

Др Весна Краварушић¹
Висока школа за васпитаче
струковних студија, Алексинац

UDK 378.147:001.818-057.875

Оригинални научни рад

Примљен: 29. 10. 2017.

Прихваћен: 17. 1. 2018.

BIBLID 0553-4569, 63 (2017), 1, p. 64-77.

doi: 10.19090/ps.2017.1.64-77

ПАРТИЦИПАЦИЈА СТУДЕНАТА У ЕВАЛУАЦИЈИ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА У ВИСОКОШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Апстракт

У друштву ревизије, уводе се нови трендови контроле над високим образовањем, који се реализују, у складу са европским мерилима, унутрашњом и спољашњом евалуацијом високошколских установа. Кроз евалуацију педагошког рада наставника у овом процесу партиципирају студенти. У циљу обострано потребног унапређивања образовно-васпитног процеса, испитивани су ставови студената о остварењем квалитету и индикаторима на основу којих вреднују рад наставника. Подаци прикупљени путем есеј теста и листе за евалуацију, указују на значај формативне евалуације, али и да на оцењивање квалитета рада наставника утичу: недовољна информисаност студената о условима студирања, студијском програму, прописима, субјективни ставови студента условљени квалитетом њиховог постигнућа и општи утисци о личности наставника. Претпостављена недовољна компетентност студената за евалуациони процес је потврђена, те се препоручује правовремено информисање студената о питањима од значаја за студирање, заједничко утврђивање критеријума, упознавање са стандардима за наставни рад, примена формативне евалуације, измена инструмента за евалуацију, али и спремност наставника да уважи интерес студената и врши акционе корекције у свом раду.

Кључне речи: друштво ревизије, евалуација, образовно-васпитни процес, партиципација студената, формативна евалуација.

¹ vesna.kljajic@gmail.com

Увод

Време чији смо савременици одликује „завршетак једне епохе и почетак још недефинисане нове“, објашњава Кукоч (2009). За појам „глобализација“ везује феномен, „вредносно неутрално стање и процес“. Тумачећи глобализацију, Марковић (2003: 3) пише да је у питању објективна тенденција историјског процеса, којом „... друштвени процеси добијају у све већој мери, једном својом страном, свеобухватни, глобални карактер. У том смислу, глобализација се односи на развој модерне технологије, комуникације, научног истраживања, уједначавање економских и политичких институција и модела у разним деловима света, повезивање различитих националних и регионалних култура и цивилизација, ...“. За разлику од глобализације, „глобализам“, као и сви „... – изми, има прије свега субјективистичку, волунтаристичку, идеологијску конотацију, те представља став, наук и идеологију која промиче начело међузависности и јединства читава свијета, свих народа и држава на рачун националног и државног партикуларизма“ (Кукоч, 2009: 3). Додирне тачке оба актуелна процеса, глобализације и глобализма, су бројне. Међу њима је и реформисање јавног сектора држава. У настојању изградње глобалних институционалних, јавних структура, где нужно долази до уједначавања, стандардизовања, униформисања, јављају се и потребе за успостављањем контролних механизма над успостављеним структурама. Ту улогу преузима феномен именован као „друштво ревизије“ (*audit societ*). „Ревизорска култура“, наводи Жикић (2009: 100), омогућава да држава, као посредник између пореских обвезника и установа које се тим средствима финансирају, „између актуелног јавног друштвеног живота и потреба друштва као целине, у његовом одрживом развоју, има право и дужност да поставља стандарде рада“, преиспитује њихов рад и пресуђује о друштвеној корисности праћених установа кроз финансијске интервенције. У оквиру процеса европских интеграција, од потписивања Болоњске декларације 2003. године, високо образовање у Републици Србији се реформише складно глобалним узусима, успостављајући културу ревизије, у којој евалуација као процес заузима значајно место.

Евалуација (*evaluation*) је реч француског порекла, која означава одређивање вредности. Глагол евалуирати се односи на цењење, оцењивање и/или испитивање (Вујаклија, 2006; Ћосић, 2008). Евалуација у образовању се може објаснити као утврђивање релативне вредности образовно-васпитног процеса и резултата на основу утврђених стандарда. Међутим, не треба губити из вида да вредновање садржи, поред онога што је пожељно, значајно и цењено, и емоционалну компоненту евалуатора (Требејшанин, 2008). У педагошкој пракси високог образовања евалуација обухвата процењивање и вредновање иницијалног стања, процеса и исхода наставе и свих активности високошколске установе у свим сегментима њеног рада у постојећим условима (кадровским, финансијским, инвестиционим, материјално-техничким). У Републици Србији је предвиђено континуирано унутрашње и спољашње вредновање рада високошколских установа, као важан део процеса реформе високошколског система. Дефинисано је

и конкретизовано кроз многа документа. У процесу евалуације квалитета образовно-васпитног процеса у високошколским установама значајно место је дато партиципацији студената као најбројнијој интересној групи. Уважавају се и принцип и право студената на партиципацију у свим питањима од значаја за њихово студирање, те је партиципација студената нормирана у управљању и одлучивању на нивоу установе. Како је најобимнији и суштински део студентског ангажмана везан за базичне процесе у установи – наставу, тако је и партиципација студената првенствено усмерена на квалитет образовно-васпитног процеса. Студенти имају могућност да директно учествују у његовој оцени, исказују своје мишљење, критичке ставове и предлажу могућа решења.

Евалуациона пракса у високом образовању

Примена евалуације у области високог образовања показала је извесне слабости које су изазвале критичке ставове у академској заједници. Уочени недостатак који је најчешће критикован, наводи Гачановић (2014: 16., према: Brenneis et al 2005; Strathern, 1997), је техничка неадекватност ревизионих технологија које се користе приликом процене рада наставника. Академски радници сматрају да инструменти не могу мерити елементе академског рада, као што су „професионалне идеје и етика, амбиција да се да све од себе, жеља да се нешто разуме подобно, воља за слободним дељењем информација и вредности које се не могу пребројати и не могу бити награђене, а при томе представљају неке од кључних вредности образовања и бављења науком уопште“ (Гачановић, 2014: 17, према: McIntyre 2000). И у Републици Србији су бројни извори из којих се идентификују примедбе интересних група у високом образовању на рачун постојеће евалуације наставничког рада, након деценије њеног припремања и увођења у нормативне акте и педагошку праксу. Студенти евалуацију наставе/наставника доживљавају као један од начина да се унапреди сарадња студената и наставног особља, али досадашња пракса показује да је процес углавном организован од стране наставног особља, без неопходне консултације са студентима и информисања студената о резултатима евалуације и даљим корацима у осигурању квалитета процеса наставе и учења. „Често, евалуација се своди само на оцењивање рада професора од стране студената, што доводи до мера кажњавања или унапређења појединих професора, али врло ретко доводи до побољшања наставе и учења, што је заправо и циљ оваквог оцењивања. Сматрамо да је неопходно појаснити шта евалуација наставе значи и на који начин би требало да се организује“ (Вуксановић и сар., 2013: 13). На Међународној конференцији у Београду посвећеној евалуацији у образовању (Пекеч и Радујко, 2011: 215), разматрајући проблем, учесници су дефинисали закључке: различите земље користе различите моделе евалуације; студенти верују у значај и неопходност евалуације наставника, али сматрају да би ефекат био бољи када би се студенти претходно упознали са критеријумима; када би се спроводила путем „чек-листа, дневника, бележака, портфолија и савремених техника“; исте инструменте користити и при евалуацији

студентских постигнућа, јер се тако уче евалуацији; истиче се значај повратних информација; важност свести наставника и студената о обостраној одговорности; студенти сматрају да је потребно да евалуација буде присутна у свим димензијама и фазама образовног процеса. Истраживање домета реформе високог образовања (Максимовић и Станисављевић Петровић, 2012), показало је, између осталог, да студенти исказују незадовољство различитим тумачењима Болоњског процеса од стране наставника, предиспитним обавезама, разликама које постоје приликом расподеле поена на нивоу различитих предмета, као и субјективношћу наставника приликом утврђивања поена. У оквиру ТЕМПУС регионалног пројекта CONGRAD, спроведено је истраживање које је обухватило дипломиране студенте са циљем евалуације квалитета студија. Користећи скалу од 1 до 5, дипломирани студенти високих школа струковних студија, оцењивали су квалитет својих студијских програма и услова студирања. Међу праћеним параметрима, присутност савремених приступа у настави и присутност практичних садржаја су најлошије оцењени (3,37 и 3,06), што одговара резултатима добијеним испитивањем дипломираних студената факултета. Компарацијом података добијених од студената који су студије завршили по старим програмима и студената који су студирали према Болоњском систему, утврђене су најниже разлике код рада студентских служби и професионалне компетентности наставника (Лажетић и сар., 2014: 4). Након интервјуа посвећеног проблему евалуације рада наставника од стране студената (Стевановић, 2014), аутор закључује: „Остаје отворено питање да ли су сви наставници спремни да изађу у сусрет студентима и неке ствари, које им студенти замерају, коригују, али и то да ли ће се студенти у будућности више ангажовати да попуне евалуације.“ Истраживања показују да се искуства високошколских установа приликом евалуације укупног рада разликују, али основне замерке студената и наставника на елементе процеса приликом евалуације образовно-васпитног рада наставника од стране студената су заједничке.

Основе за вредновање квалитета рада наставника

Приликом евалуације рада наставника, високошколске установе у Р Србији користе разноврсне инструменте. Већина њих има основу у инструментима преузетим из система европских земаља којима се процењује: квалитет садржаја које студентима нуди предавач, ефективност рада, организованост, способност наставника да изазове интересовање студената, ефективност временске артикулације, јасност излагања, обим и ниво партиципације студената, способност наставника да пружи помоћ студентима. Прегледом инструмената који су у употреби у неким од наших високих струковних школа, евидентирано је да су, углавном, конструисани у форми листе за евалуацију рада наставника, којом се прате различити параметри рада. Студенти, нпр. оцењују: избор литературе, припремљеност и редовност одржавања наставе, квалитет наставе, садржаја наставе, методе рада, степен учешћа студената у наставним активностима, пружање корисних информација о раду, одговарање на студентска питања, темпо

излагања, прегледност и истицање најбитнијих сегмената градива, јасност и разумљивост излагања, квалитет сарадње са наставницима, однос наставника према студентима, адекватност закључне оцене студента нивоу показаног знања и друго (Извештаји о самовредновању рада високих школа, 2015, 2016). Инструменти се разликују по броју, разрађености и конкретности дефинисања сегмената рада наставника. Усмерени су на добијање информација о студентском погледу на организационе способности наставника, стручност, компетенције наставника за подучавање и учење, пружање подршке студентима, етос и његову одговорност. Међутим, и у ситуацијама када школе користе листе за евалуацију које садрже бројне елементе, изведене средње оцене указују на виши или нижи степен задовољства наставником, али не откривају суштину и дубину образовно-васпитног процеса у коме учествују заједно са наставником, нити дају потпуну информацију наставнику и надлежнима у школи о квалитету реализованог образовно-васпитног рада. Бројни су елементи које би требало узети у обзир како би оцена рада наставника била комплексније заокружена. Додатну отежавајућу околност чини недостатак критеријума на нивоу школе, непостојање и/или мањкавост других објективизираних инструмената, као и изостанак праћења рада наставника на нивоу високошколске установе на основу којих се, такође, може вредновати рад наставника. Сегменти рада наставника који се могу пратити и путем евиденција, педагошке документације, праћења рада и других примењених инструмената на нивоу школе, и упоредити са оценом добијеном од студената се, углавном, свде на редовност одржавања наставе, јавност информација везаних за наставни план и програм предмета, обавезну и препоручену литературу, код неких наставника установљена правила понашања у току рада, коришћење наставних средстава, фреквентност студената на консултацијама, пролазност студената на испиту и појединачни или групни усмени или писани искази студената.

Уколико у високошколској установи не постоји редован систем праћења квалитета рада наставника утврђен евалуацијом од стране студената, жеља да се добијени резултати употребе за унапређивање квалитета рада као и интенција наставника да у односу на добијену оцену реагује, процес корекције у односу на студенте је отежан. Разлог је да детаљи о томе шта би конкретно у свом раду требало да коригује, а на основу средње оцене, остају непознанице. Такође, руководилац установе има задатак да, у складу са нормама прописаним општим актом, реагује у ситуацијама када су оцене наставника ниске, посебно када се то сукцесивно понавља (разговором, различитим средствима кажњавања), а да нема „оипљиве“ аргументе на основу којих ће сугерисати или захтевати промене у раду наставника. Неформално, постоји уверење да боље оцене припадају наставницима који минимизирају све врсте образовно-васпитних захтева и/или су „издашни“ у расподели предиспитних поена и поена на испиту, док су наставници који покушавају да доследно примењују са студентима договорене критеријуме строжије оцењивани. Ако је оцењивана област педагошки рад наставника, подељен на подручја рада, онда је највидљивији пропуст самог инструмента, листе за евалуацију рада наставника, недостатак индикатора (проверљивих аргумена-

та) који објашњавају (оправдавају) изречене оцене од стране студената. Такође, у високошколским установама је уобичајено да студенти партиципирају вршећи сумативну евалуацију целокупног рада наставника током семестра на крају семестра. Применом сумативне евалуације (Вилотијевић, 2000: 52), студенти немају повратну информацију а наставник тражене промене или утврђен квалитет рада може да уноси или да настави са применом дотадашњег рада тек са следећом генерацијом. Уз то, информације које је наставник добио од претходне генерације студената, и промене које би увео, нису гаранција да ће одговорити на потребе и интересовања нове генерације студената.

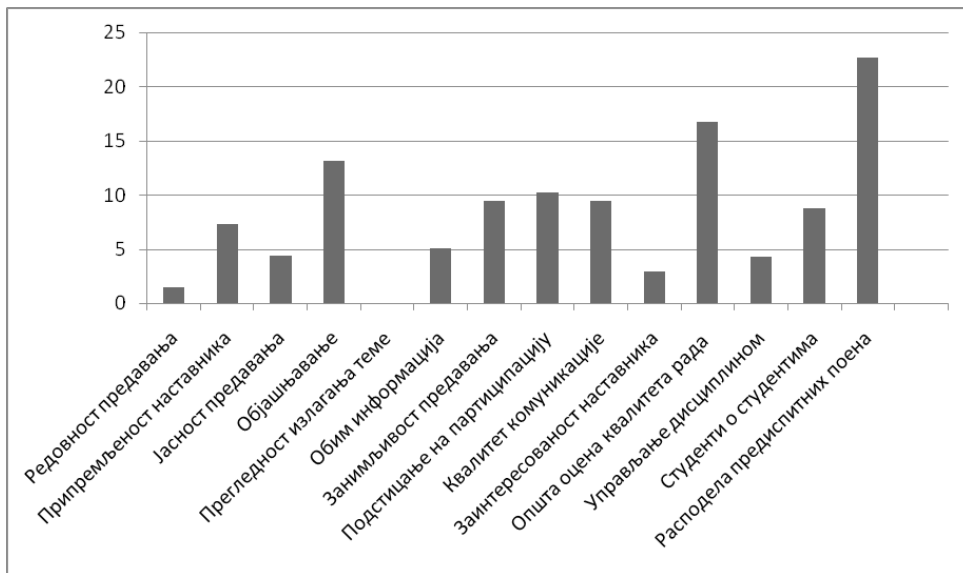
Методологија истраживања

У сврху обуке студената за будући процес евалуације дечијег постигнућа и сопственог, професионалног рада, послужила је формативна евалуација квалитета образовно-васпитног рада наставника. Циљ акционог истраживања мањег обима је био унапређивање квалитета наставног процеса. Предмет истраживања су ставови студената о квалитету и индикаторима квалитета наставног процеса наставника. Узорак истраживања је обухватио 137 студената 2. године Високе школе за васпитаче струковних студија из Алексинца. Квалитативно истраживање је спроведено применом дескриптивне методе, техником скалирања и есеј техником. Коришћени инструменти су есеј тест и листа за евалуацију рада наставника. У току семестра, након сваког блока часова (предавања, вежбе), студенти су имали могућност да путем есеј теста сукцесивно изражавају своје ставове о квалитету наставног процеса, укључујући индикаторе који су утицали на формирање ставова (формативна евалуација). Подаци добијени анонимним есеј тестовима су распоређени према садржинској сличности, на основу чега су установљене условне категорије. Резултати су обрађивани дескриптивном статистиком (%), како би се пратио и обим партиципације студената. Наредна виђења са студентима су подразумевала резервисано време за повратне информације од стране наставника, увођење промена и додатне коментаре студената. На крају семестра, студенти су оцењивали рад наставника Листом за евалуацију, инструментом конструисаним и општекоришћеним на нивоу високошколске установе. Листа за евалуацију садржи следеће сегменте наставног рада: редовност одржавања наставе, припремљеност наставника за час, јасност предавања и вежби, прегледност теме коју наставник излаже, количину представљених информација, занимљивост предавања, напор наставника да подстакне учешће студената у настави, квалитет комуникације са студентима и заинтересованост наставника за предмет који предаје (задаци истраживања). Сваки од сегмената студенти су оцењивали оценама: 1 (веома слабо), 2 (задовољава), 3 (добро), 4 (врло добро) до 5 (одлично) (сумативна евалуација). Главном хипотезом истраживања је претпостављено да студенти нису остварили довољан степен компетентности за процес евалуације.

Резултати и интерпретација

У процесу формативне евалуације, добијени резултати, навођени индикатори и сви коментари, према параметрима, су били следећи: *Редовност одржавања наставе*: Поштујем редовност на предавањима и вежбама (2 коментара (у наставку ком.), 1,45%); *Припремљеност наставника за час: Материјали за рад*: Презентације и материјали сасвим у реду; *Предавања*: На добар начин представљате градиво (допада ми се, одлично, коректно, 6 ком.); Сматрам да треба да задржите тај принцип предавања; Увек спремни да нас научите нешто ново; Организација предавања и вежби је на завидном нивоу (7,29%); *Јасност предавања и вежби*: Да једноставнијим вокабуларом презентујете (3 ком.); Стручне и друге речи, као што је „сукцесивно“ које ретко ко разуме (2 ком.); Предавања су јасна (4,37%); *Објашњења*: Превише околишања уместо конкретног одговора (компликовано, нисмо разумели, 5 ком.); Труди се да нам објасни све везано за лекције; Треbate кратко и јасно нешто да објасните (конкретан, кратак одговор, 3 ком.). Трудите да нас научите оно што је нама потребно; Сугестија које ретко могу да се искористе у пракси; Нове идеје. Врло јасна предавања (конкретна, 3 ком.). Поред едукативног карактера имају и васпитну функцију, развој интелектуалног капацитета (13,13%); *Прегледност теме коју наставник излаже*: Нема коментара (0%); *Количина представљених информација*: Дуга предавања (напорно; предуго траје све ово, 3 ком.); Непланирано градиво које није неопходно; Детаљно преносите своје знање на нас. Ценим количину градива коју нам представљате; Скроз је супер да тежите да нас научите што више (5,10%); *Занимљивост предавања*: Унети занимљивости у предавања (непривлачна, не држе пажњу, 5 ком.); Прошарајте неком сликом; Занимало ме је (занимљива, одлична, битна је свака реч, заинтересованост за будући посао буде, 7 ком.) (9,48%); *Напор наставника да подстакне учешће студената у настави*: Трудите се много (преданост, 3 ком., упорност 2 ком.). *Партиципација студента*: Више укључите студенте (2 ком.); Позитивно је што се ставља акцената на активан разговор (више активирате студенте него други, укључивање свих, активно слушате студенте, свако може да пита, да коментар на тему, 7 ком.) (10,21%); *Квалитет комуникације са студентима*: Приступачност студентима (одличан однос, отвореност, кооперација, интеракција, могућност исказивања мишљења, похвала, 8 ком.); Могли бисте мало више да имате приснији однос са студентима; Према некима скроз ок, а према некима као да смо најгори (кад Вам се нешто не свиђа видно испољавате, збуњујете ученике, осврните се на наше коментаре и жалбе, 3 ком.) (9,48%); *Заинтересованост наставника за предмет који предаје*: Посвећеност раду (заинтересованост за предмет фасцинантна, добар узор, улажете себе максимално у овај предмет, 4 ком.) (2,91%); *Опита оцена квалитета рада наставника*: Немам никаквих примедби на рад (5 ком.); По мом мишљењу предавања и вежбе су добри (добар сте професор, свиђа ми се ваш рад, супер сте и као професор и као особа, коректно, реално, културно, најбоље, не мењајте се, из свих области 5, свака част, смајли,

20 ком.); Лично имам замерку што се премало смејете; Препотентни (арогантни, 2 ком.) (16, 78%) (Графикон 1).



Графикон 1: Партиципација студената одговорима (%) у оцени квалитета рада наставника

Поред наведених коментара и индикатора, студенти су се изјашњавали и о другим аспектима заједничког рада: *Управљање дисциплином*: Држати дисциплину (избацивати напоље студенте који су недисциплиновани, тражите од студената да знамо како да дисциплинујемо децу приликом одржавања активности а ни сами не дисциплинујете студенате, добрица, будите строжи, свака част како игноришете поједине грубе провокације, 6 ком.) (4,3%); *Опсервације о вршњацима*: Неки студенти су незаинтересовани (не занима их, тешко и да седе на предавањима, навикли да на што лакши начин пролазе, преписују, треба да преиспитају своје понашање, неваспитање, не уче, оценама оцењују себе не Вас, немате због кога да се трудите, 12 ком.) (8,75%); *Расподела предиспитних поена*: Нереални приликом додељивања поена за Остало (не дајете те поене, строга, престрога, цепидлачи за поене, тражите да се зна за поен, два, три, док остали професори, уколико зафали један поен изађу у сусрет, 6 ком.); Неравномерна подела поена за групни рад (немогуће да 3 особе групно ураде рад, мало поена на активностима, треба да нађете неко решење, 3 ком.). Треба да имамо права на по три минуса а да не изгубимо поене (12 ком.); Дајте нам чешће паузу на предавањима (више пуш пауза, 3 ком.). Нема свако слободу изражавања, па да се на тај начин добије поене; Реални приликом оцењивања (објективност, нећете

да оштетите студенте, критеријуми за оцењивање су сасвим у реду, потребно је радити детаљно како би што боље научили свој посао, 6 ком.) (22,62%).

Резултати показују да студенти исказују низак степен интересовања за учешће у процесу евалуације образовно-васпитног процеса. У категорији *редовност* наставе, број одговора студената је занемарљив, што се може приписати свести студената о обавезности учествовања у наставном процесу, као и код параметра који се односи на *припремљеност* наставника за образовно-васпитни процес, коју студенти очекују. У категорији *јасност* предавања, студенти којима представља проблем да прате ниво предавања, изражавају своје замерке на непознате речи и стручне изразе, што је последица неједнаке формалне средњошколске припреме студената за праћење конкретног студијског програма, јер долазе и из средњих школа у којима су се школовали у образовним профилима који не припадају друштвено-хуманистичкој области (пољопривредне, техничке, дизајнерске, машинске школе...). У категорији *објашњења*, учешће студената је повишено, јер имају потребу да потврде квалитет тумачења проблема од стране наставника, али има и студената који су склони да потражују готова и кратка решења, чиме показују да преферирају рецептивни начин учења. *Прегледност* предавања наставника при обради нове теме није у жижи интересовања студената, тако да ову категорију директно не коментаришу. Малобројни студенти који оцењују *количину*, тј. обим информација представљених током предавања имају опречне ставове. Једни сматрају да је пружени обим потребан и задовољавајући, док други имају замерке на оптерећеност планом предмета и дневним распоредом часова. Ови подаци указују на студентско недовољно познавање плана и програма студијског програма, иако су школским процедурама обезбеђени уводни часови приликом почетка изучавања предмета и управо посвећени процесу информисања о наставном предмету (наставном плану, програму, облицима рада, методама, литератури, правилима понашања, предиспитним, испитним обавезама и другим питањима од значаја за заједнички рад). Такође, они су сигнал за разматрање проблема недељног распореда часова на нивоу школе (кроз активности парламента и радног тела наставног већа), уз сва кадровска и просторна ограничења школе. О *занимљивости* предавања студенти такође изражавају супротне ставове. Или су задовољни процесом и свесни значаја предмета за будућу професију, или сматрају да су предавања досадна, потражујући већи обим очигледних средстава, уз снижавање академског нивоа, што је у сагласју са резултатима добијеним у оквиру категорије објашњења. Студенти који су партиципирали у формативној евалуацији углавном показују задовољство напором наставника да подстакне проактиван однос студената према проблемима васпитне праксе и трагање за адекватним поступцима на основу научних сазнања и датих параметара. *Комуникацију* на релацији наставник-студенти оцењују као квалитетну, уз набрајање различитих индикатора, као потврду оцене. Има и студената који очекују већу присност с наставником, иако то надилази професионални однос. *Заинтересованост* наставника за предмет који предаје је добило пар коментара, уз претпоставку да су одговоре већ дали у оквиру категорије о напору

наставника да их заинтересује за рад. У оквиру *опште оцене* рада наставника, као последње категорије из званичног евалуационог листа учешће одговора студената расте до близу петине од укупног броја, уз изоловане доминирајуће позитивне индикаторе.

Студенти су изнели и своја мишљења о *управљању дисциплином* на часовима, углавном изражавајући критичке ставове према својим колегама који на различите начине опструишу заједнички рад, ометајући наставника и студенте који су заинтересовани за активно слушање и друге облике учествовања у образовно-васпитном процесу (напомена: пленарни рад се одвијао са 137 студената током школске године, а рад на вежбама у групама од 34 студента), чак до рестриктивних предлога који нису у складу ни са научним сазнањима које изучавају у оквиру предмета и правима детета и који би требало да чине основу њиховог будућег васпитног рада са децом, као ни са нормативним актима државе и школе. Истовремено, уз коментарисање негативних *понашања* појединих студената, студенти су посредно показали и да постоје знатне разлике у поступању наставника на нивоу школе у истим и сличним ситуацијама. Иста проблематика је потврђена кроз резултате истраживања који се односе на *расподелу поена* у оквиру обавезних и факултативних предиспитних обавеза. У оквиру Правилника о студирању (2011) прописана је максимална расподела предиспитних поена у оквиру обавезних предиспитних обавеза, док су (не)постојећи критеријуми наставника за остваривање могућих поена веома различити. Студенти су: или у потпуности задовољни постојећом процедуром за расподелу предиспитних поена; или заинтересовани за остваривање што већег броја поена, те поредећи различите поступке наставника приликом расподеле, бирају оне који су за њих повољнији. Такође, малобројни студенти имају замерке на промовисање вербалних активности студената, иако су им на располагању и друге могућности, које припадају кинестетичким стилевима учења. Истовремено се показало да је вредновање рада студената тема која изазива најшире учешће студената. Ови резултати дају индикације да је потребно преиспитивати постојеће критеријуме интерних расподела поена, али и успоставити заједничке критеријуме за све наставнике на нивоу школе, без задирања у аутономију наставника.

Акциона реаговања наставника, у односу на изнесене текуће примедбе, су обухватила: Поред уобичајеног тумачења значења нових појмова, уведена су додатна тумачења коришћених речи, уз консултације са студентима; У процесу објашњавања, поред питања о разумевању, уведена је провера на новим, конкретним примерима из васпитно-образовне праксе; наглашени су битни елементи, указивано на испитна питања и могуће одговоре (испитна питања јавна); Наставни предмет са 3 часа пленарних предавања, часом вежби и уз дневно оптерећење студената од 8 часова, условљен је наставним планом и кадровским ограничењима у распореду часова. Договорене су паузе, уз поштовање договореног времена. Обим наставних тема је сужен, а ослобођен простор посвећен дијалогу, очигледним средствима и примерима; Уведени су додатни сликовни материјали, схематски прикази, панои, филмови; Реално ограничење за учешће свих студената

та у дискусијама чини велики број студената и простор, али је установљена равномернија расподела учешћа студената; Остаје критички осврт аргументима на нетачне одговоре, тумачења супротна научним достигнућима и законској регулативи; Практиковање и тумачење управљања дисциплином у функцији будућег васпитно-образовног рада, остаје демократским приступом, уз улогу вршњачке регулације; Подстицање студената на партиципацију у конституисању интерних правила рада током наставног процеса, уз подсећање на договорено; Јасни критеријуми за остваривање поена у оквиру предиспитних обавеза, у складу са прописима; Равномерна и конзистентна расподела поена у односу на присуство и активност студената у складу са општим актом школе.

У односу на резултате претходне сумативне евалуације квалитета рада наставника од стране студената, на основу промена уведених формативном евалуацијом, до резултата сумативне евалуације испитаника, средња оцена наставника је увећана за 0, 40, што износи 0, 35 више од просека свих наставника на нивоу године. Удео у расту процене квалитета наставника су, свакако, имале измене у складу са захтевима студената, али и други чиниоци, као што су међусобно упознавање и процес адаптације на систем рада предметног наставника.

Закључна разматрања

Од почетне партиципације већег броја студената у текућој, формативној евалуацији, али не веће од петине укупног броја студената, након два циклуса предавања, број студената који су партиципирали је опадао, до потпуног изостанка учешћа студената, на крају семестра. Након сваке анализе текуће примљених коментара студената, наставник је уводио тражене промене и учвршћивао понашања која су позитивно коментарисана. Резултати указују на значај формативне евалуације и њене предности над сумативном евалуацијом квалитета наставничког рада. И уз континуирану евалуацију, на оцењивање квалитета рада наставника утичу и недовољна информисаност студената о условима студирања, студијском програму, прописима, субјективни ставови студента условљени квалитетом њиховог постигнућа и општи утисци о личности наставника. Иако су добијени резултати у сагласју са ставовима студената из претходно наведених истраживања, реализовано истраживање има своја ограничења. Она произилазе из величине узорка, коришћених инструмената за сумативну евалуацију и компетенција самог наставника, те се не могу генерализовати на студентску популацију. Ипак, пружају индиције за унапређивање наставног рад наставника у високошколским установама.

Потребно је наставити са формативном евалуацијом, увођењем тражених а могућих промена, диференцирањем рационалних и ирационалних ставова, критичког мишљења од критицизма, потенцирањем релевантних аргумента за вредновање сегмената процеса (увођење инструмента/чек листе, који садржи одговарајуће индикаторе/стандарде за сегменте образовно-васпитног процеса) и компарацијом процеса евалуације рада наставника, дечијег постигнућа и рада васпитача, уводећи нове, хипотетичке ситуације у предавања и вежбе са студен-

тима. У овом процесу значајно место припада ставу наставника о студентској евалуацији, његовој спремности да се сучели са интересима и критичким освртима студената на квалитет његовог рада, као и спремност да реагује правовремено, а задржи ниво договорених критеријума и доследност у њиховој примени.

Литература

- Посић, П. (2008). *Речник синонима*, Београд: Корнет.
- Гачановић, И. (2014). *Култура ревизије у науци и високом образовању: Случај Републике Србије 2000-2010.*, докторска дисертација: Универзитет у Београду, Филозофски факултет.
- Извештај о самовредновању* (2015). Висока здравствено-санитарна школа, Висан, Београд. Преузето 10. 11. 2016. са http://www.vzsvisan.com/images/stories/pdfs/26_april_2016/izvestaj%20o%20samovrednovanju%20visan%202014-15.pdf
- Извештај о самовредновању* (2016). Висока здравствена школа струковних студија, Београд. Преузето 10. 11. 2016. са http://www.vzsbeograd.edu.rs/images/documents/1542/izv_2016.pdf
- Извештај о самовредновању и оцењивању квалитета студијског програма, наставе и услова рада* (2016). Висока школа струковних студија за васпитаче, Нови Сад. Преузето 10. 11. 2016. са http://www.vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=299&Itemid=205
- Извештај о самовредновању за период од школске 2012/2013. до зимског семестра 2015/2016. године* (2016): Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац. Преузето 10. 11. 2016. са <http://www.vivasabac.edu.rs/materijali/skola/sistemkvaliteta/Izvestaj%20o%20samovrednovanju.pdf>
- Извештај о самовредновању и оцењивању квалитета студијских програма, наставе и услова рада за васпитаче и пословне информатичаре - Сирмијум* (2016): Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре, Сремска Митровица. Преузето 10. 11. 2016. са <http://www.smvaspitas.edu.rs/downloads/vsssvpi-sirmium-izvest-samovred-apr16.pdf> 2016
- Краварушић, В. (2012). Улога ученика у евалуацији образовно-васпитног процеса, *Педагог између теорије и праксе* (97-105), Универзитет у Београду: Одељење за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и Педагошко друштво Србије.
- Кукоч, М. (2009). *Филозофија и глобализација: Уз тему*, Загреб: Филозофска истраживања 113 год. 29, св. 1, 3 - 5.
- Лажетић, П., Јарић, И., Радоњић, О., и Живадиновић, И. (2014). *Евалуација студија и каријерни успех дипломираних студената у Србији и региону: изводи из резултата истраживања о дипломираним студентима*, Београд: CONGRAD TEMPUS.
- Максимовић, Ј., и Станисављевић Петровић, З. (2012). *Противуречна искуства студената о домету реформе високог образовања*, *Теме*, вол. 36, бр. 3,

- 1173 - 1189., Универзитет у Нишу: Филозофски факултет. Преузето 17. 8. 2016. са <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0353-79191203173M>
- Марковић, М. (2003). Глобализација и глобализам. *Искушења глобализације*, Кикинда. Преузето 18. 8. 2016. са <https://filozofskitekstovi.wordpress.com/2013/07/02/globalizacija-iglobalizam/>
- Муџић, В. (2004). *Увод у методологију истраживања образовања* (друго, измењено и допуњено издање), Загреб: EDUCA.
- Пекеч, К., и Радујко, Б. (2011). *Међународна конференција Евалуација у образовању у балканским земљама*. Андрагошке студије, бр. 2., 213-216., Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Правилник о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма* (2008). Службени гласник РС бр. 106/2006, 112/2008.
- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). Службени гласник РС - Просветни гласник бр. 5.
- Стевановић, М. (2014). *Студенти оцењују, на професорима одлуке о примени*. Е чланак, 5. 4. 2014. Преузето 17. 8. 2016. са <http://vvv.univerzitetiskiodjek.com/vesti/univerzitet/studenti-ocenjuju-na-profesorima-odluke-o-promeni>.
- Требејшанин, Ж. (2001). *Речник психологије*, Београд: Стубови културе.
- Трогодишњи извештај о самовредновању* (2015). Висока школа струковних студија за васпитаче “Михаило Павлов”, Вршац. Преузето 10. 11. 2016. са <http://vvv.uskolavrsac.in.rs/vp-content/uploads/2012/09/Trogodisnji-izvestaj-o-samovrednovanju.pdf>2015.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1, 2, 3*, Београд: Учитељски факултет.
- Вујаклија, М. (2006). *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.
- Вуксановић, Н., Исошки, Т., Марић, Ђ., Војиновић, Б., Бучевац, Н., и Марковић, Д. (2013). *Концепт учења оријентисан на студенте и студентско менторство у Србији*, Приручник за студенте, академско особље и високообразовне институције, Универзитет у Београду, Студентска унија Србије.
- Закон о високом образовању* (2015). Службени гласник Републике Србије, бр. 76/2005, 100/2007- аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45/2015 - аутентично тумачење и 68/2015.
- Жикић, Б. (2009). *Друга страна ревизорске културе. Студија примера односа и обавеза и оптерећења универзитетских наставника*, Антропологија, бр. 8,99-120.

Phd Vesna Krvarušić

Preschool Teacher Training College, Aleksinac

STUDENT PARTICIPATION IN THE EVALUATION QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

Summary

In the time of globalization and globalism, a significant place belongs to the process of building global institutional structures, which are subject to standardization and control mechanisms. In the „audit society“, new trends in control over higher education are being introduced, which are being implemented in accordance with European criteria, internal and external evaluation of higher education institutions. In these streams, students participate, also through the evaluation of pedagogical work of teachers, with numerous criticisms of the scope and depth of participation. For the purpose of mutually necessary improvement of the educational process, conducting a formal evaluation during the school year and summing up at the end of the semester, students' attitudes about the achieved quality and indicators on the basis of which they evaluate the work of teachers were examined. The data collected through the essay and the evaluation list indicate the importance of formative evaluation, but also that the assessment of the quality of the work of teachers is influenced by: insufficient knowledge of students about the conditions of study, study program, regulations, subjective attitudes of the student conditioned by the quality of their achievement and general impressions of Teachers' personality. The assumed inadequate student competence for the evaluation process is confirmed, and it is recommended to inform students timely about the issues of relevance for studying, common criteria determination, familiarization with the standards for teaching, application of a formative evaluation, change of the evaluation instrument, as well as the readiness of teachers to respect the interest of Students and performs corrective actions in their work.

Key words: audit society, evaluation, educational process, student participation, formative evaluation.