima. No, da bi se samovrednovanje provelo u potpunosti, svakom od ovih rezultata (mjerenja) valja pridružiti opis: primjerice, opis kako su pročitane knjige utjecale na učenike – osobno i intelektualno; umjesto broja kontakata s učiteljima opis onoga što ti kontakti znače učenicima i sl. Pri tom je najvažnije da odgovori na ta pitanja sadrže opis perspektive svih sudionika i okolnosti u kojima su se događaji zbili. Najvažnije je osvijestiti da samovrednovanje određuju u najvećoj mjeri upravo oni koji će ju provoditi i upotrijebiti njezine ishode. Sekulić-Majurec (2000., str. 295) objašnjava to i naglašava „da metodologija nije sama sebi svrhom te da ne smije biti ograničavajući čimbenik u izboru problema koji će se istraživati, već mora biti utemeljena na tim problemima. Iz toga slijedi da nije metodologija ona koja će određivati koji problemi će biti istraživani, već će problemi koje treba istražiti odrediti metodologiju koja će biti primijenjena“. Također, nije toliko važan način (indikator, vidici samovrednovanja), već sama činjenica, da se samovrednovanje izvodi i da su njeni rezultati dostupni zainteresiranim akterima (Medveš, 2000.). Stoga kod izbora metodologije moramo najprije razmotriti što želimo, zatim na koji ćemo način i kome objaviti rezultate, tko će o njima raspravljati te koja su očekivanja sudionika vrednovanja. Potrebno je napraviti kratak i razumljiv konačni dokument (izvještaj s konkretnim preporukama). O tom izvještaju treba organizirati javnu raspravu i na temelju nje donijeti zaključke. Osobito je važno ne zaboraviti evaluirati i sam pristup (metodologiju samovrednovanja) i iskustva koristiti u narednim evaluacijama.

Velika pozornost pridaje se vrednovanju procesa samovrednovanja (primjerice, Bagić i sur., 2002.). Dva su osnovna cilja metaevaluacije: utvrđivanje pozitivnosti i negativnosti (pluseva i minusa u provedbi procesa) i promišljanje vlastitih iskustava. Pokazatelji efikasnosti ukazuju je li svrha samovrednovanja učitelja ispunjena, jesu li ciljevi ostvareni, jesu li specifična područja i teme obrađene, odnosno jesu li dobivene povratne informacije od svih koji su sudjelovali u procesu samovrednovanja. Putem pokazatelja utjecaja utvrđuje se u kojoj su mjeri preporuke provedene u praksi te je li došlo do konstruktivnih promjena u razvoju područja koje se vrednovalo. Prema Messneru (2002.) nakon provedenog samovrednovanja učitelja dobro je provesti raspravu o tri ključna pitanja: Zašto i kako je samovrednovanje značajno za vaše osobno iskustvo? Zašto i u čemu je značajno za vašu školu? Zašto i u čemu je značajno za nacionalni kontekst? Na taj bi se način mogli ublažiti razlozi zbog kojih se

odgovarajuće evaluacijske preporuke ne primjenjuju u potpunosti ili nikako. Budući da odnosi uključuju emocije, učitelji u školi čine određene emocionalne kompromise sa svojim kolegama i s učenicima. Ponovno pregovaranje o njima za učitelje može predstavljati rizik (Brown, 2004.). Također, postoje razlike u pristupu mlađih i starijih učitelja, u njihovoj osjetljivosti i iskrenosti. Neki učitelji i ravnatelji relativno se dobro poznaju i mogu prihvatiti tzv. konstruktivnu kritiku, dok neki mogu burno reagirati na bezazleno pitanje o nekom njihovom postupku. I među učenicima ima onih koji posjeduju više suosjećanja, odgovornosti, fleksibilnosti i socijalnih vještina u odnosu na druge učenike. Stjecanje i razvoj životnih vještina može biti uključeno u viziju i misiju škole i postati moćna snaga koja će stalnim samovrednovanjem pre-rasti u novu kulturu škole.

Teškoće koje mogu nastati u (samo)vrednovanju odnose se na moguće oscilacije u motiviranosti učitelja i drugih sudionika školskog samovrednovanja. Jednako tako nakon početnog zanosa može doći do privremenog zamora, zastoja ili čak odustajanja. Teškoće mogu nastupiti i u slučaju da se samovrednovanje provodi samo iz formalnih razloga, te ako dođe do sukoba uloga ili pak pogrešnog interpretiranja rezultata.

Zaključna razmatranja

Temeljem teorijske raščlambe i komparacija različitih istraživanja u području kulture u odgoju i obrazovanju mogu se izdvojiti neka usklađena stajališta koja omogućuju izvođenje relevantnih zaključaka. Izvedena uopćenja čine određeni teorijski okvir koji se, u vidu tvrdnji, rješenja, poruka i prijedloga, mogu uspješno koristiti u razvoju školske kulture samovrednovanja:

- Organizacijsku se kulturu može preimenovati i u kulturu kvalitete iz razloga što je usko povezana s ukupnom kvalitetom školske djelatnosti. Za one obrazovne institucije koje imaju razvijeniji i učinkovitiji sustav upravljanja kvalitetom, iskazan kroz ishode vrednovanja i samovrednovanja, može se reći da imaju višu razinu organizacijske kulture. Što je više zadovoljnih pojedinaca (učenika, učitelja i drugih), to je viša razina organizacijske kulture.
- Bez jake i pozitivne kulture škole se ne mogu razvijati, odnosno razvijaju se samo ako su njezini sudionici uspostavili i potiču zajedničke vrijednosti.
- Svaki podsustav (pa tako i škola) traži najbolje rješenje sukladno svojoj misiji, viziji, prilikama i mogućnostima koje joj okruženje omogućuje.
- U upravljanju organizacijskom kulturom posebnu ulogu ima briga o kulturi učenja. Organizacije koje ju njeguju, nazivaju se organizacijama koje uče.

- Samo poučavanje (stručno usavršavanje) novim spoznajama o samovrednovanju ili naputci izvana ne mogu izmijeniti praksu. Praćenje i analiziranje procesa promjena jednako su tako važni kao i evaluacija njegovih željenih ishoda. Pri refleksiji učitelj otkriva svoja “jaka” i “slaba” područja što mu omogućuje aktivno planiranje, predviđanje svojih postupanja i mogućih poteškoća koje može upotopuniti odgovarajućim stručnim usavršavanjem.
- Značajan preduvjet za uspješnu provedbu samovrednovanja je uključenost što šireg kruga sudionika u proces odlučivanja i sudjelovanja u procesu.
- Bitno je također za sve sudionike da se podatci ne zlorabe. Transparentnost i pravodobnost informiranja o samovrednovanju učitelja mora biti konstanta. Stalno valja imati na umu činjenicu da samovrednovanje nikad ne smije postati samokritika niti samooptuživanje.

Prezentirana stajališta domaćih i stranih autora o problematici kulture samovrednovanja ukazuju na njezin izuzetno važan utjecaj na kvalitetu odgoja i obrazovanja i stvaranje intelektualnog kapitala kao presudnog pokretača cjelokupnog razvoja društva i njegovih pripadnika. Valja očekivati da će dostignuta razina kulture samovrednovanja, kao dinamičnog fenomena, i nadalje stalno biti podvrgnuta analizama, empirijskim istraživanjima i teorijskim uopćavanjima kako bi što uspješnije pratila i potpomagala stalni razvoj društva i njegovih resursa.

Literatura

- Bagić, A., Gerasimovska-Kitanovska, B., Milenković, N., Stanković, N., Stubbs, P., Škrabalo, M. i Vesić, A. (2002.). S evaluacijom na Ti! Sarajevo: Quaker Peace and Social Witness.
- Bandura, A. (1997.). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Compeny.
- Barth, R. S. (2001.). *Learning by Heart*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bezinović, P. (2003.). *Samovrednovanje škola u funkciji unapređivanja kvalitete obrazovanja (pilot projekt)*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Bognar, B. (2003.). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole, magistarski rad*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Bredekamp, S. and Willer, B. (1993.). *Professionlizing The Field of Early Childhood Education: Pros and Cons*, *Young Children*, 82-84.
- Brown, R. (2004.). *School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience*.
http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf (Preuzeto: 10.3.2013.)
- Bruner, J. (2000.). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Calderhead, J. (1989.). *Reflective Teaching and Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.

- Cheng, Y. Ch. (1993.). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and school improvement*, 4 (2), 85-110.
- Cifrić, I. (2008.). Imperij ili zajednica? Homogenizacija i raznolikost kultura u kontekstu globalizacije i identiteta, *Društvena istraživanja*, 17 (4-5), 773-797.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2000.). *Research methods in education*. London, New York: Routledge-Falmer.
- Crespi, F. (2006.). *Sociologija kulture*. Zagreb: Politička kultura.
- Davies, D. i Rudd, P. (2001.). *Evaluating School Self-Evaluation*. Slough: NFER.
- Deal, T. E. i Kennedy, A. A. (1982.). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co.
- Deal, T. E. i Peterson, K. D. (2009.). *Shaping school culture: pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933.). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Domović, V. (2004.). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eagleton, T. (2002.). *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Effective School Self-Evaluation (2003). www.sici.org.uk/esse (Preuzeto: 3.5.2009.)
- Everitt, A. (1996.). *Developing Critical Evaluation*, *Evaluation*, 2 (2), 173-188.
- Fich, F. E. (2003.). Are Student Evaluations of Teaching Fair? *Computing Research news*, 15 (3), 2-10.
- Fink, E. i Resnick, L. B. (2001.). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82, 598-606.
- Fullan, M. (1992.). Visions That Blind. *Educational leadership*, 49 (5), 19-22.
- Fullan, M. (2001.). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fyans, L. i Maehr, L. (1990.). *School Culture, Student Ethnicity, and Motivation*. Urbana, Illinois: The National Center for School Leadership.
- Gibson, S. i Dembo, M. (1984.). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Greene, B. (1996.). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Guba, E. i Lincoln, Y. (1989.). *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Habermas, J. (1986.). *Tehnika i znanost kao "ideologija"*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hopkins, L. (1941.). *Interactions: The Democratic Process*. Boston: Heath.
- Hopkins, D. (2005.). Every school a great school. IARTV Seminar Series Paper, 146. <http://www.davidhopkins.co.uk/articles/everyschool.pdf> (Preuzeto: 15.09.2005.)
- Hoy, W. K. (1990.). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.
- Hoy, W., Tarter, J.C. i Kottkamp, B. (1991.). *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. London: Sage.
- Jurić, V. (1993.). Praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. U: Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*, Znamen, Zagreb, 337-351.
- Kundačina, M. (2003.). Funkcija evaluativnih istraživanja u reformi obrazovanja, *Godišnjak za psihologiju*, Niš, 2,(2), 45-56.
- Kump, S. (1995.). *Samoevaluacija v visokem šolstvu (priručnik)*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Kump, S. (2000.). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V: Štrajn, D. (ur.): *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 13-25.

- Lakomski, G. (2001.). Organizational change, leadership and learning: culture as cognitive process. *International Journal of Educational Management*, 15 (2), 68–77.
- Lakos, A. (2001.). Culture of assessment as a catalyst for organizational culture change in libraries. // 4th Northumbria International Conference on Performance Measurement in Libraries and Information Services.
- MacNemara, G. i O'Hara, J. (2008.). *Trusting schools and teachers: Developing educational professionalism through self-evaluation (Irish studies)*. Peter Lang Publishing.
- Marentič Požarnik, B. (1993.). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti, *Sodobna pedagogika*, 44 (7-8), 347-359.
- Marentič Požarnik, B. (2001.). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj “alternativne” raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca, *Sodobna pedagogika*, 55 (2), 64 -80.
- Matijević, M. (2007.). Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: Previšić, V. (ur.): *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb : Školska knjiga, 309-350.
- Mc Beath, J. E. C. (1999.). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- McNiff, J. i Whitehead, J. (2002.). *Action Research: Principles and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Medveš. Z. (2000.). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51 (4), 8-27.
- Messner, E. (2002.). Kaj naredi samoevalvacijo uspešno? U: I-Probenet – Comenius 3 mreža o samoevalvaciji: Ustvarimo ogledalo za svojo šolo, str. 28-33. Prva konferenca u Sibiu, Romunija.
- Miner, J. B. (1995.). *Administration and Management Theory*. Brookfield, VT: Ashgate.
- Morin, E. (2001.). *Odgovori za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Mužić, V. (1999.). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- Nuculović, M. (ur.) (2006.). *Model obezbjeđivanja kvaliteta u stručnom obrazovanju i ucuci u Crnoj Gori*. Podgorica: Projekt VET 2004. Tisak: NICK LINE D.O.O. Budva.
- Oldroyd, D. (2008.). *The New Pedagogy: VET Teacher Trainers' Guide (Slovenia, CPI)*.
- Pedagoška enciklopedija 1, Potkonjak, N. i Šimleša. P. (ur) (1989.) Zagreb: IRO Školska knjiga i dr., str. 420
- Peterson, K.D. i Deal, T.E. (1998.). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56 (1), 28-30.
- Petr Balog, K. (2012.). Kultura vrednovanja kao dio organizacijske kulture hrvatskih knjižnica (Culture of assessment as a part of the organisational Culture of Croatian Libraries), *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 55 (1), 1-28.
- Radaelli, CM i Dente, B. (1996.). Evaluation Strategies and the analysis of the policy process, *Evaluation*, 2 (1), 51-66.
- Santagata, R., C. Zannoni i Stigler, W. J. (2007.). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10 (2), 123–40.
- Sekulić-Majurec, A. (2000.). Kvantitativan i/ili kvalitativan pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dileme, *Napredak*, 141 (3), 289-300.
- Sekulić-Majurec, A. (2005.). Kurikulum nove škole-istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 267-278.
- Senge, P. M. (1990.). The Leader's New Work: Building Learning Organizations.” *Sloan management review*, 32 (1), 7-23.

- Sentočnik, S. (1999.). Pomen refleksije za kakovostno edukacijo: Učiteljev portfolio: instrument za procesno spremljanje in vrednotenje učiteljevega strokovnega in osebnostnega razvoja. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, 30 (5), 40-43.
- Skledar, N. (2001.). Čovjek i kultura. Zagreb: Societas-Matica hrvatske Zaprešić.
- Staničić, S. (2006.). Menadžment u obrazovanju. Rijeka: Vlastita naklada.
- Stanley, S.J. i Popham, J.W. (Ed.). (1988.). Teacher evaluation: Six prescriptions for success. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000.). Mijenjajmo naše škole. Zagreb: Educa.
- Strittmatter, A. (1998.). Neobjavljen rukopis, pilot projekt «FQS in Schulverbund Graz-West», Graz.
- Strugar, V. (2013.). Sadržaji kulture i kurikulum. U: Pedagogija i kultura, svezak 1., Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 380-390.
- Šebart Kovač, M. i Krek, J. (2001.). Prolegomena k vprašanju treh sistemskih pristopov zagotavljanja kakovosti posamezne šolske institucije. Sodobna pedagogika, 52 (4), 46-65.
- Terhart, E. (2005.). Standardi za obrazovanje nastavnika. Pedagojska istraživanja, 2 (1), Zagreb, 69-83.
- Tot, D., Cindrić, M. i Šimović, V. (2008.). Bitna pretpostavka (samo)vrednovanja učitelja: spremnost sudionika. U: Pedagogija i društvo znanja. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu, 385-398.
- Tot, D. i Jurčec, L. (2009.). Procjene sudionika samovrednovanja učitelja o indikatorima kvalitete nastave i učenja. Napredak, 150 (1), 21-38.
- UNESCO (2003.). Education for Democratic Citizenship (EDC). Quality Assurance System (QAS)»Sustav osiguranja kvalitete» (SOK) - Projekt: Od politike do učinkovitosti prakse osiguranjem kvalitete.
- Vrcelj, S. (2003.). Školska kultura – faktor kvalitete škole. U: Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja. Maribor: Univerza v Mariboru – Pedagoška fakulteta Maribor, 87-93.
- Vrgoč, H. i Mužić, V. (1999.). Praćenje, vrjednovanje i prosudba učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 560-575.
- Vulović, R. i Milosavljević, G. (2007.). Samovrednovanje u funkciji kvaliteta obrazovanja. Kragujevac: Festival kvaliteta.
- Wallace, M. (1996.). Structured reflection: The role of the professional project in training ESL teachers. U: Teacher learning in language teaching, D. Freeman i Richards (ur.), 281-294. New York: Cambridge.
- Watson, N. (2001.). Promising practices: what does it really take to make a difference? Education Canada, 40 (4), 4-6.
- Zrilić, S. (2013.). Participacija učitelja u kreiranju škole. U: Pedagogija i kultura, svezak 1., Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 453-460.

Importance of self-evaluation culture in education

Summary

The results of extensive research in Croatia and abroad have shown that an important premise for a successful self-evaluation is the consistency of its administration, as well as the creation of self-evaluation culture in schools and their environment. It is emphasised that the level of school autonomy is the basic starting point and the prerequisite for accomplishing all transformations and introducing innovation.

Self-evaluation culture is defined as appropriate interpretation of data collected by relevant methodological means, instruments and techniques, with the aim of discovering the causes and interpreting the conditions that affect the determination of the actual situation.

The article gives an overview of different approaches and perceptions of particular components of self-evaluation culture in education as well as critical review of various authors' standpoints regarding the issue of self-evaluation. Furthermore, the article emphasises the similarities and the differences in the approaches and ways of thinking of relevant theoreticians and explorers, regarding the important issues related to self-evaluation, such as self-evaluation and professional performance of teachers, encouraging continual transformation of all its participants, implementation of self-evaluation process, with the emphasis on the premise of quality self-evaluation, its methodology, the subjects of evaluation, and meta-evaluation.

Key words: self-evaluation culture, professional performance of teachers, self-evaluation in schools, participants of self-evaluation