

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ БЕЗБЕДНОСТИ

СТУДЕНТСКА ЕВАЛУАЦИЈА НАСТАВЕ

ДИПЛОМСКИ РАД

Ментор:  
др Љубинка Катић,  
ванредни професор

Кандидат:  
Драгана Атанасковић

Београд, 2019. године

## САДРЖАЈ

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| 1. УВОД .....                                       | 1  |
| 2. ДИМЕНЗИЈЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА .....     | 3  |
| 3. КОНЦЕПТ САВРЕМЕНЕ ПЕДАГОШКЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ.....      | 8  |
| 4. СПРОВОЂЕЊЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ.....                       | 11 |
| 5. ВРСТЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ.....                            | 15 |
| 6. СИНТЕТИЧКО И АНАЛИТИЧКО ПРАЋЕЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ..... | 17 |
| 7. ПРОБЛЕМИ ЕВАЛУАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ .....           | 19 |
| 8. ЗАКЉУЧАК .....                                   | 24 |
| 9. ЛИТЕРАТУРА .....                                 | 32 |

## 1. УВОД

Студентска евалуација наставног процеса користи се дуги низ година. Она представља један од елемената евалуације високошколске наставе, која треба да се остварује кроз систем самоевалуације и узајамне евалуације актера наставе, наставника и студента. Потписивањем Болоњске декларације (после 1999. године), расте конкурентско окружење међу факултетима у Европи, који се такмиче за привлачење студената и све више их посматрају као „купце“ знања, чије задовољство услугом је на првом месту. Тиме се наставни процес ставља под лупу и његова ефикасност и квалитет избијају у први план.

Ефикасна настава представља хипотетички конструкт за коју не постоји само један индикатор. Студентска евалуација наставног процеса обично се спроводи посредством упитника конструисаних да омогуће студентима квантитативну процену његовог квалитета. Оне се организује са циљем: побољшања наставне ефикасности; за формулисање кадровских одлука, у смислу промоције, мандата, избора у звања, награда и сл. и као информација коју студенти користе у сврху избора предмета.

Првобитни циљ евалуације наставе на факултетима био је искључиво формативан и садржао је повратне информације о перцепцији студената, са циљем промене и унапређења онога што се показало неодговарајуће са мисијом унапређења квалитета у високом образовању од стране Европске Асоцијације (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)). Различите институције, теоретичари и практичари у овој области спроводили су и спроводе бројна истраживања и мониторинге.

Берк наводи дванаест врста евалуације када је наставни процес у питању: студентска евалуација; евалуација од стране колега наставника; самовредновање; видео записи; интервјуи са студентима; рангирање од стране алумнија; рангирање од стране запослених на факултету; рангирање од стране појединачног одсека коме наставник припада; рангирање од стране одговорних за пројекте у којима наставник учествује; награде које наставник добија; исходи учења и портфолио наставника за предмет који предаје (Берк, 2005).

## 2. ДИМЕНЗИЈЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Квалитет наставе је комплексан феномен, око чије димензионалности постоје опречна мишљења. Док једни сматрају да је квалитет наставе једнодимензионално својство, други наводе да је мултидимензионалан, често са одговарајућим противречним димензијама (Ђукић, 2002). Димензије студентске евалуације наставног процеса односе се на одређен број индикатора или компоненти који се користе у истраживању студентске перцепције, настали у односу на одређене критеријуме.

Различити факултети користе различите моделе и инструменте за евалуацију наставног процеса. У пракси постоји велики број истраживача који се баве овом облашћу у високом образовању. Фелдман (Фелдман, 1976) наводи три димензије које је идентификовао кроз анализу истраживања и то су: настава; олакшавање самог процеса учења и дефинисање предмета. Исти аутор, 1988. године (Фелдман, 1988), наводи да је вредновање, као организована планска делатност, старо колико и сама школа.

С развојем друштва, са све наглашенијом и нужном диференцијацијом људског искуства и потребама његовог преношења на младе генерације, као и потребом да образовне институције понуде арументе који потврђују квалитет њиховог рада, истицан је значај организованијег, планског оспособљавања младих за животну праксу, а са тим је растао и значај вредновања које они спроводе као иманентног пратиоца васпитно-образовног процеса у школама.

Проширени простори праксе захтевали су ширење схватања о вредновању рада. У робовласничким државама Спарти и Атини, неговане су специфичне друштвене вредности, а тиме и специфични показатељи квалитета.

Друштвене околности утицале су на то да су се у Спарти нарочито цениле војничке способности и вештине и неке посебне црте личности (снага, издржљивост, лукавство и друго), а у демократској Атини, где се неговала наука и филозофија, ценило се говорништво, писменост, музика и друге културне вредности и остварења.

У феудалном друштву, у коме су биле наглашене друштвене разлике, и вредновање постигнића ученика је имало посебно наглашену селективну улогу. Веома строгим испитима, код пријема ученика и калфи, еснафи и цехови су желели да онемогуће нагло ширење појединих заната и тако обезбеде високу коњунктуру и повољнију цену својих услуга. Поред ограниченог броја ученика, плаћања посебних накнада мајсторима за обучавање, у служби оштре селекције били су и веома строги критеријуми који су претходили проглашењу калфи за мајсторе. Ови испити су се, као посебни облици вредновања степена оспособљености за самостално обављање појединих заната, састојали и од практичног дела израде узорка одређеног предмета, а рад је процењивао већи број испитивача. У средњовековним црквеним школама се први пут сусреће испит као облик вредновања знања ученика и студената. Усмено испитивање се први пут помиње на Универзитету у Болоњи 1219. године; на Сорбони су кандидати крајем 18. века бранили своје тезе на усменим испитима у складу са захтевима формалне логике. Писмени испит као посебна техника вредновања је примењен на Тринити колеџу у Кембриџу 1702. године. Касније су ову форму проверавања знања прихватиле и друге школе.

Вредновању неретко претходи праћење. Под појмом праћења подразумева се разрађен систем поступака, техника и инструмената за утврђивање развојног тока и степена остваривања одређене педагошке делатности у васпитно-образовним установама. Мерењем се утврђују количински односи дате педагошке појаве, а праћењем се одговара на питање "како": како ученици уче и раде (настава, слободне активности, учење код куће); како наставници раде (организација часа и слично).

Под мерењем подразумевамо констатовање количинских односа неке педагошке појаве. Мерење, у општем значењу овог појма, је упоређивање двеју величина од којих је једна мерна јединица. Међутим, ово појмовно одређење није у свему прихватљиво са становишта педагошког вредновања.

Зато је прихватљивије педагошко мерење дефинисати као констатовање количинских односа датих педагошких појава. Мерењем се одговара на питање "колико" - колико су, на пример, задатака у тесту ученици решили, колико су страница неког текста прочитали, колико су чињеница и генерализација научили и томе слично. Оцењивање у школи је такође вредновање и својеврсно мерење, јер њиме меримо ученички успех. Њиме се упоређује успех једног ученика са успехом другог или његовим претходним постигнућем. Постоје битне разлике између мерења и вредновања. За разлику од мерења, којим се констатују количински односи, којим се упоређују знања међу ученицима, вредновањем се констатују шире промене у развоју личности појединца. Вредновањем се доводе у везу и многи други фактори који су детерминисали одређени успех ученика, на пример, у каквим условима живи ученик, какве су његове објективне и субјективне могућности и слично. Исти ниво знања код два ученика може бити различито валоризован школском оценом ако је један од њих под тешким објективним условима, или са нижим способностима, улажући максималне напоре, постигао одређени резултат, за разлику од другог који је имао боље услове и веће способности.

Вредновањем се одређене педагошке величине (на пример, ниво знања) доводе у везу са многим другим факторима (објективне могућности, радне навике, напор, рад, залагање, субјективне могућности, ниво менталних способности и слично) па се, у односу на те претпоставке, вреднују и остварени резултати. Ако је неко могао више, а то није остварио, његово знање би требало ниже валоризовати од ученика који је у односу на бројне варијабле (субјективне могућности, објективни услови) својим марљивим залагањем остварио веће резултате.

Праћење подразумева коришћење одговарајуће евиденционе педагошке документације. Мерење подразумева коришћење појединих инструмената, скалера, упитника, инвентара и слично. Тачност мерења зависи од осетљивости, поузданости, објективности и других мерних карактеристика инструмената који се примењују. Мерењем се утврђује стање одређене педагошке појаве, даје дијагноза стања и, по потреби, предузимају мере.

Праћењем и мерењем се прате и евидентирају количински односи, изражавају и констатују појединачна постигнућа. Праћењем и мерењем се прикупљају подаци за педагошко вредновање. Вредновањем се сагледавају и свестраније промене и резултати у реализацији васпитно-образовних циљева и задатака и констатују шире промене у понашању и раду ученика. Тиме се утврђује стање, даје дијагноза и предузимају мере за унапређивање васпитно-образовне делатности.

Вредновањем се подржавају и интензивирају суштинске позитивне промене у раду, које су укључене у систем вредновања. Комплексно вредновање је веома значајна претпоставка позитивних радних процеса у школи. Колико могу да буду разноврсни индикатори квалитета може се уочити из искуства институција високог образовања у неким западним развијеним друштвима. Она постају све интенционалније у својим напорима да прихвате принципе инклузије, једнакости, правде и разноликости кроз живот у кампусу. Док то чине, они су више фокусирани на проналажење факултета који имају искуства и компетенције које могу допринети овим напорима. Сходно томе, универзитети и колеџи често траже да се кандидати за посао изјасне како могу да допринесу култури инклузије и једнакости унутар кампусне заједнице у облику „изјаве о различитости“. Мелиса Томас-Хант, заменица проректора за инклузивну изврсност на Универзитету Vanderbilt, објашњава да захтеваље од кандидата за факултете да разговарају о инклузивној изврсној у својим апликацијским материјалима или током процеса интервјуа, што показује посвећеност универзитета укључивању и осигурава да нови факултет дели ту преданост.

Такви документи су такође прилика за кандидате да истакну своје разумевање препрека са којима се суочавају недовољно заступљене или маргинализоване групе, као и да изнесу цвоја властита искуства која задовољавају потребе разноврсне популације студената, особља и вршњака. На пример, Универзитет Калифорнија у Сан Дијегу тражи посебну изјаву “Доприноси за различитост” свим кандидатима факултета, а њене објављене смернице предлажу описивање претходних напора, као и будућих планова за унапређење различитости, једнакости и инклузије.

### 3. КОНЦЕПТ САВРЕМЕНЕ ПЕДАГОШКЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ

Концепт савремене педагошке евалуације израстао је из вредновања које се у почетку ослањало искључиво на субјективно процењивање знања студената, да би средином XX века дошло до структуралног проширења концепције евалуације и на друге аспекте васпитно-образовне делатности. Не постоји општеприхваћена дефиниција евалуације. Сматра се да: „Евалуација подразумева систематичну, критичку анализу и праћење квалитета у образовању, с циљем да се обезбеди могућност правовременог и што делотворнијег утицања на образовни процес, како би се постигла његова оптимална ефикасност, ефективност и висок квалитет“ (Ђукић, 2006/2007:108). Према Каравидићу вредновање образовног процеса може да обухвата вредновање рада институција које доносе програме (вредновање улазних вредности), вредновање активности у пракси и вредновање постигнућа (вредновање излазних вредности (Каравидић, 2006: 107). Исти аутор евалуацију одређује као „процес систематичног прикупљања, анализе и размене података који се односе на образовни процес, било индивидуа, група или организација у циљу обезбеђивања квалитета процеса учења тако да процењивање и одлучивање буде базирано на чињеницама“ (Исто: 112).

Евалуација (вредновање) у настави - комплексан поступак процењивања, оцењивања, одређивања вредности токова и резултата наставног рада у светлу постављених циљева. Евалуација је важна етапа наставног циклуса у којој требају учествовати сви субјекти наставе. Већина факултета европских земаља као што су: Холандија, Данска, Велика Британија и сл. су на основу захтева министарстава или универзитета морали да врше евалуацију високог образовања. У Данској је основан и посебан евалуациони центар за високошколско образовање. Данско Министарство за цркву, образовање и науку је упутило допис универзитетима о спроведеној интерној евалуацији студија и наставе.

Министарство није било задовољно резултатима и именовало је радну групу која је донела препоруку под називом „*Студентска евалуација наставе*“. Према том документу евалуација се врши да бисмо:

- постизали жељене дугорочне и краткорочне циљеве
- наставу прилагодили потребама и могућностима студената
- наставу прилагођавали околностима у окружењу
- прилагођавали наставу потребама и могућностима професора
- мењали план и унапређивали програм. (Хандал,1996)

Евалуација високошколске наставе се може вршити током или на крају наставе, током семестра или на крају семестра. Колико ће евалуација бити обимна, зависи од тога шта желимо да променимо и колике ресурсе имамо на располагању. Евалуацију обављају и студенти и наставници који треба да дају предлоге шта треба вредновати и које резултате треба извући из евалуације. Евалуација није одговорност појединог наставника или студената већ је и факултет у коме се врши евалуација одговоран за резултате и треба да буде упознат са целовитим вредновањем.

При свакој евалуацији се оно што се евалуира пореди са неком нормом или стандардом. То је случај и код евалуације наставе. Често се догађа да нам није јасно шта сачињава ту норму са којом поредимо. Евалуација не даје јасан одговор на питање која средства треба употребити у даљем раду. Она се мора протумачити и разумети да би представљала основу за даљи рад.

За наставнике је зато важно да буду свесни оних идеја на основу којих обликују своју наставу, и улога које у оквиру тога додељују себи и студентима. Тада евалуација заједно са расправом о њој и другима постаје могућност да се потврди или преиспита сопствена теорија праксе и сама пракса. За студенте је важно да буду свесни да, уколико наставници не виде алтернативе у настави коју држе, њима није тако лако да без предрасуда прихвате проблематичан резултат евалуације, и да буду вољни да унапреде наставу.

Постоји неколико аргумената који говоре у прилог коришћењу студентске анкете као врло корисне методе, односно технике, инструманта за евалуацију наставе:

- Студенти су главни извор информација о радном окружењу на настави, способности наставника да мотивише студенте за континуирано учење, те односу и начину комуникације између студената и наставника;
- Студенти су најлогичнији „оцењивачи“ квалитета и корисности колегијума те могу изразити своје задовољство садржајем колегијума, методама подучавања, коришћеним приручницима, добијеним задацима и сл.;
- Процене студената најчешће охрабрују комуникацију између студената и њихових наставника.

Надаље, студентске процене рада одређених професора и колегијума могу користити другим студентима при одабиру колегијума и наставника, изборних предмета и слично, што повећава вероватноћу да ће квалитет подучавања бити препознат и награђен.

## 4. СПРОВОЂЕЊЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ

На почетку је битно подвући да одговор, или тачније одговори, на питање *како се спроводи евалуација* зависе од многих фактора као што су поменути:

- који је циљ евалуације,
- шта треба да се евалуира,
- када ће се евалуација обавити.

Постоји важна разлика између формалне и неформалне евалуације. Што је евалуација формалнија, то је јача тенденција ка обимности, ка укључивању великог броја људи, када се најчешће говори о формализованом сакупљању података, често у облику упитника. Тако, међутим, ризикујемо и да се удаљимо од малих, али битних ствари које заправо чине суштину свакодневне наставе.

У контексту евалуације често можемо да кажемо “*Small is beautiful*“, а заједно са малим форматом често иду и неформални поступци. Многи студенти, на пример, знају да оцена у виду простог бројног симбола ретко пружа толико информација колико језички коментар рада који се вреднује.

Евалуација не даје јасан одговор на питање која средства треба употребити у даљем раду. Она се мора протумачити и разумети да би представљала основу за даље делање. За наставнике је зато важно да буду свесни оних идеја на основу којих обликују своју наставу, као и улога које у оквиру тога додељују себи и студентима. Тада евалуација – заједно са расправом о њој са другима – постаје могућност да се потврди или преиспита сопствена теорија праксе.

За студенте је важно да буду свесни да, уколико наставници не виде алтернативе у настави коју држе, њима није тако лако да без предрасуда прихвате проблематичан резултат евалуације, и да буду вољни да унапреде наставу. Сви врло добро знамо да нас критика над којом смо немоћни најчешће спутава и демотивише. Сматрамо да се ту налази део отпора који постоји против тога да студенти евалуирају наставу.

Студентска евалуација није готово решење. Није немогуће да неки део наставе којим су студенти незадовољни заправо јесте добар. И студенти унутар својих теорија праксе могу имати ставове о настави који нису идеални. Негативна студентска евалуација треба, у сваком случају, да буде опомена наставнику да преиспита своју наставу и теорију праксе на којој се она заснива.

С тим у вези можда треба опоменути наставнике да не схватају дословце изјаву да студентска евалуација сама по себи није готово решење за то шта се може сматрати добром наставом и да не одбацују сваки резултат евалуације који се не поклапа са њиховим сопственим становиштем.

Треба обратити пажњу на то како формулишемо тврдње, тако да сазнамо оно о чему заиста желимо нешто да знамо, и овде – као у сличним упитницима уопште

- треба избегавати да питамо више од једне ствари у истом питању

Значајно питање које утиче на резултате евалуације је питање анонимности. Да ли студенти у еволуацијама треба да буду анонимни или да се представе именом? Најважнији аргумент за анонимне одговоре је тај да студенти тада могу да одговарају слободније, не ризикујући касније у току студија да их наставник казни на неки начин зато што су изнели критичке коментаре. Професионални извршиоци треба да имају професионалну етику која спречава овакву врсту „насиља“. С друге стране, наставник се припрема и изводи наставу потпуно јавно и тиме се излаже вредновању других, зато је и разумно да се и студентска евалуација представи отворено.

Евалуацију коју студенти изводе директно можда би наставници доживљавали у већој мери него када гледају анонимно достављене податке. Тиме ефекат овакве евалуације може бити јачи, а то ваљда и јесте њена сврха. Писана евалуација под пуним именом, може оправдано прихватати и анонимне одговоре од студената који нису сигурни да наставник има довољно интегритета да се суочи са критиком на професионалан начин, али тада то треба унапред да свима буде објашњено.

Студенти који су учествовали у евалуацији треба да сазнају њене резултате. Резултати су такође њихово власништво, а настава је њихова настава. Евалуација која функционише само у једном смеру од студената ка наставнику на дуже стазе ће свенути. Такође је важно да се ова повратна информација догоди што брже, док је ствар још актуелна, а студенти се сећају како су се изјаснили. Зато може бити паметно унапред размислити како ће се обрађивати резултати, и да се одвоји време за тај посао.

Подразумева се да је то најактуелније код различитих облика писане евалуације, зато што се усмена евалуација у многим случајевима одвија у пленуму, тако да сви непосредно сазнају оно што се изнесе. Када се усмена евалуација одвија употребом реферетних група, такође је неопходно да се пленум упозна са оним што се појавило у евалуацији.

Међу значејним практичним питањима повезаним с евалуацијом је и питање њене учесталости. Студенте вероватно више мотивише и више обавезује да учествују у евалуацији када знају да то може да утиче на наставу коју сами прате, него ако се побољшања врше тек у следећој генерацији – иако је и то важно. Текућа евалуација наставе такође више обавезује наставника/наставнике, јер није тако лако “заборавити” да нешто мора да се уради да би се побољшале слабе тачке или добре оснажиле, као када се резултати евалуације појаве тек када дотична генерација заврши са наставом.

Један од честих аргумената против евалуације у току наставе јесте да студент тек на крају течаја (најчешће у каснијем току студија или кад почну да раде) заиста схвате суштину наставе, и да зато тек тада могу да процене начин на који је она организована. Други аргумент је да има више ствари које се не могу евалуирати.

У вези са питањем о времену евалуације, природно је поставити и питање о томе колико често треба радити евалуацију неке наставне целине. Ово питање се врло често поставља као да је та евалуација углавном нека напаст и посебан терет, који мора да се носи јер то други захтевају. Овако гледано, нормално је да се питање односи на то да ли је неопходно нова предавања евалуирати чешће него када се држе трећи, четврти или пети пут.

## 5. ВРСТЕ ЕВАЛУАЦИЈЕ

Према неким ауторима евалуација може бити сумативна или формативна. Појам сумативне и формативне евалуације први је увео 1966. Michael Scriven у својој књизи „The methodology of evaluation“ („Методологија евалуације“). Сумативном се евалуацијом, према Patteonu (2002), испитује укупна учинковитост програма, политике или производа како би се донела одлука о његовом наставку и проценила могућност на друге ситуације.

Сумативна евалуација се ретко у потпуности ослања на податке прикупљење квалитативним истраживањем, међутим квалитативни приступ у сумативној евалуацији подацима даје одређену дубину, детаље, а квантитативним подацима истачаност. Према Богнару и Матијевићу (2002) сумативна евалуација подразумева евалуирање образовних постигнућа и врши се на крају наставног семестра или године.

Формативна евалуација подразумева евалуирање образовног процеса. У формативно евалуирање могу бити укључени сви учесници образовног процеса али најчешће су то наставници и ученици. Анализирање и вредновање наставног процеса омогућује унапређење његових квалитета што чини претпоставку успешности образовања (Богнар, Матијевић 2002).

Формативном се евалуацијом програми унапређују. Она има за циљ обликовање онога што проучава. Ослања се првенствено на квалитативан приступ истраживања: имплементацију евалуације, студије случаја и програма за вредновање (Patton, 2002). Scriven истиче важност коришћења обе врсте евалуације током истраживања у образовању.

Неке од класификација евалуације односе се на позицију процењивача па се у складу с тим истиче да евалуација може да буде интерна, екстерна, али и самоевалуација; ако се односи на ниво процењивања који се евалуацијом обухвата може да се говори о евалуацији на индивидуалном нивоу, евалуацији институције или системској евалуацији, када се вреднују све компоненте образовног система и процеса (Каравидић, 2006: 112).

Било о ком типу евалуације да говоримо морамо је посматрати у светлу претходно постављених циљева. У мањим групама студената може бити паметно, од самог почетка наставе, разговарати са студентима о томе како замишљају да рад у групи треба да се одвија. Ово се затим може резимирати у неколико кратких тачака које описују добре стране наставе, онакве какве сви желимо да имамо. Ове тачке се запишу, поделе свима и чувају. После неколико часова ове белешке се изваде и организује се кратка рунда евалуације о томе да ли настава функционише онако како желимо или не. То може показати потребу да се нешто промени у настави или, пак, потребу да се промени нека од тачака.



## 6. СИНТЕТИЧКО И АНАЛИТИЧКО ПРАЋЕЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ

У свету налазимо велике разлике у приступу праћењу и оцењивању студената током школовања. Неки се опредељују за аналитичко праћење студената током наставне године и наставних активности, те аналитичко (описно, сумативно) исказивање успеха на крају године. Други имају разрађене варијабле и скале за аналитичко праћење свих активности (нпр. знање, разумевање, кооперативност, уредност, креативност итд.), те аналитичко (такође описно сумативно) исказивање заврше оцено укупних активности и постигнућа. Трећи се опредељују за аналитичко праћење различитих варијабли те синтетичко (сумативно) исказивање успеха на крају године једном оценом за сваки наставни предмет. Ретки се опредељују и за синтетичко исказивање укупног успеха за све наставне предмете.

Начини праћења и оцењивања студената утичу на однос студената према школи и на њихову мотивацију за учење.



Испитни резултати се такође могу користити као показатељ квалитета наставе, али пошто постоји веома много других ствари које такође утичу на резултате на испиту самостално учење студената, предзнања, и тако даље то није сасвим добро и недвосмислено средство.

Насупрот томе, можда је корисно видети како групе студената које различито вреднују наставу пролазе на испитима. На тај начин се могу добити индикације шта студенти са нарочито добрим или нарочито лошим испитним резултатима мисле о настави коју су похађали.

Нешто што се још лакше може спровести јесте да наставник или наставници који заједно предају на једном течају током наставе воде једноставан дневник. Дневник може садржати белешке о искуствима које је наставник стекао кроз наставу који се тичу предмета и наставе, оно што се покаже у студентској евалуацији наставе, идеје које се јављају током рада и конкретне планове за промене које ће извршити следећи пут када се настава буде изводила.



## 7. ПРОБЛЕМИ ЕВАЛУАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Идеја евалуације у образовању претрпела је велике промене у концептуалном, филозофском, методолошком, политичком и организационом погледу. Од безрезервне вере у море квантитативних показатеља преко којих је првобитно евалуиран само образовни процес, новије теоријске и оперативне концептуализације проблема евалуације образовног процеса диверсификују свој методолошки и теоријски приступ овом проблему, мултиплицирајући концепције, методе, критеријуме и интересне оптике различитих актера укључених у процес образовања са чијих позиција се сагледава и евалуира сам образовни процес.

У методолошком смислу, основне тенденције од педесетих година прошлог века ишле су од квантитативног приступа, који карактеришу методе мерења и тестирања са стандардизованим тестовима постигнућа који имају апсолутни примат, до квалитативног приступа који одбацује идеју о ексклузивно квантитативној мерљивости различитих аспеката педагошких појава, који карактерише коришћење различитих интерпретативних техника, а које почивају на субјективном тумачењу/интерпретирању властитих искустава и разумевања одређених образовних пракси свакодневнице.

На теоријском нивоу, евалуатори прихватају идеју да евалуација никада не може бити у потпуности вредносно неутралан процес, те да на извесан начин евалуирати увек значи сагледавати – у овом конкретном случају – образовни процес из перспективе сасвим одређене вредносне, интересне и/или идеолошке позиције.

Постоји неколико основних претпоставки од којих зависе бројни аспекти евалуације, као и оцењивање и вредновање у учионици. Према Т. А. Angelo, К. Р. Cross (1988, 1993), неке од њих су:

1. Квалитет студентског учења је директно, иако не искључиво, повезан са квалитетом наставе. Ако желимо да унапредимо учење, унапредимо наставу.
2. Да би унапредили ефективност, наставници треба прво да експлицирају своје циљеве, а онда да дођу до специфичне разумљиве повратне информације о томе колико остварују те циљеве.
3. Да би унапредили своје учење, студентима је потребно да добију одговарајућу и фокусирану повратну информацију брзо и често, и да науче како да оцењују сопствено учење.
4. Настава ће се унапредити кроз евалуацију којом образовна институција трага за одговорима на питања која муче саме наставнике (полазећи од проблема у сопственој настави).
5. Систематско истраживање и интелектуални изазов су моћни извори мотивације, раста и обнове високошколских наставника.
6. Праћење и оцењивање наставе не захтева посебан тренинг, могу га применити посвећени наставници свих предмета.
7. Сарадња међу наставницима и укључивање студента у праћење и оцењивању настави побољшава учење и лично задовољство и наставника и студената

Сарадња између наставника и студената, бројне димензије улоге наставника и студентска перцепција њихове улоге у основи су неких евалуативних резултата. Анализу и истраживање евалуативног аспекта високошколске наставе стога је могуће сагледати и улоге наставника кроз перцепцију студената. У теорији савремене наставе значајно се мења улога наставника. Посебно у парадигми учења („друштво које учи“), улога наставника се помера на препаративну фазу наставе, а у непосредној реализацији наставе улога наставника постаје сарадничка, партнерска и менторска у структурирању наставних активности, чији су главни актери студенти. Своју субјекатску позицију у настави, студенти доказују и у процесу евалуације наставе и наставника.

Академски успех студената често не остварује значајну позитивну корелацију са перципирањем квалитета наставе, а постоји значајна разлика у евалуацији наставног процеса универзитетских наставника од стране студената у односу на пол испитаника (Helgesen, & Nasset, 2007).

Студентска евалуација је неопходна, али не и довољна за вишедимензионални конструкт евалуације наставног процеса универзитетских наставника. Концепт савремене педагошке евалуације, како показују и резултати поменутог истраживања, мора укључити све елементе евалуације високошколске наставе, пре свега самоевалуацију наставника.

У већини европских земаља корак по корак имплементирани су реформе како би се креирао јединствен стандард рада и квалитета факултета. Европски простор високог образовања у циљу унапређења квалитета захтева екстерну и интерну евалуацију, како би спроводио педагошке и организационе промене. У савременим друштвима широм света процеси интернационализације и глобализације су утицали да се у оквиру високог образовања начини конкурентно и отворено тржиште (Спорн, 2003), где је неретко примарни циљ универзитета задовољство студената и трка за што бољим рангом у великој конкуренцији доступних универзитета.

У том светлу, постаје све битније мишљење студената, њихово задовољство наставницима и наставом, а оно се повезује и са потражњом одређеног факултета, задржавањем на одабраном факултету, као и академским успехом студената.

Стога је квалитетна евалуација услов квалитетног образовања и један од шеснаест индикатора квалитета образовања у Европској Унији (Ђерманов, 2005). У савременој концепцији наставе, наставник подстиче и усмерава аутономно и самостално стицање знања. Он постаје помагач и сарадник, помаже студентима да доживе успех у учењу и подстиче њихово самопоштовање (Ђукић, 2010).

Студенти су сада равноправни актери наставног процеса, стављају се у центар наставног процеса, наглашава се важност њихових потреба, а самим тим расте и значај њиховог мишљења о наставницима. Модернизацијом наставног процеса, превазиђено је схватање којим се оцењивање своди само на наставничко оцењивање студената (Ђукић, 2002а). Оно постаје сложени систем узајамног оцењивања наставника и студената, који подразумева: наставничко оцењивање сопственог рада, наставничко оцењивање студената, као и процене студената о сопственим активностима и њихово оцењивање наставника.

Евалуација високог образовања се најчешће реализује на нивоу програма и универзитета, при чему се користе унутрашње и спољашње форме евалуације (Ђукић, 2002). Данас, у свету, а и код нас, резултати различитих студентских евалуација се користе у процени квалитета самог наставника и утичу на његово унапређење (Кузмановић-Савић-Андрић Гушавац-Макајић Николић, & Панић, 2013). Евалуације оваквог типа служе као важна повратна информација самим наставницима, одсецима, факултетима, универзитетима, влади и истраживачима.

Када се говори о квалитету високошколског образовања важан аспект те процене је и квалитет приватно финансираних, недржавних факултета. Последњу декаду карактерише оснивање великог броја недржавних високошколских установа у Србији, чији су оснивачи махом, физичка лица. Ова, можда најосетљивија област друштвене делатности има карактеристике широке либерализације. Пракса је показала да пружање услуга високошколског образовања спада у високопрофитабилне делатности. Овакве тенденције указују на деловање тржишних законитости и у домену високог образовања, а посебно су карактеристичне за земље Југоисточне Европе.

Појам приватни универзитет у нашој земљи, а и у осталим земљама Југоисточне Европе, има сасвим другачије значење него у тржишно развијенијим привредама. Наиме, приватне високошколске институције у земљама ЕУ се финансирају махом из јавних фондова, што произлази из јасне свести о образовању као јавном добру од националног и ширег интереса. У неким земљама ЕУ (Шведска), велики почетни капитал ових институција долази из државних фондација. Мада је држава покретач програма и давалац средстава, она нема право да накнадно такве приватне институције укине по свом нахођењу. На основу броја апликација за оснивање нових високошколских установа, “борба” између нових и старих, државних и приватних универзитета ће се још заоштравати. Без обзира на оснивача и власника капитала којим се оснива оваква институција, код свих актера је присутан страх од промена. То је истовремено и веома јака креативна снага. Свака опасност, истовремено је простор за стицање компаративне предности. Отпор променама и слаба спремност за измене дуго година стицаних професионалних навика, махом карактерише наставни кадар, без обзира да ли се ради о приватном или државном факултету. Међутим, прихватање нужности промена наставног особља мора убрзо почети на свим нивоима: интелектуалним-континуирано самоусавршавање, креативном, емоционалном и социјалном, јер корисник услуге-студент и његови родитељи морају бити задовољни понудом конкретног универзитета.

## 8. ЗАКЉУЧАК

Студентска евалуација наставе је облик комуникације између учесника у процесу стицања знања: студената и наставника. Из тог разлога је важно у процес евалуације што интензивније укључити кориснике услуге тј. испитанике-студенте. Нужно је остварити двосмерну комуникацију, поштовати мишљење и вредновање студената уз њихово реално образложење. Став наставног особља који би се могао описати: *Ја имам свој начин рада у који верујем, њега се држим и немам намеру да га мењам*, никако није став који иде у корак са Болоњским принципима, без обзира да ли је реч о државним или недржавним високошколским установама. Иако студенти нису у потпуности компетентни да оцене сваки аспект рада наставника, њихова запажања и процене могу да буду заинтересованом наставнику драгоцен сигнал који га обавештава да ли је реализујући наставу нашао „заједнички језик“ са групом студената с којом је у комуникацији. Евалуацију наставе стога раде сви укључени у наставни процес, свако из свог угла. Део евалуације наставе су сви облици провере знања студената. Резултати испита показују квалитет наставе и учења. Лоши резултати сугеришу да учење није било задовољавајуће, а могу и да буду знак слабости у поучавању.

*„Реци ми и ја ћу заборавити*

*Покажи ми и ја ћу можда заапмтити*

*Укључи ме и ја ћу разумети“*

**ФАКУЛТЕТ БЕЗБЕДНОСТИ**  
**АНКЕТА ЗА ПОПУЊАВАЊЕ**

**Семестар/Школска година :**

**Предмет**

**Тип наставе : предавања**

**Упитник : Упитник о вредновању педагошког рада наставника**

Анкетни листић број 1 / 1

**Упутство:**

Анкета је анонимна.

Наставник :

Општа питања

---

Статус

- ☐ буџетски
- ☐ самофинансирајући

Просечна оцена

- ☐ 6-6,50
- ☐ 6,51-7,50
- ☐ 7,51-8,50
- ☐ 8,51-9,50
- ☐ 9,51-10

Да ли сте први пут уписали предмет

- ☐ Да
- ☐ Не

Да ли сте положили испит

- ☐ Да
- ☐ Не



2. Разумљивост и начин излагања материје предвиђене предметом

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

3. Усаглашеност плана предавања и обима материје предвиђене предметом

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

4. Подстицање студената на активности, критичко размишљање и креативност

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

5. Предавања наставника помажу студенту да лакше савлада материју предвиђену предметом

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

6. Обим и квалитет препоручене литературе

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

7. Наставник даје корисне информације за будући рад студената

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

8. Наставник одговара на питања и води рачуна о студентским коментарима

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

9. Професионалност и етичност наставника у комуникацији са студентима

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

10. Објективност и непристрасност у оцени знања студената

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

11. Општи утисак

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ без одговора

Коментари, похвале, примедбе, предлози

☐

▲

▼

◀

▶

**СТУДЕНАТСКА ЕВАЛУАЦИЈА**  
**ФАКУЛТЕТА БЕЗБЕДНОСТИ, летњи семестар, 2018/19.**

|     |                                                                                                     |      |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1.  | Оцените однос опште образовних, уже стручних и стручно апликативних предмета на студијском програму | 3,15 |
| 2.  | Процените да ли је обим програмских садржаја у складу са радним оптерећењем студената               | 3,77 |
| 3.  | Оцените квалитет студија посистему бодовања (ЕСПБбодови)                                            | 3,55 |
| 4.  | Оцените квалитет и савременост програмских садржаја на студијском програму                          | 3,08 |
| 5.  | Оцените квалитет понуђених изборних предмета по годинама студија                                    | 4,05 |
| 6.  | Предавања се изводе редовно и према утврђеном садржају распореду                                    | 4,20 |
| 7.  | Вежбе се изводе редовно и према утврђеном садржају распореду                                        | 4,36 |
| 8.  | Наставник одржава консултације                                                                      | 3,66 |
| 9.  | Асистент одржава консултације                                                                       | 3,88 |
| 10. | Оцените да листе довољно информисани о обавезама и режиму студија)                                  | 3,85 |
| 11. | Педагошка способност наставника/сарадника                                                           | 3,98 |
| 12. | Оцените квалитет садржаја уџбеника (савременост, тачност)                                           | 3,24 |
| 13. | Оцените квалитет структуре уџбеника (примери, питања, резиме)                                       | 3,22 |
| 14. | Обим библиотечког фонда                                                                             | 4,25 |
| 15. | Комуникација са студентима и странкама у студентској служби                                         | 4,50 |
| 16. | Ажурност услуга и тачност информација у студентској служби                                          | 4,53 |
| 17. | Адекватност простора у коме се одвија настава                                                       | 3,68 |
| 18. | Савременост опреме која се користи у настави                                                        | 4,06 |
| 19. | Адекватност простора библиотеке и рачунарске радионице                                              | 4,33 |

## 9. ЛИТЕРАТУРА

1. Хандал, Г., (1996 ), *Студентска евалуација наставе: приручник за наставнике и студенте високошколских установа*, Београд, Министарство просвете и спорта, Републике Србије, (2003).
2. Бунгић, М., (2011), *Могућности евалуације високошколске наставе*, Осијек, Свеучилиште Ј. Ј. Strossmayera.
3. Јовановић, Т., *Планирање и евалуација наставно-образовног процеса*, доступно на: [www.dgt.uns.ac.rs](http://www.dgt.uns.ac.rs)
4. Спасојевић, П., *Појам вредновања (евалуације)*, доступно на: [www.p.spasojevic.blogspot.com](http://www.p.spasojevic.blogspot.com)
5. Репишти, С., (2012). *Наша школа: Приказ приступа евалуацији наставног процеса*, доступно на: [www.academia.edu](http://www.academia.edu)
6. Angelo, T.A., and Cross, K. P. (1993)., *Classroom assessment techniques*, San Francisco: Jossey-bass Publishers, доступно на: [my.cumbria.ac.ukf](http://my.cumbria.ac.ukf)
7. Јевремов, Т., Лунгулов, Б., Динић, Б., (2017). *Задовољство студената квалитетом наставе: Ефекти године студија и академског постигнућа* Годишњак Филозофског факултета, Нови Сад, Филозофски факултет .
8. Матијевић, М., (2005), *Евалуација у одгоју и образовању*, Загреб, Свеучилиште у Загребу, Учитељска академија.
9. Каравидић, С., (2006), *Менаџмент образовања: Социо-економски аспекти развоја и модели финансирања образовања*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.