
ACCEPTANCE AND OPENNESS TO CHANGES AS NEEDS IN TEACHER SELF-EVALUATION

Esad Kurejšepi

University of Prizren „Ukshin Hoti“ Prizren, Republic of Kosovo, esad.kurejsepi@uni-prizren.com

Vedat Bajrami

University of Prizren „Ukshin Hoti“ Prizren, Republic of Kosovo. vedat.bajrami@uni-prizren.com

Abstract: The managerial approach to evaluation implies that in researching and analyzing different approaches and models of evaluation in education, it is impossible to bypass the development of the quality movement in the economic field. Namely, it is about the influence of different managerial models of quality which, in the nineties of the previous century, extended to education as “teachers of quality”

The development of the theory of evaluation was also contributed by the biggest names in the field of the theory of organization management and human resources management, such as e.g. Drucker, Peters, Waterman, and others (Mandic, 2002). Linking the process of evaluation with the theory of quality improvement (TQM), Jarvis (1995, in Možina, 2003), states that both in the evaluation of "planning" and "realization of educational work", "managerial understandings and standards" should be respected. “. However, the “managerial” definition of evaluation as the last phase in managing and leading, Stoll and Fink (2000) reject change because “it is not fair to describe it as the last phase, because it actually plays the most important role in every phase of development planning and, as such, its influence is felt much sooner. ”

The basic factors that deter teachers from making changes in any aspect of modernizing the educational process are given, i.e. which fears appear in the teacher and prevent him from performing faster in the transformation from "transforming", growing up, from a traditional to a modern teacher. The changes of the educational process through the past period through four waves of reforms of the educational process are described. It was concluded that the teacher is the main bearer of all changes in the educational process. The educational system should be directed towards the "professionalization" of the teaching profession, which means building a wide base of scientifically based work knowledge about learning.

Keywords: management, self-evaluation, self-control, education, criticism

PRIHVAĆENOST I OTVORENOST PREMA PROMJENAMA KAO POTREBA U SAMOEVALUACIJI NASTAVNIKA

Esad Kurejšepi

University of Prizren „Ukshin Hoti“ Prizren, Republic of Kosovo, esad.kurejsepi@uni-prizren.com

Vedat Bajrami

University of Prizren „Ukshin Hoti“ Prizren, Republic of Kosovo. vedat.bajrami@uni-prizren.com

Rezime: Menadžerski pristup evaluaciji implicira da je u istraživanju i analizi različitih pristupa i modela evaluacije u obrazovanju, nemoguće zaobići razvoj pokreta za kvalitet na ekonomskom području. Naime, radi se o utjecaju različitih menadžerskih modela kvaliteta koji su se, devedesetih godina prethodnog vijeka, proširili i na obrazovanje kao „učitelji kvaliteta“

Razvoju teorije evaluacije su, takođe svoj doprinos dali najveća imena na području teorije menadžmenta organizacije i upravljanja ljudskim potencijalima, kao što su npr. Drucker, Peters, Waterman i drugi (Mandič, 2002). Povezujući proces evaluacije sa teorijom unapređivanja kvaliteta (TQM), Jarvis (1995, u Možina, 2003), navodi da treba, kako „pri evaluaciji planiranja“, tako i „realizaciji vaspitno-obrazovnog rada“, poštovati „menadžerska shvatanja i mjerila“. Međutim, „menadžersko“ određivanje evaluacije kao posljednje faze u upravljanju i vođenju promjena, Stoll i Fink (2000) odbacuju iz razloga što „nije pravedno opisati je kao posljednju fazu, jer ona zapravo igra najvažniju ulogu u svakoj fazi planiranja razvoja i, kao takva, njen se uticaj osjeća puno prije“. Dati su osnovni faktori koji odvrćaju nastavnika od promjena u bilo kojem pogledu osavremenjivanja odgojno-obrazovnog procesa, t.j. koji se strahovi javljaju kod nastavnika te ga ometaju da nastupa brže u transformaciji iz „transformiše se“, izrasta, iz tradicionalnog u savremenog nastavnika. Opisane su promjene vaspitno-obrazovnog procesa kroz protekli period kroz četiri talasa reformi vaspitno-obrazovnog procesa. Došlo se do zaključka da je nastavnik glavni nosilac svih promjena u obrazovnom procesu. Odgojno-obrazovni sistem treba usmjeriti prema „profesionalizaciji“ nastavnčkog zanimanja, što podrazumijeva građenje široke baze naučno utemeljenih saznanja rada o učenju.

Ključne riječi: menadžiranje, samoevaluacija, samokontrola, edukacija, kritika

1. UVOD

Kada je riječ o nastavnicima potrebno je istaći nezaobilaznu činjenicu da ni jedno drugo zvanje (ili zanimanje – profesija) nema, dugoročno gledano, tako važne (snažne) posljedice na budućnost društva, kao nastavničko. Nastavnik savremene škole živi i radi u bitno izmjenjenim okolnostima. Škola, kao mjesto “prenošenja” znanja nije jedina; nastavnik nije jedini organizator i realizator tog procesa, učenici nisu “glavom i srcem samo pred školskom tablom”. Pa ipak, nastavnik se i dalje određuje (karakteriše) radnom disciplinom, disciplinom ponašanja uopšte, nastavnim predmetom koga predaje, didaktičkom vještinom, pripadnošću određenom društvenom sloju, svojim položajem u društvu i tako dalje. Dakle, kao i u ranijim fazama razvoja škole, u školi sadašnjosti (a slobodni smo pretpostaviti da će tako biti i u školi budućnosti) posao nastavnika je bio i ostao *volens nolens*, rad na upravljanju grupama i pojedincima i istovremeno – rad na “prenošenju” znanja.

Nastavnik doskorašnje prošlosti se daleko lakše snalazio u svom zvanju, jer se kretao i kotirao u najvišoj eliti nacije. Danas to više nije tako; ulogu savjetnika i voditelja mladih, nastavnici danas teško realizuju iz više razloga: brojni nastavnici su u ovim uslovima preobražaja društva došli u situaciju materijalne zavisnosti, te im je osnovna briga usmjerena na vlastiti život i život svoje porodice (nerijetko bavljene raznim poslovima u cilju obezbjeđivanja potrebnih sredstava za život) što ih je udaljilo od udublivanja u životnu problematiku učenika; određeni broj nastavnika i dalje sebe previše smatra profesorom u klasičnom smislu koji se “ne može spustiti na nivo učenika(!)”; a veliki broj se inače nije uspio održati “na pruzi” iako su pokušavali svojim intelektualnim, fizičkim i moralnim snagama. Takva situacija je natjerala veliki broj nastavnika na bekstvo u ličnu sferu – u porodicu, prijatelje, rad koji donosi profit, razonodu – dok je nastavnički posao nešto što obezbjeđuje prava iz rada i radnog odnosa (zdravstvenu i socijalnu zaštitu i invalidsko-penzijsko osiguranje).

Pokretanje energije koju posjeduju nastavnici, bez koje je nezamisliv proces vaspitanja i obrazovanja, je neophodno. Potrebno je motivisati nastavnike, učiniti ih zadovoljnim i sigurnim u svojoj struci, bez bojazni za egzistenciju i bez potrebe za “izletima” u druge struke i zanimanja.

1.1. Svrha i cilj

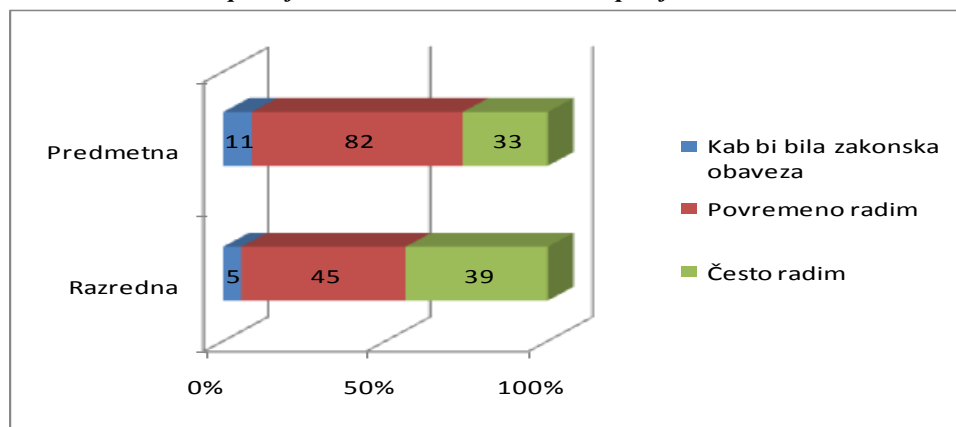
Samoevaluacija kao proces predstavlja kombinaciju unutarnjih i vanjskih opredjeljenja (Kump i Mihevc, 2004), što znači da bi promjene u cilju unapređivanja samoevaluacije trebalo posmatrati s tog aspekta. U skladu sa ovakvim opredjeljenjem, izdvajamo sljedeće odgovore nastavnika.

2. PRIHVACENOST PROMJENA RADI MIJENJANJA POSTOJEĆE PRAKSE

Društvo znanja zahtijeva od nastavnika da preuzme neke nove uloge među kojima središnje mjesto zauzima osposobljenost za refleksiju, istraživanje i evaluaciju vlastitog rada. Osim toga, „obrazovni aspekt“ evaluacije podrazumijeva da je „dobra evaluacija sama po sebi sinonim za dobro buduće obrazovanje zaposlenih. Iskustvo sudjelovanja u evaluaciji vidno doprinosi svima koji u njoj sudjeluju, novo znanje te nove poglede na određena pitanja“ (Easton, 1997, u Možina, 2003). Iz razloga što se samoevaluacija postavlja kao važan faktor profesionalnog razvoja i kompetencija nastavnika, prvi istraživački zadatak odnosi se na: *Ispitivanje stavova nastavnika osnovnih i srednjih škola o prihvaćenosti samoevaluacije rada u procesu nastave* izražene kroz sljedeće modalitete: (1) nije mi potrebno to raditi, (2) ne namjeravam to raditi, (3) radio/la bih to kad bi to bila zakonska obaveza, (4) to radim povremeno i (5) to radim često. Hipoteza koju testiramo u vezi sa ovim zadatkom glasi: *Nastavnici osnovnih i srednjih škola prihvataju samoevaluaciju.*

Grafikonom je prikazan pregled dobijenih rezultata s obzirom na uže stručnu specijalnost nastavnika osnovnih škola.

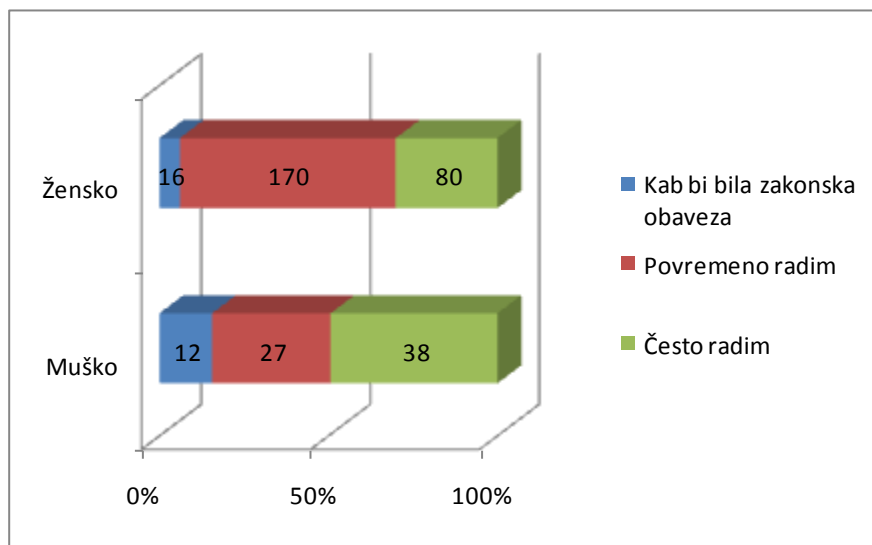
Grafikon 1. Prihvaćenost promjena obzirom na uže stručnu specijalnost nastavnika osnovnih škola



Rezultati pokazuju da je 59,1% ispitanika odgovorilo da povremeno provode proces samoevaluacije rada, 33,5% da samoevaluaciju rade često, a 7,4% da bi je radili samo u slučaju kada bi ona bila zakonska obaveza. Ne postoji statistički značajna razlika u prihvaćenosti samoevaluacije između nastavnika razredne i nastavnika predmetne nastave (Hi kvadrat = 1,367; $p > 0,05$).

Rezultati pokazuju da je 53,1% ispitanika odgovorilo da povremeno provode proces samoevaluacije rada, 40,6% da samoevaluaciju rade često, a 6,3% da bi je radili samo u slučaju kada bi ona bila zakonska obaveza. Ne postoji statistički značajna razlika u prihvaćenosti samoevaluacije između nastavnika stručnih srednjih škola i nastavnika gimnazije (Hi kvadrat = 1,935; $p > 0,05$).

3. PRIHVAĆENOST POTREBA U ODNOSU NA POL NASTAVNIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA



S obzirom na pol ispitanici se statistički značajno razlikuju u prihvaćenosti na promjene (Hi kvadrat = 12,392; $p < 0,05$). Muški ispitanici češće izjavljuju da često praktikuju prihvatanje promjena, dok ženski ispitanici češće izjavljuju da povremeno praktikuju prihvatanje promjena, navodeći protom određena opravdanja. Iz razloga što je moguće da se muški i ženski ispitanici razlikuju u procjeni učestalosti koji je potreban radi promjena (odnosno što je to povremena, a što je česta samopromjena) ne možemo tvrditi da ovaj podatak zaista znači da nastavnici češće, odnosno u dovoljnoj mjeri provode samopromjenu.

Iz odgovora nastavnika je takođe vidljivo da je prihvaćenost promjena shvaćena, ponajprije kao polazište za razvoj, unapređivanje i poboljšavanje, a ne kritiziranje.

4. POTREBE ZA MIJENJANJE POSTOJEĆE PRAKSE

Prihvatajući Kolbov (1984, u Skok, 2002) pristup po kome je vrednovanje stvaralački proces koji se temelji na otvorenosti i spremnosti za prihvatanje dijaloga, a da je prema Marentič Požarnik (2000) samoevaluacija stalni proces u kojem se, takođe, na osnovu mišljenja „važnih drugih“, vrednujemo i upoređujemo s drugima. Vezano za ovu varijablu postavili smo sljedeće pokazatelje:

- (1) Potrebno je osloniti se na sud drugih;
- (2) Iako mogu misliti da sam dobro obavio posao, puno sam sigurniji ako mi to neko drugi kaže;
- (3) Dobro je imati nekoga ko će pregledati ono što radiš, prije nego što je prekasno da se stvar, ako je potrebno ispravi;
- (4) Jako mi je važno šta drugi misle o mom poslu;
- (5) Mislim da prilično dobro procjenjujem rezultate svog posla;
- (6) Obično imam jasnu ideju o tome šta radim i kako napredujem;
- (7) Ako sam nešto učinio dobro, to znam i da mi drugi ne kažu;
- (8) Smatram da je bolje ne obraćati puno pažnje na to šta drugi misle o mom poslu, bez obzira je li to pozitivno ili nije;
- (9) Važnije mi je ono što ja mislim o svom poslu, nego šta drugi misle i
- (10) Sve dok ja mislim da sam nešto dobro napravio, ne brinem se previše šta drugi misle o mom poslu.

Iako je na ovo pitanje bio slab odziv nastavnika, analiza svih navedenih odgovora nastavnika koji su odgovorili na ovo pitanje u upitniku, nas navodi na zaključak da uglavnom nije bilo bitnih razlika u mišljenjima nastavnika osnovnih i srednjih škola u potrebama mijenjanja postojeće prakse samoevaluacije nastavnika. Nastavnici su navodili sljedeće elemente važne za unapređivanje procesa samoevaluacije: školska klima, podrška kolega i direktora, mogućnost uzajamnog hospicijevanja i razmjene iskustva s kolegama, dodatne edukacije u cilju mijenjanja kako shvatanja, tako i ponašanja nastavnika u nastavnom radu itd. Na osnovu navedenog zaključujemo da je **hipoteza u ovom istraživanju prihvaćena.**

5. ZAKLJUČAK

Zanimljivo je da, iz indikativnih odgovora nastavnika za pitanje efikasnosti i odgovornosti, nismo mogli zaključiti da je nastavnicima, za unapređivanje samoevaluacije, bitno povezivanje ova dva aspekta nastavnog rada. U teorijskom dijelu naveli smo upozoravanja mnogih autora (Musek Lešnik, 2007) da su pitanja samoevaluacije „već dugo nužan faktor uspješnosti“, zatim da svi modeli osiguravanja kvaliteta podrazumijevaju da se „odgovornost za kvalitet polaže na pragu radnog mjesta“ (Hargreaves, 1995; u Stoll i Fink, 2000) te da se „pitanja samoevaluacije, odnose, primarno na složena pitanja kompetentnosti – obrazovanja i pripreme nastavnika za ulazak u profesiju“ (Petrović, 2002). Nalaz našeg istraživanja, u tom smislu, inicira problem nekog budućeg istraživanja: Da li su naši nastavnici, tokom dodiplomskog studija, uopće osposobljeni za samorefleksiju i samoevaluaciju? Dalje, ako nalaze ovog zadatka povežemo sa rezultatom testiranja druge radne hipoteze koji pokazuju da nastavnici, u prosjeku ocjenjuju svoj rad kao veoma uspješan i bez uključivanja procesa vrednovanja i samoevaluacije, postaje jasnije zašto su nastavnici postavili motivacionu dimenziju kao prvi važan faktor za unapređivanje procesa samoevaluacije. U skladu sa, u ovom radu prihvaćenim stavom da se samoevaluacija može izvoditi samo ako je nastavnik „želi izvoditi, ako je sposoban izvoditi i ako je mora izvoditi“ (Vrabič i dr., 2005), osim povezanosti postupaka samoevaluacije i motivacije za rad, bilo bi poželjno u nekom budućem radu istražiti i vezu samoevaluacije i zadovoljstva poslom nastavnika (u najužem značenju ovog pojma, ali i kao niz indikatora koji grade radnu motivaciju).

LITERATURA

- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
- Mandič, S. (2002). *Socialni programi, društveni problemi in krepitev vpliva javnosti*. Teorija in praksa, let. 39, 2/2002,
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove*. Odgoj i obrazovanje 31 (4),
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Monografija. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije
- Mandič, S. (2002). *Socialni programi, društveni problemi in krepitev vpliva javnosti*. Teorija in praksa, let. 39, 2/2002,
- Vrabič, A. i dr. (2005). *Delo skupine za kakovost na šoli, priručnik s primeri*. Velenje: ŠC