

Evaluacija rada nastavnika

Jovinac, Petra

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:210504>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-29**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Petra Jovinac

Evaluacija rada nastavnika

Završni rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2022. godina

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Petra Jovinac

Evaluacija rada nastavnika

Završni rad

Društvene znanosti, pedagogija, didaktika

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2022. godina

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum 13. 9. 2022.

Petra Jovinac, 0122233298
ime i prezime studenta, JMBAG

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. POJAM EVALUACIJE.....	2
3. EVALUACIJA RADA NASTAVNIKA U ŠKOLI.....	3
4. OBLICI EVALUACIJE NASTAVNIKA.....	5
4.1. Procjenjivačka lista.....	6
4.2. Samoevaluacija ili samovrednovanje.....	7
4.3. Evaluacija od strane učenika.....	9
4.4. Promatranje i opažanje nastave.....	10
5. EVALUACIJA RADA NASTAVNIKA NA FAKULTETIMA.....	12
6. PROBLEMI U EVALUACIJI RADA NASTAVNIKA.....	14
7. ZAKLJUČAK.....	16
8. LITERATURA.....	17

SAŽETAK

U formalnom se obrazovanju ne ocjenjuju samo učenici, već i nastavnici koje treba promotriti i pratiti u njihovu radu kako bi učenici, kao i sam nastavni proces bili uspješniji, a time se ujedno poboljšava kvaliteta rada nastavnika koja je u nastavničkom zanimanju najvažnija. Evaluacija je planski i sustavni proces koji je vremenski određen, a obuhvaća analizu i vrednovanje. Uz evaluaciju, važan je i pojam samoevaluacije koja se sve više potiče kod svih sudionika obrazovnog procesa. Ona treba biti usmjerena prema dobrobitima koje obrazovanje nosi svakom pojedincu u sustavu, a podaci prikupljeni evaluacijom služe za buduće djelovanje, za akciju. Ocjena u školi nije mjerilo znanja te na taj način treba gledati i na ocjenu uspješnosti na radu koja nije jedino mjerilo produktivnosti. Nastavnik vrednujući svoj rad promišlja o vlastitom pristupu, a pri evaluaciji njegova rada treba koristiti i kvalitativne i kvantitativne metode jer ona inače neće biti dovoljno objektivna. Kao oblici evaluacije rada nastavnika navode se procjenjivačka lista, samoevaluacija ili samovrednovanje, koje unapređuje kvalitetu nastave i vodi boljem samospoznavanju i samorazumijevanju nastavnika, zatim evaluacija od strane učenika za koju se smatra da narušava autoritet nastavnika te promatranje i opažanje koje se pokazuje korisnim zbog mogućnosti dubljeg uvida u nastavni proces i njegovu kvalitetu. Nastavnici na fakultetima također evaluiraju svoj nastavni proces kako bi uvidjeli svoju uspješnost u praksi, s tim da je kvalitetu njihova rada teže kvantificirati nego njihov znanstvenoistraživački rad, dok se za njihovu evaluaciju najčešće koriste studentske ankete za procjenu. Problem evaluacije nastavnika javlja se ponajviše u metodama ocjenjivanja koje su često neučinkovite, ali bez obzira na to ona se i dalje treba poticati, provoditi i poboljšavati radi osobnog usavršavanja nastavnika koje će se onda odraziti i na učenike.

Ključne riječi: nastavnik, evaluacija, samoevaluacija, oblici, problemi

1. UVOD

Kada se promišlja o procesu evaluacije u školskom radu, većina se ljudi uglavnom okreće prema vrednovanju stečenoga znanja učenika. Međutim, uz vrednovanje učenika vrlo je važno i vrednovanje nastavnika u nastavnom procesu. U formalnom se obrazovanju ocjenjuju i učenici i nastavnici (Gotovac, 2009), budući da zajedno s nastavnim sadržajem tvore didaktički trokut te time imaju jednaku važnost u nastavnom procesu. Kako bi učenici i sam nastavni proces bili uspješniji, potrebno je promotriti i nastavnike u njihovu radu. Na taj način će se poboljšati njihova kvaliteta rada koja u nastavničkom zanimanju ima primarnu ulogu te se tu javljaju i pojedine kvantitete od kojih se ta kvaliteta rada nastavnika sastoji, a to su stručna pripremljenost i pedagoško-metodička obučenos nastavnika (Knežević, 1977). Dakle, važno je prikupiti povratne informacije o nastavi, a za to postoje ekstrinzični i intrinzični motivi - ekstrinzično je motivirana evaluacija koja se odnosi na ispunjavanje formalnih zahtjeva, a intrinzično je motivirana evaluacija koju nastavnici sami iniciraju (Hounsell, 2003). Pri korištenju i stvaranju određenih kriterija za evaluaciju, potrebno je te kriterije kritički analizirati (Gotovac, 2009) jer često dolazi do pogrešaka i problema u rezultatima koji su uglavnom uzrokovani nedostatkom objektivnosti. Upravo su zbog toga važna pitanja što se, gdje, kada i kako mjeri da bi se dobila objektivna i poticajna prosudba, a to ujedno govori i da mjerenja koja u sebi nemaju podržavajuće i poticajne elemente koji će omogućiti kvalitetniji rad i djelovanje zapravo nemaju smisla (Mijatović, 1999).

Nadalje, za unapređenje kvalitete rada, tj. obrazovanja važan je profesionalni razvoj nastavnika koji se odnosi na razvoj njihovih nastavničkih kompetencija, a to je u isto vrijeme i glavni cilj koji treba trajno ostvarivati u tu svrhu (Bezinović, Marušić, Ristić Dedić, 2012). Profesionalni rast i razvoj nastavnika potreban je zbog nepredvidivost u poučavanju, a pomoću njega nastavnici mogu kvalitetnije pronaći odgovore o različitim načinima učenja kod učenika, ali i kritički razmatrati svoje postupke i vrijednosti kojima se vodi, odnosno razvijati vlastitu kritičku refleksiju na način da se u obzir uzima proces djelovanja nastavnika, kao i njegova refleksija (Tot, 2019). Profesionalni svijet, koji čine praksa, posljedice djelovanja i osobno područje, mijenja se tako da se promjena u svakom od tih područja pokreće i odražava na promjenu u drugome području, što zapravo predstavlja proces koji se stalno može i treba razvijati, ali i evaluirati (Tot, 2019).

Profesionalni razvoj predstavlja osobno pravo svakog nastavnika, dok sama vizija profesionalnog razvoja nastavnika i vizija cjeloživotnoga učenja zahtjeva nastavnika s razvijenim kritičkim mišljenjem, zatim nastavnika koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju te koji traži i osigurava bitne preduvjete za razvoj svakog učenika, ali i koji te iste učenike potiče i podržava u procesu učenja (Vujičić, 2007). Prema Tot (2019), profesionalni je razvoj trajan proces kojim se razvija profesionalna kompetentnost nastavnika, čija karijera zapravo odražava njegovo osobno, formalno i neformalno iskustvo te promjene u kojima se očituju njegove originalne ideje i njegov način mišljenja i ponašanja. Takav je nastavnik dio organizacije koja se razvija i koja uči, stoga mora biti motiviran za svoj profesionalni razvoj, odnosno spreman i otvoren za promjene (Vujičić, 2007). „Svatko i sve u organizaciji odgoja i obrazovanja doprinosi konačnoj kvaliteti“ (Mijatović, 1999, 23), ali nastavnik tu i dalje vodi glavnu riječ jer je nastava ono što se odvija iza zatvorenih vrata učionice, kao gotovo skriveni proces između nastavnika i učenika (Bezinović, Marušić, Ristić Dedić, 2012).

2. POJAM EVALUACIJE

„Evaluacija je nastojanje za razumijevanjem kvalitete škole, s namjerom daljnjeg razvoja“ (Jurić, 2007, 288). Ona se bavi sustavnim prikupljanjem, analizom i ocjenjivanjem informacija o školskom radu (Jurić, 2007). Sama riječ *evaluacija* francuskog je porijekla te se odnosi na procjenu, ocjenu, tj. određivanje vrijednosti nečega (Matijević, 2007). Dakle, prema Juriću (2007), evaluacija predstavlja planski i sustavni proces koji je određen vremenskim terminima te se odnosi na analizu i vrednovanje, a u svojoj se orijentaciji koristi egzaktnim kriterijima koji predstavljaju polaznu točku pri analizi i vrednovanju te ima konkretnu korist. Nadalje, evaluacija se bavi procjenom onoga što je postignuto te kako su se te promjene dogodile (Španja, 2019). Evaluacija kao takva zahtijeva što je moguće točniji opis te procjenu školskoga rada (rada unutar i izvan škole) budući da njezine funkcije zapravo omogućavaju samospoznaju (Jurić, 2007). Iako evaluacija po sebi ne predstavlja najobjektivniji način utvrđivanja, prolaskom vremena javljaju se nove metode koje postaju mnogo preciznije (Devjak, 2001, prema Štrajn, 2000). Uz pojam evaluacije, važan je i pojam samoevaluacije, odnosno samoprocjene. Samoevaluacija pruža podatke o trenutnom stanju pojedinog aspekta djelatnosti škole i pomaže u boljem i jasnijem postavljanju ciljeva, ali i smjera djelovanja (Jurić, 2007).

Jurić (2007) ističe sljedeće korake u evaluaciji: 1. izbor područja i objašnjenje ciljeva evaluacije, 2. usuglašavanje kriterija evaluacije te indikatora kvalitete, 3. odabiranje odgovarajućih metoda, 4. pristupanje području skupljanja i analize podataka te plana vrednovanja podataka, 5. prikupljanje i pohranjivanje podataka, 6. analiza podataka i njihovo vrednovanje, 7. interpretacija podataka, 8. predstavljanje podataka, 9. donošenje zaključka, ali i planiranje sljedećih koraka te 10. provedba akcije. Dakle, ti podaci koji se prikupe putem evaluacije koriste se i za buduće djelovanje, odnosno za akciju (Springett, 2001, prema Španja, 2019).

Sama svrha evaluacije predstavlja pronalaženje odgovora na pitanja koja se tiču vrijednosti, učinkovitosti, ishoda, utjecaja te realizacije evaluacije prema planu, kao i funkcioniranje teorija u pozadini programa (Rossi, Lipsey i Freeman, 2004, prema Španja, 2019). Cilj je evaluacije „pridonijeti rješavanju praktičnih problema, jasno određujući pravila i odgovornosti onoga tko radi, što radi i zašto to radi“ (Springett, 2001, prema Španja, 2019). Kako ističe Šagud (1999), evaluacija neposrednog odgojno-obrazovnog rada formalizirana je, iako takva ne bi trebala biti jer ona služi za izgrađivanje novih pedagoških strategija. Evaluacija treba biti usmjerena prema dobrobitima koje obrazovanje nosi svakom pojedincu u tome sustavu te mora u obzir uzeti širu sliku pojedinca i društva u kojemu se nalazi jer se na taj način vrednuju dobrobiti koje obrazovanje donosi (Rajić, 2017). Gledajući na te dobrobiti, one mogu biti s obzirom na osoban razvoj pojedinca, zatim s obzirom na njihovu društvenu korist ili s obzirom na to u kojoj će mjeri one doprinijeti pojedincu u razvoju temeljnoga znanja koje će on koristiti u aktivnom sudjelovanju u društvu (Rajić, 2017). Do poboljšanja školskoga sustava može doći samo onda kada je školski sustav dovoljno transparentan, a u postizanju toga potrebno je prvenstveno koristiti evaluaciju, odnosno vrednovanje (NCVVO, 2010). Dakle, za poboljšanje školskoga sustava potrebno je vrednovati i nastavno osoblje, ne samo učenike, što predstavlja složeniji problem jer je potrebno odrediti što se točno vrednuje te koji je razlog tome (Marušić, 1994). Kao što je poznato da ocjena u školi ne predstavlja isključivo mjerilo znanja, tako treba gledati i na ocjenu uspješnosti na radu koja nikako nije jedino mjerilo produktivnosti (Marušić, 1994).

3. EVALUACIJA RADA NASTAVNIKA U ŠKOLI

Evaluacija se smatra sastavnim dijelom u razvoju osoblja škole (Barrett, 1986). Bad'uríková (2007, prema Kyriacou, 1996) naglašava sedam osnovnih pedagoških sposobnosti, a to su planirajuće, realizirajuće i upravljajuće kompetencije nastavnika, zatim stvaranje poželjne klime u razredu, zadržavanje discipline te vrednovanje i samovrednovanje, tj. osobna refleksija nastavnika na svoj rad. Time dolazimo do toga da evaluacija predstavlja važan dio profesionalne prakse svakog nastavnika te im služi za njihove osobne odluke i poboljšanje njihove prakse (Norris i sur., 2017, prema Španja, 2019). Nastavnik vrednujući svoj rad zapravo promišlja o vlastitom pristupu (Đurić, 2008).

Želja za cjeloživotnim obrazovanjem i napredovanjem u svome pozivu predstavlja odliku pravih stručnjaka, tj. profesionalaca (Španja, 2019). Takvi se nastavnici osjećaju kompetentnima za suočavanje s problemom te nastoje doći do rješenja koje je u interesu učenika i škole, a takvi se nastavnici, koji u sebi imaju snažnu želju za napredovanjem i kontinuiranim stručnim usavršavanjem, okreću samoevaluaciji, evaluaciji svoga rada, ali i evaluaciji postignuća učenika (Španja, 2019).

Kada se govori o vrednovanju škole, u obzir se uzima evaluacija rada učenika, zatim nastavnika, ravnatelja, stručne službe te cjelokupnog školskog sustava (Đurić, 2008). Postoje dvije vrste vrednovanja, a to su vanjsko i unutarnje vrednovanje - vanjsko je ono vrednovanje koje se provodi od strane neke institucije, kao što je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), a unutarnje je ono vrednovanje koje se provodi od strane ravnatelja škole, stručne službe, ali i roditelja te se tu ubraja i samovrednovanje nastavnika (Đurić, 2008). Učenici nisu ubrojani u unutarnje vrednovanje iz razloga što se njihovi rezultati državne mature te rezultati nacionalnih ispita uzimaju za procjenu nastavničkoga rada (Đurić, 2008).

Nadalje, nastavnik vrlo važne informacije o svome nastavnom radu može dobiti i od svojih kolega tako da oni budu prisutni na njegovim predavanjima, a time ujedno i nastavnik koji promatra preispituje vlastiti rad (Gotovac, 2009), što bi značilo da kolege nastavnika prate i prisustvuju na njegovom nastavnom satu i zatim mu daju svoje povratne informacije o njegovom radu (Đurić, 2008). Ta refleksija i preispitivanje vlastitoga rada smatra se važnim obilježjem novog profesionalizma, a uz to se pojavljuje i veže pojam nastavnika kao razmišljajućeg praktičara, čime se stavlja naglasak na važnost samoevaluacije (Buljubašić-Kuzmanović, 2007). Karakteristike nastavnika koje su povezane s njihovom produktivnošću predstavljaju njihove

obrazovne sposobnosti i iskustvo, izostanke te njihovu rasnu, odnosno etičku pripadnost, a oni nastavnici koji imaju više iskustva u radu i koji su diplomirali na selektivnim fakultetima dobivaju veće ocjene pri evaluaciji od drugih kolega (Campbell i Ronfeldt, 2018, prema Jacob i Walsh, 2011).

Glickman (1981, prema Španja, 2019) razlikuje nedirektivnu evaluaciju (smatra se da su nastavnici kompetentni sami procjenjivati svoj rad te ga poboljšati), suradničku orijentaciju (preuzimanje inicijative od strane nastavnika ili stručnjaka pri raspravi o problemu i rješenu problema) te direktivnu evaluaciju (evaluacijski stručnjak ima visoku kontrolu nad odnosnom s nastavnikom). Glatthorn (1984, prema Španja, 2019) ističe diferenciranu evaluaciju koja se vodi time da različite okolnosti zahtijevaju različiti pristup. Nadalje, Galthron (1984, prema Španja, 2019) daje iduća četiri oblika evaluacije, a to su klinička evaluacija (davanje objektivne povratne informacije te utvrđivanje i rješavanje problema na koje se nailazi), zatim suradnički razvoj (međusobni odlazak na nastavni sat radi davanja povratnih informacija), samousmjeravajući razvoj (nastavnik samostalno radi na vlastitom usavršavanju i planu rada) te administrativni pregled (predstavlja najavljenju inspekciju ili pregled rada nastavnika). Također, potrebno je naglasiti da uspješni postupci evaluacije započinju na načina da se definiraju nastavna očekivanja, a završavaju proučavanjem dobivenih rezultata evaluacije te implikacije (Barrett, 1986).

4. OBLICI EVALUACIJE NASTAVNIKA

Produktivnost rada nastavnika kao prosvjetnog radnika ovisi o brojnim subjektivnim i objektivnim faktorima, stoga se u pri vrednovanju, tj. evaluaciji rada nastavnika koriste kvalitativne (deskriptivne), ali i kvantitativne metode (Knežević, 1977). Potrebno je koristiti i kvalitativne i kvantitativne metode pri evaluaciji jer sama evaluacija rada nastavnika neće biti dovoljno objektivna ako se za njihov uspjeh koristi skaliranje (Knežević, 1977). Dakle, skaliraju se vrijednosne sposobnosti nastavničkog uspjeha, odnosno rangiraju se rezultati rada koji su uvjetovani od strane škole kao institucije (Knežević, 1977).

Barrett (1986) razlikuje dvije vrste evaluacije, a to su formativna i sumativna te se koriste za poboljšanje nastave (formativno) i za donošenje kadrovskih odluka (sumativno). Kod

formativnih evaluacija uključuje se i komponenta razvoja osoblja kako bi se dovršio program ocjenjivanja i usavršavanja (Barrett, 1986), dok se sumativna evaluacija provodi se na kraju određene nastavne cjeline ili obrazovnog razdoblja, odnosno kada je gotovo nemoguće promijeniti i poboljšati ono što se već dogodilo (Rajić, 2017). Na tragu toga, Abdulrazzaq (2022, prema Pennington i Young, 1989) ističe kako je svrha formativne evaluacije pomoći nastavnicima u poboljšanju svoje izvedbe na način da im se pruže potrebne informacije, prosudbe te prijedlozi što i kako poučavati, dok je svrha sumativne evaluacije dati važne informacije vezane za donošenje odluka sa zapošljavanjem nastavnika, s njihovim otpuštanjem, promaknućem i plaćom. Timovi za praćenje rada nastavnika koriste dobivene podatke kako ne bi u evaluaciji polazili od sebe kao jedinog uzora u radu, već kako bi tome priključili mišljenja samih nastavnika o sebi i drugima. To dovodi do stvaranja pouzdanijih kriterija za ocjenjivanje rada nastavnika, a važno je i voditi računa o tome da timovi polaze od standardiziranog prosječnog radnika radi objektivne vrijednosti skaliranja rezultata (Knežević, 1977).

Budući da nastavnik u svome radu može činiti sistemske pogreške, jedan je od ciljeva evaluacije razvijanje svijesti kod nastavnika o njima (Repišti, 2012). Važna su tri aspekta kod vrednovanja nastavnika kao pomoć pri njegovu usavršavanju (Đurić, 2008). Prvi se aspekt odnosi na vremensko razdoblje za prikupljanje podataka te se smatra da je to najbolje učiniti na kraju školske godine ili na kraju obrazovnog razdoblja, dok drugi aspekt ističe da sudionici vrednovanja mogu biti učenici, kolege nastavnici i sam vrednovatelj, a treći se aspekt odnosi na metode rada koje se razlikuju kod različitih sudionika (Đurić, 2008). Pojedini nastavnik i njegove sposobnosti dolazi do izražaja samo ako se uspoređuje s drugim nastavnikom i njegovim sposobnostima, a time evaluacija rada dobiva punu pouzdanost i valjanost (Knežević, 1977). Lobnik (2022) naglašava kako nastavnik kritičkim promišljanjem postaje svjestan onih intuitivnih pretpostavki i zaključaka kojima je njegov rad obilježen, a samo tada kada ih osvijesti, nastavnik može provjeriti jesu li oni ispravni na način da razgovara s učenicima i kolegama te istraživanjem stručne literature (koja mu pomaže u razumijevanju vlastitoga iskustva).

4.1. Procjenjivačka lista

Knežević (1977) ukazuje na to da vođenje procjenjivačke liste vodi prema dosta pouzdanom vrednovanju rada. Ona se odnosi na analizu radnog mjesta nastavnika, zatim opis i popis poslova, ali i uvjete i same osobnosti nastavnika važnih za rad te se tu, nadalje, navode i kritične točke koje predstavljaju uzroke uspjeha, tj. neuspjeha (Knežević, 1977). Procjenjivačka se lista prema tome sastoji od sljedećih sastavnica:

- grafičkog organograma škole u kojemu je prikazana cijela organizacija rada te mjesto i zadaci samog radnika u njemu;
- podataka o radnom mjestu koji se odnose na naziv radnog mjesta, struku i područje djelatnosti nastavnika te njegov konkretan posao, ali i ono što je predviđeno programima rada škole;
- uvjeta za izražavanje nastavnikove kreativnosti i njegovih mogućnosti za doprinos svojoj radnoj organizaciji;
- kritičnih točaka, koje se odnose na uvjete i uzroke neuspjeha te na to kako ih savladati, zatim na mogućnosti pojave konfliktnih situacija u odnosu s učenicima, ali i s drugim nastavnicima i radnicima u školi te na koji ih način izbjeći, na načine poboljšanja radnog morala te na realiziranje principa samoupravne etike (sporazumijevanja, dogovaranja i solidarnosti) (Knežević, 1977).

Korištenjem tih elemenata pri evaluaciji rada nastavnika uvelike se olakšava proces donošenja ocjene za nagrađivanje nastavnikova rada (Knežević, 1977).

4.2. Samoevaluacija ili samovrednovanje

„Osvrt i prosudba vlastitog rada dio su nastavničkog posla“ (Gotovac, 2009, prema Kyriacou, 2001). Nastavnik se u svome radu oslanja na svoje znanje i iskustvo, ali kada se nastavnik odluči za vlastito poboljšanje u radu ili na promjenu svoga rada, tada mu je od pomoći evaluacija vlastitoga rada (Đurić, 2008). U tom smislu, povremeno se traži procjenjivanje vlastite uspješnosti te uspješnosti drugih nastavnika u radu prema njihovom stupnju uspješnosti i

kreativnosti, a takva je metoda ponešto bolja od metode davanja suda jednoga procjenjivača (uzima se u obzir samo njegov stav o nastavniku) jer se time dobiva više preciznijih podataka koji mogu poslužiti u nagrađivanju nastavnika (Knežević, 1977).

Dakle, samoevaluacija se ne odnosi na procjenu učenika i nastavnog programa, već se prvenstveno odnosi na nastavnika, na njegovo poučavanje, a do nje se dolazi tako da nastavnika njegova pitanja, razmišljanja i interpretacije vode do donošenja pojedinih odluka o njegovom postupanju (Klapan, Redžić, 2007). Samovrednovanje predstavlja „jedan od znanstveno i stručno osmišljenih postupaka koji omogućuje nastavnom osoblju da na temelju sustavnog praćenja, analiziranja i preispitivanja samostalno unaprijedi vlastiti odgojno-obrazovni rad“ (NCVVO, 2010, 11). Također, kao jedno od temeljnih nastavnih umijeća ističe se osvrt i prosudba osobnog rada, odnosno umijeća kojima se daje sud o vlastitoj nastavi, a sve to s ciljem njezina poboljšanja (Luburić, 2010).

Glavna je zadaća samovrednovanja unapređivanje kvalitete nastave, što ujedno vodi i k boljem samospoznavanju i samorazumijevanju, a pomaže i pri samoregulaciji nastavnog rada (Klapan, Redžić, 2007), odnosno nastavnik autorefleksijom uspoređuje svoja nova i prijašnja iskustva te si pokušava objasniti razlike u njima pomoću pedagoških i psiholoških spoznaja (Bad'uríková, 2007). Osnovne su funkcije autorefleksije nastavnika ona upoznavajuća, tj. prepoznavajuća, povratnospojna, razvojna, preventivna te relaksirajuća, dok su neka od pitanja na koja nastavnik traži odgovor - Koji su glavni ciljevi rada? Koji su uzroci nastajanja određenih situacija i koji su načini njihova rješavanja? Kako tražiti pomoć u rješavanju nastalog problema? Koji su uzroci neuspjeha pri postizanju određenih ciljeva? Koliko su metode rada s učenicima uspješne? Kako bolje motivirati učenike? Kako unaprijediti vlastiti rad? – i slična (Bad'uríková, 2007).

Iako postoji nepovjerenje u samoevaluaciju rada nastavnika, ta je metoda izuzetno korisna za samog nastavnika, ali ona nije sustavna jer ne sadrži i ne nudi obrasce za samovrednovanje rada nastavnika (Đurić, 2008). Iako takvi obrasci ne postoje, osmišljeni su načini samoevaluacije kod nastavnika, a jedna od njih je metoda fokusnih skupina (Đurić, 2008, prema Hlebec i Klemečić, 2007 - kvalitativna metoda u kojoj su skupine ljudi kojima je predmet razgovara zadan, a razgovor se odvija po određenom planu), zatim upitnik o samovrednovanju (Đurić, 2008, prema Kyriacou, 2001), odnosno autorefleksivni obrazac i ocjenjivačke ljestvice (Bad'uríková, 2007). Taj upitnik ili obrazac o samovrednovanju nastavnika može biti koristan isključivo za njihovu osobnu upotrebu kako bi im ukazao na kritične točke njihova rada, ali inače nije vjerodostojan (Đurić, 2008). Uz navedene metode, nastavnik može prikupiti potrebne informacije za

samoevaluaciju vođenjem dnevnika, promatranjem videozapisa vlastitoga nastavnog sata, promatranjem rada drugih nastavnika te razgovorom s ostalim kolegama, ravnateljem ili s roditeljima (Bad'uríková, 2007).

Zbog svojih prednosti, ustanovilo se da je samovrednovanje najučinkovitije sredstvo za promicanje kvalitete nastave, odnosno za prepoznavanje i razumijevanja prednosti i nedostataka pojedinog nastavnika, a to doprinosi postavljanju ciljeva, ali i u razradi osobnih i zajedničkih razvojnih planova koji su ostvarivi (Klapan, Redžić, 2007). Samovrednovanjem nastavnika značajno se doprinosi tome da on osvijesti svoju pripadnost nastavničkoj profesiji i profesionalnom autoritetu, a time se u isto vrijeme onemogućuje monopol vanjskog vrednovanja nastavnika (Tot, 2019).

4.3. Evaluacija od strane učenika

Nastavnik treba biti otvoren za učeničke reakcije i njihove prijedloge koji utječu na promjene u njegovoj praksi, a ponekad nastavnici imaju mogućnost intuitivno iščitati učeničke reakcije i implicitne poruke koje se kriju iza njih (Irović, 1999), odnosno nastavnik pokušava ispitati kako učenici vide i razumiju njegove namjere (Lobnik, 2022). Budući da nastavnik u većini slučajeva ima ulogu onoga koji vrednuje, time mu je teško očuvati senzitivnost koju je moguće nadići tako da, u određenoj mjeri, uključuje učenike u proces evaluacije (Irović, 1998, prema Irović, 1999). Nastavnik postaje otvoreniji izravnim kritičkim opaskama, zamislima i prijedlozima učenika onda kada ima razvijenu kritičku distancu prema svojim idejama, ali i akcijama (Irović, 1999).

Gledajući na evaluaciju nastavnika od strane učenika, mišljenje je da se time narušava sam autoritet nastavnika, kao i njegovo zvanje (Đurić, 2008). Iako je za pojedince takav način vrednovanja izrazito negativan, Đurić (2008) ističe kako drugi u tome vide i pozitivnu stranu jer bi taj način evaluacije pridonio kvaliteti škole u kojoj će biti zadovoljni svi sudionici nastavnog procesa, a zadovoljstvo bi se, kao i poučavanje učenika, poboljšalo. Prema tome, učenici vide i razumiju da pojedini nastavnici predano i naporno rade kako bi učenici napredovali te takve nastavnike oni i najviše cijene, a ujedno prema njima osjećaju visok stupanj povjerenja (Klopčić, 2021). Iako se smatra da su mladi učenici povodljivi i lako vjeruju svemu što (u ovom slučaju) nastavnici kažu, svakoj lijepoj i ispraznoj riječi, ali to nije istina jer učenici zapravo najviše vjeruju onom nastavniku koji je realan u svakoj situaciji i koji im govori istinu o njihovom znanju (Klopčić, 2021). Upravo zbog toga nastavnik „mora biti osoba koja je svjesna svoje uloge i odgovornosti“, dok učenici mogu konstruktivno doprinijeti školskom sustavu zbog svoje

spremnosti na prenošenje vlastitih razmišljanja vezanih uz nastavni proces i školu kao ustanovu (Klopčić, 2021, 11).

Nadalje, Đurić (2008, prema Kyriacou, 2001) naglašava kako kod učenika koji vrednuju nastavnika treba koristiti metode poput dnevnika o satu nastavnika, anonimne ankete te razgovor. Potrebno je naglasiti da nastavnik i ocjenjivanjem te provjeravanjem učenika također dobiva određene povratne informacije o svome radu pa iz toga može saznati što treba promijeniti kako bi njegov rad postao uspješniji i prikladniji (Paintner-Vilenica, Slovenec, 2002). Nije se moguće osloniti isključivo na tu vrstu evaluacije rada nastavnika, ali je vrlo važna: „Razvoj sposobnosti decentracije, introspekcije i samorefleksije, uz kontinuiranu poredbu samopercepcije s učeničkom percepcijom, stepenice su na putu do učiteljeve ekspertnosti, kredibiliteta i autentičnosti“ (Irović, 1999, 392).

4.4. Promatranje i opažanje nastave

Promatranje u učionici najčešći je oblik evaluacije nastavnika te se koristi pri donošenju važnih odluka, poput davanja otkaza nastavnika, davanju mandata i nagrade, a vrlo je važno da su sustavi evaluacije ispravni i da mjere ono što je zaista bitno jer u suprotnom može doći do krivih odluka koje mogu obeshrabriti talentirane nastavnike (Baker et al., 2010, prema Campbell i Ronfeldt, 2018). Promatranje, tj. praćenje nastave sastavni je dio rada školskog pedagoga te on kao stručni suradnik mora poticati na vrednovanje zajedničkoga rada nastavnika i učenika, budući da oni ipak zajedno u njemu sudjeluju, a cilj je toga zajedničkim snagama unaprijediti odgojno-obrazovnog rad (Vuković, 2021). Vuković (2021) ističe sljedeće kategorije praćenja nastave: razredno ozračje i odnosi nastavnika i učenika, zatim strukturiranje te planiranje nastavnog sata, jasnoća poučavanja nastavnika, naglašavanje ishoda učenja učenicima, njihova uključenost i motiviranost, poučavanje metakognitivnih vještina, zatim strategije učenje i primjena naučenog, prisutnost individualizacije te diferencijacije kod pojedinih učenike, vrednovanje učenika i slično. Praćenje nastave dijeli se na nestrukturirano praćenje (u kojemu nema predviđenih očekivanja i bilježe se detalji koji u nastavi privlače pozornost, otkrivaju se pojedine potrebe, ali i poteškoće, javljaju se i ističu prijedlozi koji trebaju pomoći otkloniti uočene nedostatke te se planiraju daljnji koraci u praćenju nastavnog procesa) i na strukturirano

praćenje (koje se odnosi posebno na rad i ponašanje nastavnika te rad i ponašanje učenika, na njihovu međusobnu komunikaciju i odnos, ali i na primjenjivanje različitih inovacija i kreativnosti tijekom nastavnog procesa) (Vuković, 2021). Nastavnici često praćenje nastavnog procesa smatraju načinom kontroliranja njihova rada ili posebnim i dodatnim opterećenjem, iako bi ono trebalo postati svakodnevna aktivnost koja će uvelike doprinijeti njihovom radu (Vuković, 2021).

S druge strane, opažanje nastave prvenstveno provode nastavnici, a cilj je opažanja dobiti povratne informacije od kolega nastavnika s kojima je razvijen odnos povjerenja koji predstavlja preduvjet otvorenog i iskrenog razgovora (Bezinović, Marušić, Ristić Dedić, 2012). Kada nastavnik pozove i zamoli svoje kolege za promatranje njegove aktivnosti na nastavnome satu, tada on otkriva pojedine aspekte vlastite prakse koji bi u suprotnom slučaju ostali skriveni (Lobnik, 2022). Opažanje kao takvo nastavnicima pruža priliku za samorefleksiju i poticajni dijalog o svome radu i nastavi, daje im potrebnu podršku drugih kolega koji se susreću sa sličnim situacijama te s njima dijeli osjećaj odgovornosti rada, unapređuje njihovu praksu, pruža im zadovoljstvo zbog uspješnosti u svome radu, jača njihovu samoefikasnost, smanjuje stres (posebno kod neiskusnih nastavnika), ali i pruža podržavajuće ozračje koje je potrebno novim nastavnicima, kao i osjećaj da postoji netko tko može pomoći te osigurava sudjelovanje u profesionalnoj zajednici učenja (Bezinović, Marušić, Ristić Dedić, 2012).

Načela su opažanja nastave sljedeća:

- svrhovitost (namijenjeno unapređivanju nastavnog procesa, ali i za napredovanje nastavnika);
- težnja k razvoju (unapređivanje rada i profesionalni razvoj);
- uključenost (svi su nastavnici uključeni i opažaju, bez obzira na status i iskustvo);
- povjerljivost (provođenje u ozračju potpune povjerljivosti);
- konstruktivna kritičnost (pozitivna, dobronamjerna komunikacija kojoj je cilj istaknuti konkretna ponašanja nastavnika koja je potrebno promijeniti);
- refleksivnost (stavlja se naglasak na samorefleksiju te međusobnu refleksiju opažača i opažanog) (Bezinović, Marušić, Ristić Dedić, 2012).

Proces opažanja nastave odvija se u tri faze, a to su dogovor prije opažanja, zatim opažanje nastavnog sata te na kraju razgovor nakon opažanja i pružanje povratnih informacija, dok se uz to ističu i dva obrasca za kvalitetno opažanje nastave, a to su OZON (Obrazac za opažanje nastave) i OSNAS (Obrazac za samoanalizu nastavnog sata). OZON je obrazac koji koriste opažači te njime opisuju i procjenjuju aktivnosti u razredu. Sastoji se od tri dijela – u prvom se dijelu nalazi opis općih podataka, u drugom se nalazi šest skupina tvrdnji koje se procjenjuju s „Ne opaža se/nije primjenjivo“, „Nedovoljno prisutno“ i „Dovoljno prisutno“, dok je treći dio namijenjen za komentare opažača, za njegove dojmove. S druge strane, OSNAS je obrazac koji učitelj koristi za samorefleksiju te se od OZON-a razlikuje po pitanjima koja su u prvom licu (Bezinović, Marušić, Ristić Dedić, 2012). Važno je naglasiti to da se opažanje nastave pokazuje korisnim zbog njegove mogućnosti dubljeg uvida u nastavni proces i kvalitetu međusobne interakcije nastavnika i učenika, koja predstavlja samu jezgru odgojno-obrazovnog rada, a u isto vrijeme opažanje od strane kolega u koje nastavnik ima povjerenja donekle je neugrožavajući oblik vrednovanja (Bezinović, Marušić, Ristić Dedić, 2012).

5. EVALUACIJA RADA NASTAVNIKA NA FAKULTETIMA

Nastava se na sveučilištima ponajviše ravna prema potrebama studenata, tj. on predstavlja osobu koja konzumira usluge koje mu daje nastavnik te se nakon toga obveznim upitnici treba izraziti zadovoljstvo, odnosno nezadovoljstvo onime što je ponuđeno od strane nastavnika, što im stvara psihološki pritisak i mijenja ponašanje samog nastavnika (Liessmann, 2008). Prema Gotovac (2009), bitne čimbenike odnosa sveučilišnih nastavnika prema njihovom nastavnom radu predstavljaju naporan i zahtjevan znanstveni rad te neujednačeni kriteriji koji se odnose na znanstveno napredovanje. Međutim, nastavnika na fakultetu ne određuje samo njegov znanstveni rad, već on mora biti odgovoran i za svoj nastavni rad (Gotovac, 2009). Iako mnogi smatraju da je profesionalna razina, ona visoka stručna i znanstvena, dovoljna sveučilišnim profesorima u radu sa studentima, to nije točno te je potrebno uvelike razvijati i njihovu pedagošku kompetentnost (Marinković, 2004). Dakle, jedne od profesionalnih kompetencija sveučilišnih nastavnika upravo su one kompetencije koje se odnose na refleksiju osobnoga djelovanja te koje u obzir uzimaju analizu i vrednovanje rada profesora, modificiranje njegova ponašanja, pristupa, metoda, formi, sredstava i slično (Jozek, Lomnický, Žbirková, 2007).

Razlog zašto nastavnici na fakultetima evaluiraju svoj nastavni proces jest taj da žele dobiti uvid u svoju uspješnost u praksi te uvid u svoje dobre i loše strane, kao i zbog usporedbe s drugim kolegama (Hounsell, 2003). Vrlo je važna sustavna evaluacija nastavnog rada kako bi se osigurala i održavala kvaliteta nastave. Potrebno je istaknuti kako je kvalitetu rada nastavnika teže kvantificirati, nego njihov znanstvenoistraživački rad (Jurčec i Miljković, 2007). Učinkovitost poučavanja nastavnika najčešće se mjeri putem procjene nastavnika od strane studenata (Emery i sur., 2003, prema Jurčec i Miljković, 2007). „Studentske evaluacije prouzročuju promjene u ponašanju nastavnika, što rezultira višim procjenama, odnosno poboljšanjem poučavanja“ (Jurčec i Miljković, 2007, prema Keutzer, 1993). Takav način evaluacije nastavnika ne smije biti jedina prikladna i najbolja mjera zbog toga što se njome može isticati popularnost nastavnika kod studenata (Jurčec i Miljković, 2007). Međutim, takve procjene nastave ipak su se pokazale pouzdanima jer istraživanja pokazuju da određene varijable nastavnika (spol, dob, razina iskustvo u nastavi, osobnost i istraživački rad), varijable učenika (spol, dob, godina studija, prosjek ocjena, osobnost), zatim varijable vezane uz kolegij (broj studenata na predavanju, vrijeme predavanja) i administrativne varijable (vrijeme održavanja kolegija tijekom semestra, tj. godine) zapravo nemaju utjecaj na ocjene nastavnika koje daju studenti (Cashin, 1988, prema Husain i Khan, 2016).

Ipak, smatra se da su studenti najkvalificiraniji za procjenjivanje kvalitete nastave zbog raznih iskustava na predavanjima s različitim nastavnicima, ali ih se u drugu ruku smatra nekompetentnima jer im nedostaje kritičko razmišljanje (Jurčec i Miljković, 2007). Kako navodi Marinković (2004), potrebno je poslušati savjete mladih, iako oni mogu nastavnicima dirati njihov ego, ali preko toga se treba prijeći jer je to ipak pitanje nastavničke odgovornosti za budućnost. Evaluacije studenata mogu se razlikovati po formi – pojedini fakulteti koriste manji broj općih tvrdnji koje su primjerenije kada se radi o evaluaciji koja je povezana s promaknućem, plaćom ili statusom (Forsyth, 2003, prema Jurčec i Miljković, 2007).

Kada se radi o evaluaciji kvalitete poučavanja, tada je praktičnije koristiti skale s više tvrdnji koje opisuju ponašanje nastavnika u učionici (Jurčec i Miljković, 2007). Gotovac (2009) naglašava kako korisne podatke o svome radu nastavnik dobiva od studenata razgovarajući s njima, zatim u pisanu obliku, korištenjem anonimnih upitnika koji daju iskrenije odgovore i slično. Nastavnici često oklijevaju pri traženju tih podataka radi straha koji se odnosi na njihov autoritet (Gotovac, 2009, prema Kyriacou, 2001). Suprotno tomu, studenti zapravo cijene trud pojedinog nastavnika kada uoče da on time zaista želi poboljšati kvalitetu svoga rada, a uvođenje studentske evaluacije nastave te korištenje rezultata za poboljšanje nastavnika predstavlja jednu

je od pozitivnih promjena u Bolonjskom procesu studiranja (Gotovac, 2009). Najistaknutiji element koji se prati pri evaluiranju kvalitete nastave jest nastavnikova kompetencija (učinkovitost u poučavanju), a metode koje se pri tome koriste su postignuća studenata u koja ulaze njihove ocjene ili postotak studenata koji su položili određeni kolegij (Fitzpatrick, 2004, prema Jurčec i Miljković, 2007), procjena učinkovitosti poučavanja od strane studenata, asistenata i alumnija (bivših studenata) te samoprocjena nastavnika (Fich, 2003, prema Jurčec i Miljković, 2007). Uz navedene metode, moguće je kvalitetu nastave evaluirati i promatranjem oglednih predavanja, pregledom nastavničkih portfelja i silabusa te primijenjenih materijala od strane suradnika ili tima za provjeru koji se sastoji od osposobljenih stručnjaka (Fich, 2003, prema Jurčec i Miljković, 2007). Potrebno je kombinirati sve te metode budući da svaka od njih ima i svoje prednosti, ali i svoje mane (Jurčec i Miljković, 2007).

Butt et al. (2022) ističu kako postoji zabrinutost nastavnika i rukovodstva visokoškolskih ustanova zbog takvih načina vrednovanja rada nastavnika koji se koriste, međutim drugi to priznaju i vide kao kvalitetno sredstvo za povećanje učinkovitosti i kvalitete nastave na fakultetu. Dakle, ti oblici za evaluaciju nastavnika na fakultetima imaju presudan učinak na samu učinkovitost procesa učenja i poučavanja (Butt et al., 2022).

Rezultati studentskih evaluacija imaju jako velik utjecaj na karijeru samog nastavnika, ali ne treba ih zato isključiti, već na njih gledati kao na jedan od mnogobrojnih izvora informacija o učinkovitosti nastavnika (Jurčec i Miljković, 2007). Nastavnici moraju imati i održavati svoje intelektualne kvalifikacije i stručnost. To je važno zbog same misije fakulteta kojoj pridonosi proces evaluacije pojedinog nastavnika, a svaki fakultet kao visokoškolska ustanova mora ga imati jasno definiranog (Haworth i Conrad, 1997, prema Jurčec i Miljković, 2007).

6. PROBLEMI U EVALUACIJI RADA NASTAVNIKA

Problemi koji se javljaju kod evaluacije rada nastavnika svrha su same evaluacije i pokušaja unapređenja, zatim uključenost nastavnika u vrednovanje koja je nedovoljna, nedosljedni kriteriji za evaluaciju te nadležni za unutarnju evaluaciju koji nisu dovoljno osposobljeni (Đurić, 2008). Barrett (1986) govori da su metode ocjenjivanja nastavnika koje su uobičajene neučinkovite. To su, na primjer, testovi mjerenja nastavničkih karakteristika, testovi postignuća učenika te ocjenu

nastavnikove izvedbe u učionici te, iako su pojedina istraživanja napravljena kako bi se poboljšao proces evaluacije nastavnika, ono i dalje ostaje neorganizirano (Barrett, 1986). Također, smatra se da su postojeći oblici evaluacije rada nastavnika i općenito postupci koji se koriste u školama dvosmisleni i zastarjeli te ih je potrebno redovito prilagođavati i poboljšavati kako bi procesa evaluacije nastavnika bio kvalitetniji (Blaskova, Blasko, Matuska & Szyrocka, 2015, prema Butt, Rafiq i Qaisar, 2022). Odnosno, teško je omogućiti rezultate o napretku procesa učenja i poučavanja te primijeniti uspješne metode koje bi pomogle u njihovoj promjeni, ako oblici evaluacije nisu pravilno usklađeni (Butt et al., 2022, prema Rafiq i Qaisar, 2021).

Knežević (1977) ističe da postoje pogreške u evaluaciji rada nastavnika, a one se odnose na halo-efekt te halo-greške. Do halo-efekta dolazi zbog povodjenja za prijašnjim uspjesima, odnosno neuspjesima i predrasudama prema pojedinom nastavniku i njegovu radu, a tada se to pretjerano pozitivno ili negativno mišljenje prenosi i na ocjenu rada toga nastavnika, što je neopravdano, dok halo-greška nastaje zbog davanja privilegija pojedincima u kolektivu ili njihove diskriminacije prema kategoriji procjenjivanja koja nije relevantna (na primjer, izgled i glas nastavnika) (Knežević, 1977). Upravo zbog tih mogućih pogrešaka važno je imati objektivne kriterije ocjenjivanja u kojima će biti jasno istaknuto koje se funkcije vrednuju, dok će pouzdani kriteriji evaluacije rada nastavnika biti objektivni ako se razlike u kriterijima svedu na minimum (Knežević, 1977). To je moguće samo u slučaju kada ocjenjivači koriste iste kriterije u određenim uvjetima mjesta i vremena, a ako se do tih načela ne drži, dolazi do krivog ocjenjivanja nastavnika (Knežević, 1977). Dakako, postoje i problemi vezani uz evaluaciju koji se očituju u njezinoj nejasnoj svrsi (ne zna se je li evaluacija formativnog ili dijagnostičkog karaktera), nedovoljnoj uključenosti učitelja u proces evaluacije, zatim nedovoljna samoevaluacija i neadekvatni kriteriji evaluacije, o postupku evaluacije se ne govori (nedostatak osnovnih informacija kod nastavnika) te nedovoljna osposobljenost ravnatelja za evaluaciju (Španja, 2019).

Gledajući na samoevaluaciju, javljaju se problemi vezani za učinkovitost metodologije, zatim uz razinu samopoštovanja i profesionalne kompetentnosti nastavnika, kao i razine njegove motiviranosti za provođenje samoevaluacije uopće te pitanja poput objektivnosti, javnosti i etičnosti samoevaluacije, ali i timskog pristupa te zajedništva u tome procesu (Klapan, Redžić, 2007). Dakle, razina samopoštovanja nastavnika važna je za proces samoevaluacije jer ona usmjerava naša razmišljanja o sebi, o svemu što nas okružuje, djeluje na naše emocije i ponašanje što je vidljivo u našim odnosima s drugim ljudima u različitim situacijama te samopoštovanje kao takvo u osnovi predstavlja naše viđenje toga kakva smo mi osoba (Vidović,

2021). Prema tome, nastavnik treba imati razvijenu pozitivnu sliku o sebi koja mu omogućava to da vjeruje u sebe, cijeni se i poštuje, stvara prijateljske odnose i surađuje s kolegama, postavlja ciljeve i dostiže ih, sam odlučuje, trudi se riješiti nastali problem, da je odgovoran, prilagodljiv i snalažljiv te da razvija emocionalnu inteligenciju koja mu je potrebna za kvalitetan rad s učenicima (Vidovič, 2021). Problem je u tome što mnogi nastavnici nemaju razvijenu pozitivnu sliku o sebi te se to uvelike odražava na nastavni proces i učenike.

Također, pojavljuje se pitanje nastavnikove osposobljenosti za samoanaliziranje, samoprocjenjivanje, za kritičko promišljanje te interpretiranje koje bi nastavniku omogućavalo samostalno donošenje kvalitetnih odluka o postupcima i o načinima na koje može pridonijeti razvoju osobne kompetentnosti koja će zatim pridonijeti unapređivanju nastavnoga kurikuluma, nastave i učenja (Klapan, Redžić, 2007). Uz to, bitan je problem što nastavnici ne shvaćaju samoevaluaciju kao nešto što predstavlja dio njihova uobičajenog djelovanja te neizostavan dio reflektirajućeg nastavnog plana, stoga je potrebno nastavnicima osvijestiti tu važnost (Klapan, Redžić, 2007). Potrebno je još istaknuti kako samoevaluacija na razini ustanove i pojedinca ima veliku korist i značaj za učinkovitosti i uspješnosti, odnosno za njihovo poboljšanje, ali izuzetno je važno paziti na poteškoće do kojih često dolazi zbog težnje za socijalno poželjnim odgovorima (Rajić, 2017). „Unatoč navedenim poteškoćama, potrebno je dodatno ohrabrivati učitelje za provođenje evaluacije i samoevaluacije, kao i utjecati na samo viđenje evaluacije kao uistinu poželjnog i u suvremenom obrazovanju, neizostavnog dijela odgojno-obrazovnog procesa“ (Španja, 2019, 273).

7. ZAKLJUČAK

Evaluacija, kao i samoevaluacija, ključni su pojmovi koji su povezani uz školski rad i nastavni proces. Oni doprinose rješavanju problema do kojih dolazi u praksi na način da se daje uvid u problem koji se tada nastoji otkloniti radi kvalitetnijega rada, u ovom slučaju, nastavnika. Nastavnici u svome radu često ne uočavaju prostor za poboljšanje koji im se nudi pa su im potrebni drugi suradnici kako bi im u tome pomogli. Nastavniku se nude opcije samoevaluacije ili samoprocjene, zatim evaluacija od strane učenika te evaluacija od strane kolega. Pri evaluaciji potrebno je dobiti što veću objektivnost, a to se postiže korištenjem kvantitativnih i kvalitativnih

metoda jer je teško individualnu procjenu isključivo kvantitativno izmjeriti. Proces evaluacije rada nastavnika olakšava nadređenima kod donošenja važnih odluka koje se tiču samog nastavnika, kao što su nagrade i otkaz. U sustavu visokoškolskog obrazovanja naglasak se stavlja na evaluaciju znanstvenog rada nastavnika te se nastavni proces pomalo zapostavlja. Međutim, tu veliku ulogu imaju studenti koji evaluiraju pojedinog nastavnika putem anonimne ankete u kojoj iznose svoje komentare i ocjene. Problem se javlja u tome što na taj način nastavnici gube svoj autoritet, koji predstavlja njihovo važno obilježje. Također, potrebno je istaknuti probleme i pogreške koje se javljaju prilikom evaluacije rada nastavnika, a razlog su njihova postojanja predrasude ocjenjivača, diskriminacija i davanje privilegija pojedincima. Iako se uočava mnogo poteškoća pri evaluaciji, ona se i dalje treba poticati, provoditi i poboljšavati kako bi i dalje poticala nastavnike na njihovo osobno usavršavanje, koje će se onda odraziti i na najvažniji i središnji dio odgojno-obrazovnog procesa – učenike, a upravo oni najbolje uče kada uče i njihovi nastavnici (Stoll i Fink, 2000).

8. LITERATURA

Abdulrazzaq, A. H. (2022). Teacher Appraisers' Perceptions of Teacher Appraisal. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education*, 4 (3), 233-245. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: <https://journals.ums.ac.id/index.php/ijolae/article/view/18779/7862>.

Bad'uríková, Z. (2007). Autorefleksija kao kompetencija učitelja u vrtiću. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (413-419). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Barrett, J. (1986). The Evaluation of Teachers. *ERIC Digest*, 12, 3-4. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 6. 12. 2021. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED278657>.

Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Kurikularne kompetencije nastavnika. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (429-437). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Butt, I. H., Rafiq, S. Qaisar, S. (2022). Analysis of Tools Used for Teacher Evaluation Process at University Level: A Document Analysis Approach. *Gomal University Journal of Research*, 38 (230), 214-224. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: <http://www.gujr.com.pk/index.php/GUJR/article/view/1515/1103>.

Campbell, S. L., Ronfeldt, M. (2018). Observational Evaluation of Teachers: Measuring More Than We Bargained for? *American Educational Research Journal*, 55 (6), 1233-1267. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 6. 12. 2021. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831218776216>.

Devjak, T. (2001). Europski ciljevi postizanja kvalitete u obrazovanju. *Napredak – časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 142 (3), 354-366.

Đurić, A. (2008). Vrednovanje rada škole: učenik kao ocjenjivač. *Povijest u nastavi*, VI (12 (2)), 195-204. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 6. 12. 2021. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/47774>.

Fink, D., Stoll, L. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

Gotovac, B. (2009). Kritika pristupa nastavi na razini visokoškolskog obrazovanja. *Školski vjesnik*, 58 (2.), 225-232. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 5. 12. 2021. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82598>.

Hounsell, D. (2003). The Evaluation of Teaching. U : Fry i sur., *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. London: Kogan page.

Husain, M., Khan, S. (2016). Students' Feedback: An Effective Tool in Teachers' Evaluation System. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, 6 (3), 178–181. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4979299/>.

Irović, S. (1999). Učitelj kao Dr. Jekyll i Mr. Hyde (dva lica učiteljeva poziva). U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (382-393). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Jozek, M., Lomnický, I., Žbirková, V. (2007). O problematici profesionalnih kompetencija sveučilišnih profesora. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (241-248). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Jurčec, L., Miljković, D. (2007). Korisnost studentskih procjena nastavnikove učinkovitosti. *Napredak*, 148 (4), 485-511.

Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (253-307). Zagreb: Školska knjiga.

Klapan, A., Redžić, D. (2007). Samovrednovanje u funkciji trajnog razvitka učiteljeve kompetentnosti. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (463-470). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Klopčić, L. (2021). Kakvu vrstu autoriteta bi trebao uspostavljati moderni učitelj?. *Varaždinski učitelj*, 4 (7), 31-43. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/259354>.

Knežević, B. (1977). Mjerenje radnog učinka nastavnika u školi. *Život i škola*, 26 (5-6), 50-52.

Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Lobnik, S. (2022). Pedagoško istraživanje – autobiografska metoda. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 228-236. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/273613>.

Luburić, V. (2010). *Priručnik za samovrjednovanje rada obrazovnih ustanova*. Zagreb: Andragoško učilište Zvonimir.

Marinković, R. (2004). Analiza stanja visokoškolske nastave i programa namijenjenih nastavničkim studijima. U: Marinković, R., Karajić, N. (ur.), *Budućnost i uloga nastavnika* (43-64). Zagreb: Tempus.

Marušić, S. (1994). Prognoistička valjanost školskih ocjena i uspjeh na radu. *Život i škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 43 (4), 277-286.

Matijević, M. (2007). Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (309-349). Zagreb: Školska knjiga.

Mijatović, A. (1999). Učitelj i pobliza određenja očekivane kakvoće u odgoju i obrazovanju. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (17-29). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

NCVVO (2010). *Priručnik za samovrjednovanje srednjih škola*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Paintner-Vilenica, M., Slovenec, B. (2002). Ocjenjivanje. *Život i škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 48 (8), 23-31.

Rajić, V. (2017). Pristupi vrednovanju u obrazovanju. U: Matijević, M. (ur.), *Nastava i škola za net-generacije* (256-275). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Repišti, S. (2012). Prikaz pristupa evaluaciji nastavnog procesa. *Naša škola*, 232 (62), 29-43. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/235323599_PRIKAZ_PRISTUPA_EVALUACIJI_NASTAVNOG_PROCESA_AN_OVERVIEW_OF_EVALUATION_APPROACHES_TO_THE_PROCESS_OF_TEACHING.

Šagud, M. (1999). Odgajatelj – reflektivni istraživač svoje prakse – temeljni čimbenik kvalitete odgojno-obrazovnog rada. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (448-455). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Španja, S. (2019). Evaluacija kao pedagoški fenomen. *Školski vjesnik*, 68 (1), 261-278. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 5. 12. 2021. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/230629>.

Tot, D. (2019). Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (13), 197-217. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/342569>.

Vidović, Z. (2021). Komunikacija i razvoj samopoštovanja kod djece. *Varaždinski učitelj*, 4 (7), 187-197. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/261415>.

Vujičić, L. (2007). Razvoj praktične kompetencije učitelja – put ka istraživanju i unapređivanju vlastite prakse. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (157-162). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Vuković, N. (2021). Uloga školskog pedagoga u praćenju nastavnog procesa. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 97-111. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 12. 9. 2022. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/254536>.